

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA:
ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E LEGITIMAÇÃO DO SABER
HISTÓRICO (1961–1977)

PAULO THIAGO SANTOS GONÇALVES DA SILVA

BRASÍLIA

2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS

PAULO THIAGO SANTOS GONÇALVES DA SILVA

A Associação Nacional dos Professores Universitários de História: espaço de identificação profissional e legitimação do saber histórico (1961–1977)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS) como requisito de conclusão do curso de Doutorado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz

Brasília

2014

**Banca Examinadora da Defesa de Tese com vistas à obtenção do Título de Doutor em
História**

**Título: A Associação Nacional dos Professores Universitários de História: espaço de
identificação profissional e legitimação do saber histórico (1961–1977)**

Autor: Paulo Thiago Santos Gonçalves da Silva

Profa Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz – (UNB) (Presidente)

Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Junior (UFU – MG)

Profa. Dra. Léa Maria Carrer Iamashita (Faculdade JK – DF)

Profa. Dra. Lucília de Almeida Neves Delgado (UnB)

Prof. Dr. Antônio José Barbosa (UnB)

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira (UnB) – Suplente

Brasília, 10 de abril de 2014

A todos aqueles que trilharam esse caminho
junto a mim.

AGRADECIMENTOS

Se o fazer historiográfico é uma operação por vezes solitária, ao mesmo tempo é inegável a sua possibilidade de realização sem o diálogo com outros. Conversas nem sempre acadêmicas, mas palavras, gestos e atos de apoio, compreensão, paciência. Realidade indissociável daqueles que se aventuram pelos caminhos da pesquisa, dos estudos, da academia. Afirmar que apenas eu sou ator desta tese seria, no mínimo, desonesto e, nesse sentido, agradecer torna-se um desafio. Empreitada que percorre os caminhos da lembrança e, também, do esquecimento. Assim, lanço-me nela já me desculpando por aqueles que merecidamente são dignos de gratidão, mas que poderão ser esquecidos. A estes, meu sincero obrigado.

À amiga, professora e orientadora Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz, por todos esses anos que esteve presente na minha formação, não apenas acadêmica, mas humana. Pelas longas conversas e orientações, pela sua dedicação, paciência, conselhos e carinho.

Às professoras e professores que gentilmente aceitaram participar desta jornada com suas avaliações, contribuições e crítica na banca examinadora.

Aos amigos que sempre estiveram presentes compartilhando os mais diversos momentos e que souberam me incentivar nesta jornada.

À minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos e filha, pelo amor incondicional, pelo constante incentivo, pelo colo carinhoso, por todos os momentos que desfrutamos juntos e que de alguma maneira me conduziram ao dia de hoje.

À Priscila, por todos esses anos de companheirismo, pelo sincero amor, pela escolha diária de estarmos juntos.

Muito Obrigado.

RESUMO

Na presente tese, nosso objetivo é o de historicizar os percursos da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH – (1961–1977), para se construir como espaço institucional de identificação da classe dos profissionais da área de história e de legitimação social do saber histórico. Na investigação realizada observamos que a operação de construção da memória e da identidade da Associação como campo representativo dos profissionais da história e do saber histórico, fazem-se presentes nos discursos, sessões, debates e moções de seus Simpósios, registrados em seus Anais, principal fonte documental de nossa pesquisa. Corpo documental que foi ampliado de modo a acessar as memórias relativas aos debates sobre as reformas universitárias das décadas de 1930 e 1960. Foram também incluídos os discursos sobre a criação da Universidade de São Paulo e da institucionalização da pós-graduação no Brasil, dada a vinculação estabelecida e evidenciada entre a ANPUH e a universidade. Assim, nossa pesquisa tem início nos debates que traduziam as disputas em torno do modelo universitário da década de 1930, materializado na reforma Francisco Campos e na criação da Universidade de São Paulo, estendendo-se até 1977, quando o estatuto original da APUH é reformulado de modo a abrigar todos os professores de história, e não apenas os universitários, bem como alunos de graduação e pós-graduação. O exercício de historização revelou-nos a criação da APUH em meio a um campo tensionado, disputado entre grupos com propostas diferenciadas quando à institucionalização da história como disciplina escolar e de seus profissionais, demarcado pelo projeto de renovação do campo historiográfico brasileiro, objetivo comum da maioria dos simposistas, mas com percepções distintas quanto ao modo como operacionalizá-la e legitimá-la.

Palavras-chave: APUH, ANPUH, História, Historiografia, Historiador, Professor de História, Universidade.

ABSTRACT

In this thesis, our main goal is to historize the course of “Associação Nacional dos Professores Universitários de História- ANPUH- (1961-1977), in order to build it as an institutional place of a class of professionals who work in the history field and also in the validation of historical knowledge. In the present research, it’s observed that the operation to build the memory and the identity of the association as a representative field of History Professionals and Historical Knowledge. They are necessary in speeches, meetings, arguments, motions in their conference, registered in their annals, our mainly documental research source. Documental body that was extended to hook into the memory related to debates about college changes during 1930 to 1960. It was also included the discussion about the creation of “Universidade de São Paulo” and of the institutionalization of post-graduation in Brazil, since the link between the ANPUH and the university. So, our research had its beginning in our debates that translated the battle between the college model in 1930 , objectified in the reconstruction Francisco Campos and in the creation of the university of São Paulo, and extended until 1977 when the original statute of APUH was reformulated. It has happened to hold all history teachers, not only college students, but also the post-graduate students. The exercise of the history has disclosed us the creation of APUH during a tense field. It was taken on between groups with different purposes. They are according to the institutionalization of History as a subject and its professionals and also the ones restricted by the renovation project of the Brazilian historical field, the main goal of most of the people who attended the symposium but with different perceptions, according the way they’re going to the be made and be legitimated.

Key-words: APUH, ANPUH, History, History teacher, college, Historian.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PRIMEIRA PARTE – OS DEBATES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DAS ELITES INTELLECTUAIS E DIRIGENTES DO PAÍS	17
1. NOVOS TEMPOS, VELHOS DEBATES: A EDUCAÇÃO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRAS	18
1.1. Intelectuais, educação e universidade: a condução da nação	23
1.2. A Reforma Francisco Campos: em direção a um sistema nacional de ensino	33
1.3. Nas batalhas pela educação: a universidade pública, laica e autônoma de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira	55
2. FORMAR AS ELITES, DIRIGIR O PAÍS: O PROJETO POLÍTICO DO <i>GRUPO D'O ESTADO DE S. PAULO</i>	70
2.1. Revoluções, acordos e desacordos: a política dos paulistas	74
2.2. O projeto político do grupo d' <i>O Estado de S. Paulo</i> : a criação da USP	78
2.3. A Universidade de São Paulo: formação da elite intelectual e dirigente	84
2.4. A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e o Liceu Franco-Brasileiro: prenúncios da Universidade	92
2.5. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: eixo aglutinador do espírito universitário	99
3. A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968: A PROPOSTA DE UM SISTEMA ORGÂNICO INTEGRADO E AUTÊNTICO DE ENSINO	114
3.1. Democratização e modernização: as demandas por reformas de base	119
3.2. O debate nacional sobre a educação: mudanças e reformas	122
3.3. Um novo modelo: a Universidade de Brasília	130

3.4. Os programas de pós-graduação: uma nova orientação no ensino universitário ..	139
3.5. O regime militar e a reforma universitária (1964–1970)	147

SEGUNDA PARTE – A ANPUH COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA 155

1. O I SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR: SUAS PROPOSTAS E SEUS EMBATES 156

1.1. O I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior: um palco de disputas..... 158

1. 2. A participação estudantil nos debates sobre a reforma universitária 167

1. 3. O I Simpósio de Marília: a reforma curricular do curso de história 179

2. A RENOVAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDOS HISTÓRICOS: A MARCA DOS ANNALES 209

2.1. O debate sobre a renovação: a historia “tradicional” e a história “nova” 211

2.2. A História do Brasil e a História Geral: embates entre o nacional e o universal 233

2.3. Sobre historiadores e a moderna historiografia social brasileira: pontos de inflexão 241

3. A APUH, ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PESQUISADOR E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA 259

3.1. O papel dos simpósios na criação e consolidação da APUH/ANPUH 263

3. 2. O III Simpósio da APUH: um diálogo de paulistas 270

3.3. Pelos caminhos da memória: as possibilidades de escrita da história 275

3.4. Na defesa dos domínios dos profissionais da História: a Associação e a questão dos Estudos Sociais 290

CONSIDERAÇÕES FINAIS 313

FONTES E DOCUMENTAÇÃO 316

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 320

INTRODUÇÃO

A dezesseis de outubro do ano de 1961, reunidos no I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, na cidade de Marília – SP, os professores aprovaram a moção proposta por José Roberto do Amaral Lapa de criação da Associação de Professores Universitários de História – APUH. O propósito era o de criar uma instituição que abrigasse agendas e temas de interesse comum dos professores da área, dentre eles a institucionalização da disciplina e do ofício, a reforma dos currículos dos cursos superiores de história, o investimento na pesquisa científica, a profissionalização dos quadros, a definição dos domínios de atuação profissional. Enfim, um projeto de associação que tomasse a si a tarefa de renovação e modernização do campo historiográfico brasileiro e de seus participantes. Isso incluía estabelecer o diálogo entre cientistas da área e também entre áreas afins, dado o isolamento em que trabalhavam os professores universitários. Criada no âmbito da universidade, e a ela intrinsecamente associada, a APUH buscou se constituir como lugar social representativo da classe dos profissionais da área de história e de legitimação social do saber histórico. Foi criada e consolidou-se como caixa de ressonância do conhecimento histórico produzido nas universidades pelos docentes/historiadores e também da atuação profissional. Como ocorreu tal constituição? Que interesses, ideias, imagens, valores, orientações e estratégias foram mobilizados e colocados em disputa nesse processo de criação e consolidação da Associação? Como se estabeleceu o predomínio de um grupo e de suas orientações e regras quanto à definição do perfil profissional e do modelo de história a ser escrita e ensinada? Foram essas as questões que nos interpelaram e orientaram a elaboração do presente estudo.

Nesse sentido, nosso objetivo foi o de historicizar a configuração da APUH/ANPUH como espaço institucional de identificação da categoria dos profissionais da área de história e de legitimação social do saber histórico. Tal tarefa exigiu-nos a identificação das condições de sua emergência no entendimento de que ela não ocorreu fora do seu tempo histórico e social, ou seja, foi processada em meio ao acalorado debate em torno das reformas de base, particularmente a reforma universitária, à radicalização e pela polarização dos movimentos políticos e sociais dos anos 1960, encerrada com o golpe de 1964. A história e seus praticantes não ficaram à margem desse debate, já que a exigência de renovação e modernização de seu campo dividiu, no interior dos simpósios da APUH, aqueles que defendiam e aqueles que combatiam as mudanças nos estudos históricos.

Gestada no âmbito da universidade, a APUH tornou-se, tal como aquela, também um lugar de disputas acadêmicas em torno do poder, no caso dos associados, a luta pelo controle da leitura do passado e da memória social brasileira, de modo a controlar a visão do presente. O domínio estabelecido explicitou-se no exercício de uma determinada política educacional e cultural que foi sendo delineada a partir da década de 1930, sendo uma de suas expressões mais visíveis as reformas de Francisco Campos e de Capanema, bem como a criação da USP e da Universidade do Distrito Federal. Igualmente na Associação, a disputa pelo controle sobre sua memória e sobre a leitura do passado compreendiam operações fundamentais no processo de sua configuração. Afinal, o sentimento de coesão entre seus integrantes era o imprescindível amálgama para forjar a identidade profissional dos associados e da própria Associação, de modo a distingui-la das demais. Como bem ressaltou Michael Pollak:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 9).

Não por acaso, percebemos, ao longo da pesquisa realizada, essa referência ao passado, registrada nos Anais dos simpósios da APUH, depois ANPUH, como operação indispensável para “manter a coesão do grupo” e da instituição que o representava. Na memória registrada, enquadrada e produzida, encontramos também, e ao mesmo tempo, a matéria prima de sua história, cuja escrita foi desafio que não recusamos enfrentar.

A partir do I Simpósio, ocorrido em Marília – SP, em 1961, evidenciamos o esforço de registro dessa memória da APUH, sob o domínio dos professores universitários da Universidade de São Paulo (USP). Foram eles que ocuparam, majoritariamente, no período considerado na pesquisa – 1961–1977, os principais cargos na direção da Associação e da organização dos simpósios. Tal posição evidencia-se, não apenas no quantitativo dos participantes paulistas nos simpósios, mas, também e emblematicamente, na atuação de Eurípedes Simões de Paula, catedrático de História Antiga e Medieval da USP, que ocupou entre os anos de 1965 a 1977, quando de seu falecimento, a presidência da Associação. Além dele, também a da professora uspiana Alice Piffer Canabrava que nesse mesmo período ocupou os cargos de 1ª Secretária e Secretária Geral. A atuação dos dois professores envolvia o exercício das funções administrativas e também de mobilização dos docentes. Seus discursos, comunicações, textos e artigos traduzem seus esforços em salvaguardar uma

determinada memória da entidade de modo a “reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais” entre seus integrantes, indispensável para sua coesão e sobretudo para assegurar a posição de predominância dos professores uspianos. Tais memórias foram domesticadas, isto é, tornadas objeto de registro, enquadramento e significação segundo o projeto político de dominação paulista, daí serem cuidadosamente registradas nos Anais dos encontros, editados por Simões de Paula, a partir de operações da memória que incluem lembrar e também esquecer, construir silêncios em torno das vozes dissidentes e dissonantes.

Assim percebidos, os Anais dos simpósios daquele período compreenderam as nossas principais fontes de pesquisa, embora não exclusivas, na tentativa de historicizar os percursos de constituição e consolidação da Associação. Em razão de sua estreita relação com a universidade, percebemos a necessidade de ampliar a pesquisa, incorporando também os debates sobre educação e universidade, particularmente os discursos sobre as reformas das décadas de 1930 e de 1960, incluindo também os da criação da Universidade de São Paulo e da institucionalização dos cursos de pós-graduação. Ampliação do corpo documental e do recorte temporal, pois recuamos a baliza inicialmente proposta – 1961 – até 1930 em razão da vinculação evidenciada entre a APUH e a universidade nos registros consultados. Com efeito, desde os primeiros simpósios tal relação foi anunciada e sistematicamente reiterada na memória construída, já que era uma garantia do caráter científico e profissional da Associação:

Nossa entidade fundou-se e organizou-se, portanto, sob o influxo do exercício profissional da História nas Universidades brasileiras, movimento, aliás, paralelo a que se verifica com outras sociedades científicas do país. Dada esta vinculação de natureza fundamental, as crises de crescimento das nossas Universidades repercutiu imediatamente em nossa confraria (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 94).

Percebemos que embora cronologicamente distanciados do evento de criação da APUH, o debate sobre a universidade e a educação brasileiras das décadas de 1930 encontra-se presente, direta ou indiretamente, nos temas, comunicações e discussões dos primeiros simpósios. Afinal, as reflexões historicamente acumuladas sobre a educação e universidade no Brasil fundamentavam o debate nacional sobre as reformas universitárias do programa de reformas de base dos anos 1960, contexto em que a APUH foi criada e realizou seus cinco primeiros simpósios. Assim, o desenvolvimento do presente tema se deu a partir da decomposição do objeto de estudo em dois eixos investigativos que, apesar de convergentes, marcam a estruturação da tese em duas partes.

A primeira parte – Os debates sobre a universidade brasileira: a formação das elites

intelectuais e dirigentes do país – compõem-se de três capítulos que focam os debates das décadas de 1930-1970 acerca da universidade brasileira e da reforma universitária. Nesse esforço em historicizar a discussão priorizamos algumas obras de três autores – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Francisco Campos¹ – que nos pareceram mais significativas, até mesmo emblemáticas, do pensamento acerca da educação e universidade brasileira nas décadas de 1930-1940, e suas ressonâncias nas discussões sobre o mesmo tema nos anos 1950 – 1960. Para tal, consideramos desde aquelas obras produzidas à época da fundação das primeiras universidades, na década de 1930, até as de Anísio Teixeira, escritas e/ou publicadas já nas décadas de 1960–70, período de criação e consolidação da APUH/ANPUH. Trata-se de um período extremamente fecundo e também tensionado pelas disputas em torno da definição do modelo de universidade brasileira, vista como em estado permanente de “crise”, no qual se destacaram as propostas de universidade defendidas por educadores como Fernando de Azevedo, com a proposta de criação da USP, e Anísio Teixeira, com a da Universidade do Distrito Federal. Modelos de universidades centrados na formação do “espírito verdadeiramente universitário”, na invenção de uma nova tradição, com sua ênfase na formação das elites intelectuais e dirigentes. A proposta modernizadora e centralizadora contida nesses modelos enfrentou resistências da tradição das faculdades isoladas e dos interesses corporativistas das academias. Estes são os temas e questões que abordamos no primeiro capítulo da tese.

A posição de centralidade da USP e de seus docentes na formação de quadros profissionais da área da história, evidenciada na maioria numérica entre os simposistas e em seu destacado papel na direção da Associação e organização dos simpósios, e sobretudo nos rumos dados na renovação da historiografia brasileira, foi o tema tratado no segundo capítulo. Para tal, optamos por percorrer os caminhos que possibilitaram a criação da USP, localizando-a no contexto histórico de sua emergência e consolidação como centro formador de quadros profissionais, técnicos e científicos.

No segundo capítulo, procuramos identificar os percursos da USP, o que nos exigiu ir além dos marcos cronológicos estabelecidos pelo Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, de sua criação, de modo a apreender as condições históricas de sua emergência, de sua localização na história. Nesse sentido, seguimos as orientações de Manuel Luiz Salgado Guimarães, para quem historicizar é recriar o quadro histórico em que a universidade encontra

¹ De Anísio Teixeira selecionamos *A educação no Brasil* (TEIXEIRA, 1976), *Ensino superior no Brasil* (TEIXEIRA, 1989) e *Universidades de ontem e de hoje* (TEIXEIRA, 1998); de Fernando de Azevedo *A educação e seus problemas* (AZEVEDO, 1969), *As Universidades no mundo de Amanhã* (AZEVEDO, 1947) e *Cultura brasileira* (AZEVEDO, 1996); de Francisco Campos elegemos a obra *Educação e cultura* (1940).

sua inserção, atentando para a teia social que lhe deu origem (GUIMARÃES, 2011, p. 66). Esse esforço de recriação exigiu-nos considerar os desdobramentos da Revolução de 30, particularmente a Revolução de 32, a Constituinte de 1933, a escolha de Armando de Salles Oliveira para interventor de São Paulo, enfim, a política dos paulistas nesse contexto, particularmente a atuação do *grupo d' O Estado de São Paulo* e seu projeto político cultural de modernização do país, sob a égide de São Paulo, em que a criação da USP foi uma das principais iniciativas e estratégias.

No terceiro capítulo, consideramos, particularmente, os debates sobre educação e universidade brasileira que desembocaram na Reforma Universitária de 1968, realizada em meio às disputas que opunham basicamente três grupos: os defensores da “velha” tradição das faculdades isoladas; os que pleiteavam a modernização da universidade com a ênfase no papel desta em promover a ciência, a tecnologia e a cultura dentro do espírito universitário; e aqueles que propunham um modelo híbrido, conciliando as duas tradições, orientações, de modo a assegurar algumas mudanças ao lado de várias continuidades.

Nesse capítulo enfocamos ainda o projeto de criação da Universidade de Brasília, que se apresentou como um novo modelo a ser estabelecido, capaz de superar a tradição das faculdades isoladas e estabelecer a universidade como unidade orgânica e integrada de ensino e pesquisa. Modelo esse que informou algumas orientações da Reforma Universitária levada à frente pelo governo militar, consubstanciada na Reforma Universitária de 1968. Além disso, dada a importância atribuída à capacitação e treinamento dos professores universitários de história, incluímos na análise o processo de institucionalização da pós-graduação como locus privilegiado de formação especializada de quadros para atuar no ensino superior como docentes e pesquisadores, produtores do conhecimento histórico que cabia aos professores do ensino secundário vulgarizar e transmitir. A APUH esteve afinada com tal partilha, constituindo-se como associação exclusiva dos professores universitários de história até 1977, quando então ocorreu uma ampliação de seus quadros.

Na segunda parte – A ANPUH como espaço de construção identitária – também composta por três capítulos, nossa preocupação se volta para a criação da associação, a partir do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, em Marília, em 1961. O objetivo do evento era o de promover o debate acerca da reformulação dos cursos de graduação em história, excluindo a possibilidade de articular o tema com o da reforma universitária que tinha forte visibilidade no cenário público e político da época. Analisamos também nessa parte o processo de consolidação da associação, operada sob a hegemonia dos professores paulistas. Nesse processo observa-se o reconhecimento da ANPUH como

instituição representativa dos profissionais da história cuja identidade ancorava-se em duas principais imagens: a dos pesquisadores e a dos professores de história. Além disso, construía-se a ANPUH como entidade de classe que legitimava a universidade como local de produção do saber histórico.

Assim, no primeiro capítulo dessa segunda parte, enfocamos as propostas do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, iniciativa primeira para a definição dos rumos da APUH quanto ao ensino e escrita da história, bem como quanto à definição do papel do profissional graduado em história e da demarcação de seus domínios de atuação. Para um grupo de professores, principalmente aqueles originários das instituições de ensino cariocas, a questão da reforma universitária era ponto de partida fundamental para o debate sobre a reforma do currículo. Para os organizadores do evento, reunidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, a discussão da reforma extrapolava os objetivos do Simpósio. Na visão destes professores paulistas, tal inclusão significava politizar o encontro, ao explicitar seu engajamento nas questões políticas do contexto, contrário à posição de neutralidade que a história como ciência e campo disciplinar exigia de seus praticantes.

No seu segundo capítulo, enfocamos a APUH/ANPUH sob o domínio dos paulistas uspianos, posição de centralidade que ocorreu, no período considerado, com breves interrupções, nos anos de 1962, 1963, por mais de uma década. Se o ideal de modernização guardava uma diversidade de significados entre os simposistas, de maneira geral predominou o consenso quanto a uma história “nova”, renovada, sintonizada com o tempo presente, uma história crítica e atuante, capaz de oferecer respostas para as novas demandas sociais do presente. História essa marcada pelo estímulo à prática da interdisciplinaridade, pelo diálogo com as ciências sociais e, para alguns, identificada predominantemente com as orientações dos Annales. Tal influência evidencia-se nas propostas e discussões relatadas nos Anais dos simpósios, cuja memória selecionou e conferiu visibilidade e destaque, construindo silêncios em torno de outras propostas, orientações e modos de ver a história.

No terceiro e último capítulo, enfocamos a institucionalização da APUH/ANPUH como espaço identitário dos profissionais da história e de legitimação do saber histórico, ocorrida sob direção e predomínio uspiano, e sua ênfase na pesquisa como condição de renovação dos estudos históricos no Brasil. Os registros dos Anais dos simpósios realizados no período considerado compõem uma memória assim significada. Nesse sentido, a APUH/ANPUH foi também, ao lado da universidade, o lugar legitimado de construção do perfil do profissional da história, cindido entre duas modalidades de atuação: professor e pesquisador, reservando-se a este último a identificação com o historiador. Trata-se de

distinção hierarquizada de domínios e funções que colocou em seu topo os historiadores, identificados com os pesquisadores, professores universitários de história aos quais, além da docência no ensino superior, cabia a pesquisa, a investigação científica e a produção dos conhecimentos históricos que os professores de história do ensino ginasial deveriam vulgarizar.

Passados mais de cinquenta anos da criação da associação, a luta pela regulamentação da profissão de historiador ainda tramita no Congresso sob olhares favoráveis e desfavoráveis, evidenciando a força daquela partilha que, ao final e ao cabo, reproduziu a divisão internacional do trabalho ao conferir à universidade o lugar de produção de conhecimento e às escolas, de ensino primário e secundário, a transmissão e vulgarização desse saber.

Por fim, parece-nos importante ressaltar o caráter relativo e provisório das análises e das reflexões feitas e expostas na presente tese. Embora a pesquisa tenha sido realizada e concluída, trata-se de operação que não esgota o estudo do tema, pois as possibilidades são várias quando se entende a história como um campo em permanente construção, um canteiro de obras.

PRIMEIRA PARTE

**OS DEBATES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: A FORMAÇÃO DAS
ELITES INTELLECTUAIS E DIRIGENTES DO PAÍS**

CAPÍTULO 1

NOVOS TEMPOS, VELHOS DEBATES: A EDUCAÇÃO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRAS

No Brasil, a criação da universidade, no sentido dado pela Reforma Francisco Campos², materializada no decreto n. 19.890 – de 18 de abril de 1931, ocorreu em um contexto histórico marcado pelas disputas em torno do controle da leitura do passado e da memória³ da universidade brasileira, pelo exercício de uma determinada política cultural. São disputas próprias do campo do significado social, pois, como destaca Michael Pollak, ao refletir sobre a relação entre a memória e a identidade social, “se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 204–205). A disputa pelo controle da memória da universidade brasileira torna-se explícita nos documentos analisados, pois falam sobre as universidades criadas no Brasil a partir da visão de quem registrou a memória, individual ou coletivamente.

O olhar retrospectivo sobre a universidade brasileira permitiu-nos perceber essa disputa pelo controle da leitura do passado – pois quem a controla, estabelece a visão do presente – e pelo registro da memória. Como destacou Marta Maria Chagas de Carvalho, ao comentar o relato de Fernando de Azevedo acerca do movimento da Escola Nova, em *A cultura brasileira*, publicado em 1945:

Uma espécie de marcha ascensional do “novo” é ali relatada, diferenças são apagadas, conflitos relativizados e fronteiras diluídas. O tom conciliador do relato [...] contrasta com o dos discursos produzidos na situação de confronto da primeira metade da década de 1930 (CARVALHO, 1999, p. 240).

Seria ingênuo de nossa parte acreditar que a constituição da memória está apenas ligada ao ato de lembrar. Como bem nos ensina Manoel Luiz Salgado Guimarães, é preciso “ter clareza que lembrança e esquecimento caminham juntos, como processos ativos e necessários à vida social, e que a escrita pode ser a forma mais rápida para o fácil esquecimento” (GUIMARÃES, 2007, p. 27–28).

² Acerca da Reforma Francisco Campos e a criação das universidades a partir da década de 1930 ver: SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979; DALLABRIDA, Norberto. *A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário*. *Educação*, v. 32, 2009, p. 18–191; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 17–4, p. 291–321, maio/ago. 1992.

³ Sobre os usos do passado ver: GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996; _____. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

Ao acessar registros sobre a criação da Associação dos Professores Universitários de História percebemos que ela se deu em meio ao debate acerca da reforma universitária. A iniciativa de criação da entidade de classe esteve vinculada à persistente atuação dos professores universitários indicando-nos a exigência de uma abordagem que relacionasse a história e a memória das duas instituições. Procuramos acessar a memória da criação da APUH e da universidade brasileira atentando também para essa dimensão do esquecimento, subsumida nas propostas vencidas e excluídas, nas ideias não incorporadas, na diversidade mesma dos significados produzidos, alguns deles mais tarde compartilhados na proposta da APUH, depois ANPUH⁴. Os discursos de intelectuais e políticos que participaram ativamente dos debates sobre a educação e a universidade, a partir da década de 1930, são referências e indícios indispensáveis. Nesse sentido, selecionamos alguns autores que, em seus diferentes modos de ver, expressam a diversidade de concepções sobre educação e universidade brasileira. Muitas vezes são vozes conflitantes e confrontantes, colocando em evidência as disputas e tensões que informaram o debate nacional sobre aqueles temas e que foram silenciadas pelo discurso que se estabeleceu como “vencedor” acerca deles no período de 1930 a 1945. Outras vezes, são vozes dissidentes que foram apropriadas posteriormente pela política cultural do Estado Novo. Como destacou Monica Velloso, o projeto educacional do Estado Novo⁵ foi marcado por uma diversidade de orientações na política cultural que transparecia na composição dos intelectuais de duas instituições: o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e o Ministério da Educação e Saúde Pública. Se no primeiro encontramos nomes associados ao grupo dos *Verde-amarelos*, representando o modernismo conservador, tais como Cassiano Ricardo e Menotti Del Picchia, no segundo destaca-se a presença de integrantes do grupo ligado à vanguarda do modernismo, como Carlos Drummond de Andrade e Candido Portinari (VELLOSO, 2007, p. 149).

Historicizar os percursos da APUH inclui localizá-la no interior dos debates sobre a universidade brasileira, de modo a identificar a relação estabelecida entre essa associação e a universidade. Afinal, a proposta de profissionalização do ensino e da pesquisa em história foi defendida pelos membros da direção da APUH, o que pode ser evidenciado nas inúmeras referências que ligam a entidade à universidade, haja vista os discursos proferidos nos

⁴ Com a expansão da associação, fazendo-se presente na maior parte dos Estados da Federação, foi aprovada a proposta de alteração de sua denominação para Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) no ano de 1971, no IV Simpósio, ocorrido em Goiânia.

⁵ Sobre o projeto educacional do Estado Novo ver: SOARES, Marilda Aparecida. *Para promover a grandeza da Nação: O Estado Novo e o projeto para a educação nacional*. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002; ALVES, Isaiás. *Educação e brasilidade: ideias forças no Estado Novo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939. AMARAL, Azevedo. *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília: UNB, 1981.

simpósios e registrados nos anais da associação, como destacado no I Simpósio, por Alice Canabrava. Não por acaso, a proposta de criação da associação ocorreu em tempos de grandes debates sobre o papel modernizador e nacionalizador da educação, dos quais não se furtaram os professores universitários de história ao se reunirem para discutir o currículo de História na universidade, ou seja, para definir o papel da história nesse novo desenho de universidade que se discutia, bem como as regras para sua formação e atuação no mercado de trabalho.

A APUH foi criada em 1961, no mesmo ano em que, enfim, era aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e sancionado o projeto de criação da Universidade de Brasília que, posteriormente, seria tomado como espécie de modelo pela Reforma Universitária. Anos após, a organização do V Simpósio ocorreu sob os desígnios da Reforma Universitária de 1968, que desde a década anterior já vinha sendo intensamente debatida, bem como a proposta de expansão dos programas de pós-graduação, no qual se ressaltava a importância da pesquisa na produção do saber no espaço universitário. Vale lembrar nesse projeto o da reorganização, em 1961, da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada dez anos antes.

As obras elegidas para adentrar o debate nacional sobre a universidade foram aquelas que nos pareceram mais significativas no sentido de traduzirem pensamentos diversos e temporalidades distintas. Assim, consideramos desde aqueles proferidos à época da fundação das primeiras universidades – como o caso dos discursos do Ministro da Educação Francisco Campos, encaminhados à Vargas como proposta de reforma do ensino superior, no ano de 1931 – até os de Anísio Teixeira, escritos e/ou publicados já nas décadas de 1960–70, período de criação e consolidação da APUH/ANPUH. Nesse contexto, destacou-se o modelo de universidade brasileira, defendido por autores como Fernando de Azevedo, com a proposta de criação da USP, bem como Anísio Teixeira, com a proposta da Universidade do Distrito Federal. Ambas encontravam-se voltadas para o ensino e pesquisa, vocação que não se concretizou de imediato, graças ao peso da tradição das faculdades isoladas e aos interesses corporativistas da academia e seus docentes. Não por acaso, tal orientação foi retomada nos debates que marcaram a Reforma Universitária nos anos de 1960.

Passemos à apresentação dos autores. Estes escolhidos pelo seu protagonismo nos debates sobre a educação e a universidade, dentro ou fora dos quadros governamentais, foram vozes atuantes e também dissonantes. Nosso primeiro autor é Francisco Campos⁶. Advogado

⁶ Para uma maior familiarização com as obras de Francisco Campos ver: CAMPOS, Francisco. *O Estado Novo e suas diretrizes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937; _____. *O espírito do Estado Novo: interpretação da Constituição de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro: Serviço de Divulgação da Política Civil do Distrito

mineiro de formação, sua carreira política ganhou projeção nacional com a participação nos governos de Getúlio Vargas. Identificado por Simom Schwartzman (2000) por seus ideais autoritários e antiliberais, Campos deixou a Secretaria do Interior, onde promoveu uma profunda reforma na educação em Minas Gerais, para assumir o então criado Ministério da Educação e Saúde do governo provisório de Getúlio Vargas, sendo o responsável pela reforma de 1931, do ensino secundário e superior, que leva seu nome. Para nossa análise, selecionamos o livro publicado sob o título *Educação e cultura* (1940). Nele, a reunião de quinze textos produzidos entre a década de 1920, quando da reforma do ensino em Minas Gerais, ao ano de sua edição, em 1940. Nessa compilação destacam-se as exposições de motivos da reforma do ensino secundário e a do ensino superior, encaminhadas ao presidente Vargas. Suas concepções expressam uma visão sistêmica sobre a educação e o propósito em implementá-la de forma centralizada e vertical.

De caráter liberal e como representantes do pensamento escolanovista⁷, dois outros autores e suas obras foram selecionados em razão do nosso propósito de abordagem de um quadro mais diversificado do pensamento sobre educação e universidade. Fernando de Azevedo⁸, conhecido e reconhecido como educador, com destaque no movimento escolanovista de renovação educacional nas décadas de 1920–30, iniciou seus estudos na Companhia de Jesus e, entre trabalhos no magistério e no jornalismo, acabou por se formar na Faculdade de Direito de São Paulo, no ano de 1918. No período considerado na pesquisa (1931–1977), Azevedo foi membro do Conselho Universitário (desde 1934), diretor do Instituto de Educação (1935–1937), catedrático de sociologia (a partir de 1933) e diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941–1947), cargos exercidos na USP. Em sua carreira pública, atuou, entre outros espaços, como diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926–1930); diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo

Federal, 1937; _____. *Os problemas do Brasil e as grandes soluções do novo regime*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

⁷ Utilizamos escolanovistas para designar os educadores envolvidos no movimento que se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. No Brasil, caracterizou-se pelo grupo de educadores organizados em torno da Associação Brasileira de Educação e dos ideais presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, tendo no educador norte-americano John Dewey uma das grandes referências. Sobre a Escola Nova e sua influência na educação no Brasil ver: VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola Nova e processo educativo*. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959; ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

⁸ Sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo ver: AZEVEDO, Fernando. *A instrução pública no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia., 1927; _____. *Novos caminhos e novos fins; a nova política da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932; _____. *Sociologia educacional; introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

(1933); secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia em São Paulo (1961). Além, é claro, da autoria de inúmeros livros, artigos e conferências sobre educação e cultura brasileira.

Dentre suas obras, destacamos três. *A educação e seus problemas* (AZEVEDO, 1969), com primeira edição de 1937, em data emblemática na vida política e na política educacional do país, com o estabelecimento do Estado Novo e a forte presença dos intelectuais envolvidos no projeto político-pedagógico que se destinava a popularizar e difundir a ideologia do regime (VELLOSO, 2007). Nesse livro, está reunido um conjunto diverso de discursos que buscavam problematizar a questão educacional nos seus mais diversos aspectos e níveis. A segunda parte do livro contempla o debate sobre o ensino superior, com destaque à universidade e sua relação com a formação de professores. Em *As Universidades no mundo de Amanhã* (AZEVEDO, 1947), o autor reuniu discursos “proferidos durante a tempestade” (AZEVEDO, 1947, p. 24), ou seja, entre os tumultuados anos de 1935 e 1945, em que se discutia os principais problemas para a organização da universidade no país, tema que voltou à pauta naquele momento histórico de modernização conservadora do país sob a égide do Estado Novo. Por fim, destacamos a obra *Cultura brasileira* (AZEVEDO, 1996), publicada pela primeira vez em 1945, uma introdução ao estudo da cultura no Brasil, realizado através da história da educação brasileira.

Do último autor considerado, Anísio Teixeira⁹, três obras foram escolhidas pelo critério da proximidade cronológica com a fundação e consolidação da APUH como associação representativa da classe dos professores universitários de história. Reconhecido por sua atuação como educador, Anísio Teixeira, tal como Azevedo, também se destacou no cenário nacional por seu protagonismo no debate educacional. Em 1946 assumiu o cargo de conselheiro geral da UNESCO e em 1947 ocupou o cargo de secretário da Educação da Bahia. Em 1951 foi secretário geral da CAPES, tornando-se, no ano seguinte, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Já em fins dos anos 1950, o educador participou dos debates para a implantação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases. Ao lado de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira foi um dos fundadores da Universidade de Brasília, da qual se tornou reitor em 1963.

De Teixeira selecionamos três obras: *A educação no Brasil* (TEIXEIRA, 1976), publicado em 1969, *Ensino superior no Brasil* (TEIXEIRA, 1989), primeira edição de 1989, e

⁹ Acerca dos ideais educacionais de Teixeira ver: TEIXEIRA, Anísio. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, 1943; _____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968; _____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

Universidades de ontem e de hoje (TEIXEIRA, 1998), com primeira edição de 1954. Estudos sobre o ensino superior, em que algumas concepções, perspectivas e fundamentos encontram-se contemplados nas reformas de fins da década de 1960 e posteriores.

1.1. Intelectuais, educação e universidade: a condução da nação

Quem são esses autores? Para responder a esta pergunta, sem resvalar pela biografia de cada um deles, que não é o propósito deste trabalho, foi necessário percorrer dois caminhos distintos, mas que se entrelaçam. Um deles, de caráter mais teórico, demandou pensá-los localizando-os como intelectuais pertencentes a uma geração e seu contexto histórico e as grades de pensamento em que se inscrevem. Pensar esses livros/discursos como fonte, como matéria prima para o exercício de historização do historiador exige-nos pensá-los em suas condições de produção, isto é, pensá-los a partir do tempo histórico desse singular momento de nossa experiência temporal. Tempo onde a emergência dos debates acerca da universidade não é algo que fica ao acaso, mas efeito de disputas entre diferentes forças e ideologias em torno do poder de estabelecer o modelo de educação e de universidade a ser definido no país. Debates esses que não se limitam à cronologia histórica, mas que são por ela identificados embora a ultrapasse.

Nesse sentido, foi preciso um movimento de retorno à década de vinte, onde nos deparamos com um cenário mais amplo de contestação ao regime oligárquico que, no âmbito da educação, responde pelo surgimento do movimento educacional por uma *escola nova*, que reuniu intelectuais dos mais diferentes matizes ideológicos e filosóficos. Nos diversos estados da federação, os escolanovistas foram pioneiros nesse movimento de renovação da educação em sua luta pela criação e implementação de um sistema educacional brasileiro capaz de reverter o quadro de atraso da educação nacional, vincado pelas altas taxas de analfabetismo, problema que atingia a sociedade brasileira desde a experiência monárquica. Além disso, e por conta disso, denunciaram a falência de um sistema de ensino que se colocou à mercê dos interesses das elites locais, carente de políticas públicas de investimentos, organização e planejamento, que pudessem garantir o pleno acesso ao direito à educação. Como destacou a socióloga Helena Bomeney, ressentia-se “o país da falta de uma política de Estado que garantisse o acesso e o direito básicos à educação pública, leiga e gratuita” (BOMENEY, 2001, p. 18). Na mesma direção refletiu Ângela de Castro Gomes, ao destacar que no Brasil a ação política esteve menos a cargo das políticas governamentais do que da iniciativa de uma intelectualidade que pressionava as autoridades e participava ativamente na administração dos

Estados, dando, como exemplo, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 (GOMES, 2009, p. 89).

Surgiram, assim, nos mais diversos estados da federação, iniciativas reformistas¹⁰ com o intuito de superar tal atraso, creditado às práticas educacionais voltadas para a seletividade social de seus destinatários, pelo ensino de cunho propedêutico e por conteúdos pedagógicos formalistas. Em 1920, em São Paulo, destacou-se, mesmo que promovida parcialmente, a reforma de Sampaio Dória; no Ceará, em 1922, ela ficou a cargo de Lourenço Filho; na Bahia destacou-se a reforma de Anísio Teixeira no ano de 1924 e, em 1927, em Minas Gerais e no Distrito Federal, as reformas promovidas por Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo, respectivamente. Tratava-se do esforço em melhorar o atendimento escolar público no país, que vinha ganhando espaço desde as primeiras décadas do século XX, haja vista o inquérito sobre a situação da instrução pública, de 1914, levado a cabo pelo jornal *O Estado de S. Paulo*¹¹, de Júlio de Mesquita, que ocupava, também, o cargo de editor-chefe. O inquérito tinha como finalidade identificar as dificuldades da organização escolar no Estado e obter, de seus especialistas, soluções para sua melhoria¹². A reforma de caráter nacional, todavia, só foi possível a partir do projeto de modernização conservadora levado a cabo pelo governo Vargas, na década de 1930. Foi talvez o vislumbre dessa possibilidade que levou inúmeros intelectuais a se aproximarem do Estado após a Revolução de 1930, com suas propostas que colocavam em foco a questão da educação. Aquelas primeiras iniciativas foram frutos de intensos debates e se efetivaram em iniciativas locais que ou encontraram campo fértil para sua posterior ampliação ou foram contidas e detidas pelas diretrizes centralistas do governo Vargas. Havia, enfim, uma aproximação entre intelectuais em torno do Estado e da educação que foi objeto de estudo de Daniel Pécaut em sua obra *Os Intelectuais e a política no Brasil* (1990). Para Pécaut, os intelectuais dos anos 1920–40, apesar de não partilharem de uma mesma concepção política, em sua grande maioria, mostravam-se, porém, de acordo quanto à rejeição à democracia representativa e ao fortalecimento do Estado. Mais especificamente

¹⁰ Acerca das reformas educacionais ocorridas durante a Primeira República ver: PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983; NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2 ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FENME, 2001; ANTUNHA, H.C.G. *A Instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976.

¹¹ Sobre o inquérito ver: O ESTADO DE S. PAULO (1914). *Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades*. [de 27/02/1914 a 20/04/1914]; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. O inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades (1914): análise das intervenções jornalísticas e políticas no discurso sobre a educação. *Revista do Mestrado em Educação*, v. 11, p. 43-50, 2005.

¹² Os entrevistados para responderem ao inquérito foram Oscar Thompson, Paulo Pestana, Ruy de Paula Souza, João Lourenço Rodrigues, Antonio Rodrigues Alves Pereira, João Chrisóstomo, Arnaldo de Oliveira Barreto, Antônio de Azevedo Antunes, José Ribeiro Escobar, Mariano de Oliveira, Pedro Voss, João Pinto e Silva, Francisco Azzi e Ramon Roca Dordal (O ESTADO DE S. PAULO, 1914).

rejeitavam o Estado Novo de Vargas, que, mesmo assim, e por conta disso, procurou cooptá-los ou levá-los em conta. Para o autor: “[...] em todas as épocas, ou quase, os governantes pareceram querer se apropriar das representações do fenômeno político propostas pelos intelectuais, e esses, com frequência, estiveram prontos a inspirar-se nas representações proferidas pelo estado” (PÉCAUT, 1990, p. 10).

Segundo Pécaut, os intelectuais brasileiros identificavam-se pela sua relação com as Ciências Sociais: com a “Sociologia,” na década de 1930, e em uma mistura entre Economia e Sociologia nos anos de 1960 e 1970. Aqui, as Ciências Sociais nada mais eram do que o discurso, a representação que o país fazia de si e o indicador do lugar que esse intelectual ocupava no processo de construção da nação (PÉCAUT, 1990, p. 7). Interessante ressaltar que esse não é um lugar fixo, estável, definitivamente estabelecido. Como ressaltou Denis Rolland: “Na era da história das representações, é difícil não admitir que o intelectual seja uma noção variável e contextual” (ROLLAND, 2006, p. 95). Outro aspecto que Rolland destacou foi a capacidade de o Estado fazer ou desfazer o intelectual. O autor questiona a possibilidade de, posteriormente, “desqualificar” um intelectual, retirando-o dessa posição no processo de construção da nação, por um julgamento retrospectivo, por sua ligação utilitária com o poder, particularmente o poder autoritário. (ROLLAND, 2006, p. 95) Trata-se de um questionamento que faz todo o sentido quando enunciamos essa relação entre intelectuais e Estado, no período do Estado Novo, e sua política de envolvimento dos mais diversos setores da opinião pública na lógica política do Estado.

Na década de 1920, tornou-se visível a desilusão de alguns intelectuais com a República e o processo nela operado de “oligarquização” de suas instituições. Em reação, muitos daqueles promoveram a defesa de um processo de politização, não em busca da promoção do interesse próprio, mas como expressão de sua conversão à ação política republicana de zelo com a “coisa pública”. O intelectual deixava sua “torre de marfim”, na expressão de Machado de Assis, lugar onde, até então, fugia da realidade para se refugiar no mundo das ideias, para se transformar em homem de pensamento e ação, passando a contribuir para a fundamentação do cultural e do político em novas bases. Não foi, pois, sem sentido que após a Revolução de 1930 o Estado que emergiu foi identificado como Novo, em oposição ao Estado Velho, da “Velha” República, pelo menos no que dizia respeito à construção da sua memória.

Para Pécaut, a geração de 1920–40 não requereu a mão protetora do Estado; pelo contrário, colocou-se disposta a ajudá-lo na construção da sociedade organizada a partir de princípios racionais (PÉCAUT, 1990, p. 22). Essa geração almejou romper, por um lado, com

a dependência estabelecida frente ao Estado Imperial, no século XIX, e, por outro lado, com o isolamento instaurado no início do século XX. Defendia uma terceira experiência, capaz de conciliar o prestígio das elites políticas e intelectuais e a ação centralizadora do Estado dos tempos do Império. Este processo de identificação do intelectual como agente político assumiu, a partir de 1915, um caráter de traço dominante em meio às diversas práticas culturais e políticas: as vagas nacionalistas, a modernização cultural, o ressurgimento católico, o impulso antiliberal (PÉCAUT, 1990, p. 24). E, em meio a tais práticas, o debate dos movimentos de renovação da educação no Brasil.

Com efeito, em 1922, no mesmo ano em que eclodiu o levante tenentista em São Paulo, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, foi criada a ABE, por Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça, Delgado de Carvalho, entre outros. Com inspiração na *National Education Association* dos Estados Unidos, a ABE, entidade organizada a partir da iniciativa privada, buscou se legitimar como espaço institucional de expressão da opinião das elites cultas dispostas a colaborar com o Estado. Ao mesmo tempo, mostrou-se, porém, ciosa de sua autonomia intelectual, haja vista a crítica feita, por ocasião de sua abertura, às omissões frente ao que denominaram de “grandes interesses do Brasil” (CARVALHO, 1999). As reuniões periódicas se materializavam em espaços de debate político, em âmbito nacional, pois reuniam representantes de vários estados em torno das propostas de renovação da educação brasileira. Como destacou Marta Maria Chagas de Carvalho:

Como já se sabe, a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos vinte, a principal instância de articulação do chamado movimento de renovação educacional no Brasil. Nela se congregaram, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, após a Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central (CARVALHO, 1999, p. 17).

Após 1930, o que aparentava ser uma opinião de consenso em torno das questões educacionais revelou-se um campo em litígio. Como destacou Clarice Nunes: “Se até o final dos anos vinte as divergências, no interior da ABE, não eram antagônicas, nos anos trinta essas divergências passam a ser” (NUNES, 1999, p. 36). Nessa disputa por hegemonia política, alguns acontecimentos e posicionamentos foram cabais para a cisão que colocou em campos distintos e opostos dois principais grupos: os reformistas e os católicos, antagonizados em relação ao modelo educacional a ser estabelecido: laico ou confessional¹³.

¹³ Sobre os modelos educacionais em disputa na década de 1930 ver: CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino

O ponto mais conflitante entre esses dois grupos girou em torno de duas questões: a presença do ensino religioso nas escolas públicas e a dualidade do sistema de ensino.

As primeiras e mais visíveis divisões apareceram na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE no ano de 1931. Em sintonia com o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos à sua frente, os organizadores da Conferência, controlada, desde 1929, pelo grupo católico, esperavam referendar uma política educacional que estabelecesse a dualidade do sistema escolar, com liberdade de orientação religiosa. A reaproximação entre o Estado e a Igreja¹⁴, que se fizera em âmbito político, traduziu-se no direcionamento dado à questão educacional, que tinha em vista dar primazia às orientações católicas, colocando-as como fundamentos dos ideais do Estado. No entanto, a iniciativa de referendar essa parceria entre as orientações defendidas pelos católicos e os de interesse do governo, naquele momento, não logrou êxito.

Os interesses laicos dos reformistas, liderados por Nóbrega da Cunha, já haviam se tornado fortes o suficiente dentro da ABE para fazer frente aos católicos, tendo como princípio a laicidade, pautados na qualidade e unicidade do ensino. Nóbrega buscou convencer a assembleia de que a entidade não estava preparada para dar respostas aos pedidos feitos por Vargas e seu ministro da educação, Francisco Campos. O ministro defendeu, na abertura da Conferência, a necessidade de fortalecer um postulado inicial de educação que fosse capaz de dar embasamento à política educacional do governo que ainda se colocava como provisório. Em seu discurso proferido na sessão inaugural da conferência, afirmou Campos:

Não é possível, neste momento, considerar a questão a fundo. Estou, porém, inclinado a crer que toda conferência de educação deveria começar os seus trabalhos assentando uma preliminar: que é que entendemos por educação ou de que educação vamos discutir os processos, os métodos ou as aplicações. Tudo o que se segue depende de postulado inicial e as discussões ganhariam em clareza, porque os termos nelas usados teriam uma significação definida única (CAMPOS, 1940, p. 138).

O impasse entre orientação laica ou religiosa não foi facilmente resolvido. Por um lado, as propostas feitas pelo grupo católico não parecem ter surgido no calor dos debates da IV Conferência, como resposta aos questionamentos feitos por Vargas e Francisco Campos

religioso e a escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, n. 17, p. 20–37, jun. 1993; ROCHA, Maria Zélia Borba. A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 217–248, 2013.

¹⁴ Sobre a relação entre Igreja e Estado na Era Vargas ver: SCHWARTZMAN, Simon. A Igreja e o Estado Novo: O Estatuto da Família. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, vol. 37, p. 71–77, Maio, 1980; LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986; SOUSA, Jessie Jane Vieira de. *Círculos Operários: A Igreja Católica e o mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

por ocasião da sessão inaugural; por outro, a estratégia de Nóbrega, que obteve sucesso em barrar as demandas governistas, também trouxe consigo o propósito de forçar a abertura política necessária para o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como ressaltou Marta Maria Chagas de Carvalho: “Tudo indica que os pontos principais do *Manifesto* já estivessem acertados na IV Conferência” (CARVALHO, 1999, p. 19, grifo do autor). Lançado meses após, o manifesto, para o grupo reformista, colocou-se como a resposta não dada à época. Nele, em oposição aos ideais católicos, defendeu-se um sistema único de ensino, público, laico e gratuito.

Embora com algum atraso, os princípios presentes no manifesto orientaram os debates a serem travados na V Conferência, fixando as normas de estruturação do sistema educacional brasileiro defendidas pela ABE no momento da Constituinte de 1934. Frente ao impasse, principalmente em relação ao ensino religioso e à dualidade ou à unicidade do ensino, o resultado mais imediato do manifesto foi a debandada do grupo católico da associação e a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE). A partir dessa divisão, os reformistas laicos ocuparam os espaços da ABE e de suas Conferências Nacionais, enquanto os católicos passaram a ocupar a Confederação Católica e os Congressos Eucarísticos Nacionais. As divergências pareceram mais fortes do que a solução de consenso proposta por Campos, tal como anunciada em seu discurso de posse ao Ministério da Educação pouco depois de um ano, quando afirmou a “necessidade de reorganizar os planos de estudo, de maneira a atender, satisfatoriamente, às várias tendências, de cuja combinação resultará a harmonia do nosso systema de cultura” (CAMPOS, 1940, p. 118).

Harmonia, eis um substantivo que não cabia à questão educacional nesse período e nem em qualquer outro. O momento histórico dos embates e da ruptura entre esses dois grupos deu-se em tempos das discussões da Assembléia Constituinte e da promulgação da Constituição de 1934. O governo provisório, no ano de 1933, dava os primeiros passos em direção à reconstitucionalização do país, ao convocar e realizar eleições, para a Assembléia Nacional Constituinte, no mês de maio desse ano. Nestas eleições, marcadas pela expectativa de participação popular e da ampla organização partidária, os católicos mostraram sua força por meio da Liga Eleitoral Católica (LEC), agremiação que lhes rendeu a eleição de candidatos católicos e até mesmo não católicos, mas que davam apoio ao seu programa. A rearticulação da Igreja em torno da cooperação com o Estado rendeu-lhe, em termos mais práticos, o acesso a verbas públicas para escolas, hospitais e instituições beneficentes por ela mantidas.

Apesar das vitórias nas urnas e do estreitamento dos laços entre Igreja e Estado, o

processo de articulação dos reformistas em volta da Constituinte obteve relativo sucesso, fazendo aprovar suas proposições no que dizia respeito às diretrizes e bases do plano educacional nacional de educação. Mas, dado o peso eleitoral dos setores católicos e às próprias divisões internas entre os reformistas, no que concerniu a determinados pontos, como ao da descentralização dos serviços educativos, a solução pactuada foi a da conciliação. Segundo Clarisse Nunes: “[...] aceitaram que a União traçasse as diretrizes da educação nacional e elaborasse um plano nacional de educação, desde que aos estados coubesse a organização dos sistemas públicos de ensino” (NUNES, 1999, p. 38).

Na Constituição brasileira de 1934, inspirada na de Weimar, criou-se um título inexistente nas constituições anteriores, que tratava da família, da educação e da cultura. Em seu capítulo II, *Da educação e da Cultura*, o artigo 150 delimitou as competências da União: “a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Em relação aos Estados e ao Distrito Federal, o artigo 151 estabeleceu: “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União”. E quanto ao ensino religioso, ponto de discórdia entre católicos e reformistas, seu artigo 153 determinou que: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”. Artigo esse que reafirmou o que já havia sido determinado pelo Decreto 19.941 de 31 de abril de 1931, assinado pelo então Chefe do Governo Provisório, que dispôs sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Como destacou Francisco Campos, em discurso proferido no ano de 1936:

Assim, o Brasil deve o ensino religioso nas escolas ao Chefe do Governo Provisório e actual Presidente da República, ao eminente brasileiro Dr. Getúlio Vargas. Com esse acto, S. Excia. libertou o Brasil a consciência catholica, outorgando-lhe nas escolas a liberdade que o liberalismo havia até então reservado apenas às philosophias e às concepções do mundo sedizentes scientificas, cujo destino era, porém, de illudir com a sua palha secca a fome do eterno, para a qual não há outras formas de satisfação que não sejam as verdadeiramente religiosas” (CAMPOS, 1940, p. 152).

Além da questão do ensino religioso, uma das grandes derrotas dos reformistas laicos na Constituinte ocorreu também na proposta do ensino secundário. A Constituição findou por confirmar a regulamentação dada ao ensino secundário pela reforma Francisco Campos de 1931. Na disputa entre um modelo dual e o da unicidade do ensino, as realizações inovadoras

na área da educação, levadas a cabo por Anísio Teixeira no Distrito Federal, e que compartilhavam os princípios do Manifesto de 1932, foram excluídos da nova Constituição. O projeto de igualar o status das escolas técnicas ao do ensino secundário do Colégio Pedro II mostrou-se inviável diante do predomínio da perspectiva católica na orientação da educação nacional.

Não obstante essa divisão entre reformistas católicos e laicos, o que nem sempre significava posições antagônicas, existiram alguns pontos em comum. Apesar da maior ou menor proximidade desses grupos em relação ao Estado, ideias comuns foram partilhadas no que dizia respeito à educação nacional. Para Marta Maria Chagas de Carvalho, houve em comum o que ela denominou de “programa de organização da nacionalidade”. Nele, a importância conferida à educação e ao papel que devia desempenhar na formação da nacionalidade funcionava como eixo aglutinador entre os dois grupos, possibilitando, assim, um consenso. Concordância que se estabeleceu, também, em torno do papel da educação na formação das elites intelectuais e dirigentes, únicas capazes de guiar o povo “amorfo” no processo de “constituição da nacionalidade” (CARVALHO, 1999, p. 20). As imagens dos intelectuais e da educação na promoção de mudanças sociais e da nacionalidade informaram a representação do intelectual como condutor do processo de transformação que a sociedade almejava. Ao debater sobre a relação dos intelectuais e a política cultural do Estado Novo, Monica Pimenta Velloso afirmou que: “Sentindo-se consciência privilegiada do “nacional”, ele (intelectual) constantemente reivindicou para si o papel de guia, condutor e arauto” (VELLOSO, 2007, p. 147).

Essa representação do intelectual nos remete mais uma vez à década de 1920, quando os intelectuais tinham como foco de sua atenção a definição da brasilidade, buscada em nossas raízes. É no interior do movimento modernista que essas pessoas se agruparam, julgando-se os únicos autorizados para pensar e conduzir o país, produzir conhecimento sobre ele e os brasileiros, definindo seus rumos. Como destacou Pécaut:

“Organizar” a nação, esta é a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites. Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolivelmente cultural e político: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar sua unidade (PÉCAUT, 1990, p. 14–15).

Pensar as maneiras de inserir o país na lógica da modernidade incluía uma reflexão sobre o nosso próprio passado. O exercício de pensar a brasilidade, buscada na gênese da nação, no passado de sua constituição, apresentou-se incontornável para viabilizar a passagem para a modernidade e foi tarefa dos intelectuais. Estes, em suas distintas respostas,

explicitaram suas diferentes visões sobre a nacionalidade, sendo uma delas apropriada pelo Estado Novo. A esse respeito, Velloso, em sua pesquisa sobre o Modernismo e a questão nacional, destacou o grupo de modernistas paulistas, denominados verde-amarelos, composto por Plínio Salgado, Cassiano Ricardo, Menotti Del Picchia, Candido Motta Filho, intelectuais que reforçaram o nacionalismo militarista de Olavo Bilac, defendendo a figura do “poeta-soldado”: “Emerge daí a ideia do intelectual engajado que vai se afirmar durante o regime autoritário do Estado Novo (1937–45)” (VELLOSO, 2008, p. 375). Esses três últimos nomes do grupo verde-amarelos compuseram, em torno da figura de Lourival Fontes, o DIP no ano de 1939. Tratava-se do grupo que viria a imprimir as diretrizes e procedimentos centrais da política cultural do estado Novo, direcionada às classes populares.

Na década de trinta, os intelectuais direcionaram explicitamente sua atenção ao Estado, identificando-o como única instância capaz de promover as transformações necessárias para tirar o país do atraso em que se encontrava e inseri-lo na tão esperada modernidade. Para eles, a sociedade civil era vista como um corpo conflituoso, dividido, frágil, incapaz de se defender por si só. Por outro lado, os intelectuais projetaram no Estado os seus ideais de ordem, de progresso, de organização e de unidade; conceberam-no como a instância capaz de coordenar e harmonizar a sociedade entendida como organismo vivo. Apesar das diversas propostas de organização, advindas de projetos da década anterior, ocorreu uma convergência em torno de um mesmo ponto: o da solução centralizadora, conservadora e autoritária que privilegiou a desmobilização social.

Esse movimento de aproximação entre intelectuais e Estado não foi feito unilateralmente. Para o Estado, os intelectuais foram chamados a participar de um projeto político pedagógico que ganhou contornos mais claros na experiência do Estado Novo. Projeto esse destinado à popularização e difusão dos ideais do regime que se estabeleceu e se legitimou em duas iniciativas. A primeira compreendeu um projeto educativo, tendo à sua frente o Ministério da Educação e Saúde, voltado preferencialmente às elites intelectuais. A segunda contemplou uma efetiva e centralizada ação que foi operacionalizada com a criação do DIP, em 1939, tendo como foco as camadas populares. Entre esses dois órgãos, estabeleceu-se uma espécie de divisão das tarefas. Ao Ministério, principalmente sob a direção de Gustavo Capanema, entre os anos de 1934–45, coube a formação de uma cultura erudita, preocupada com a educação formal. Ao DIP, encabeçado por Lourival Fontes, coube orientar as manifestações da cultura popular, tendo no controle dos meios de comunicação e de repressão as suas principais armas e táticas de ação. Cabe destacar que se por um lado Capanema buscou se cercar de figuras da vanguarda modernista, por outro lado Lorival

Fontes compôs o seu grupo de intelectuais conhecidos pelo seu pensamento centralizador e autoritário.

Mas qual o perfil do intelectual que o Estado buscou cooptar e empregar? Como destacou Velloso, estava descartado nessa política de cooptação o intelectual da “torre de marfim”: “[...] onde os intelectuais se refugiam no mundo das ideias, tendo como único objetivo a preocupação literária. Do alto de sua torre, eles contemplariam o mundo, refletindo sobre ele, sem, no entanto, terem um envolvimento direto com as lutas sociais” (VELLOSO, 2007, p. 151). Sobre esses recaiu, naquele momento, a acusação da alienação política que até então viveram as elites culturais da “Velha” República. A partir do Estado Novo, em contraposição ao intelectual erudito, ao academicismo, objeto de severas críticas dos “novos” republicanos, passou-se a exaltar a função social do intelectual, que foi chamado a participar ativamente dos destinos da nação. Com o Estado Novo, o intelectual passou a responder à missão de representante da consciência nacional. O próprio Vargas personificou esse novo intelectual, servindo de modelo aos demais. Sua entrada na Academia Brasileira de Letras, em dezembro de 1943, reforçou essa representação que uniu e mesmo combinou os homens de pensamento e os homens de ação. Como destacou Velloso: “Seguindo esse enfoque, o discurso estado-novista constrói uma nova concepção de intelectual. Concepção esta que busca diluir as fronteiras entre o “homem de letras” e o “Homem político” (VELLOSO, 2007, p. 154). A entrada de Vargas à ABL foi bastante significativa dos novos tempos, em todos os espaços institucionais, já que a academia criou-se exatamente tendo como ideal de intelectual o pensador que se distancia da vida política, que não se envolve nas lutas sociais, encastelado em sua “torre de marfim”.

Em consonância com esse pensamento, em conferência realizada em fins do ano de 1936, na USP, Fernando de Azevedo reiterou a imagem desse novo intelectual, homem de pensamento e de ação, em contextos descritos como marcados pelas lutas em torno do poder, em que os conflitos e revoluções colocaram em evidência e desenvolveram a “consciência do grupo” (AZEVEDO, 1940, p. 147). A política passou a ocupar papel de destaque na vida cotidiana e demandou do intelectual seu pleno envolvimento; esse não podia mais se furtar em colocar os seus esforços a serviço da resolução de problemas. Assim, nas crises políticas desencadeadas pela disputa em torno do poder, em que se evidenciava a oposição de interesses, cabia aos intelectuais, em sua dupla acepção, pensamento e ação, o papel de mediador e conciliador, sendo a eles negado o direito de: “[...] manterem-se isolados, nas suas torres de marfim, estranhos às competições e agitações partidárias” (AZEVEDO, 1940, p. 147–148). Em sua leitura sobre a geração de intelectuais de 1920–40, Pécaut afirmou que o

elitismo não foi atributo exclusivo dos “nostálgicos de um Estado todo poderoso” ou da ordem cristã: “Até mesmo os “liberais” estavam convencidos de que a República se mostrara incapaz de formar elites necessárias a qualquer modernização” (PÉCAUT, 1990, p. 30). Nesse momento de crítica e autocrítica, ressaltou-se a criação da USP, projeto encabeçado por Fernando de Azevedo, como iniciativa básica nesse processo de transformação política através da criação de novas elites. A arte de governar foi significada, então, como associada ao saber científico e humanístico propiciado pela universidade.

No Brasil, a orientação patriarcal e autoritária que marcou o ordenamento de sua sociedade, baseada no trabalho escravo, na concentração fundiária, com baixo índice de alfabetização, na exclusão social e reduzida participação política, contribuiu fundamentalmente para que os intelectuais se colocassem e fossem legitimados como guias e condutores da nação. Os intelectuais foram representados como a voz do povo, aqueles indivíduos esclarecidos pelo saber que falariam em nome daqueles vistos como destituídos de discernimento e expressão. Seriam, assim, os guias, os modelos de virtudes morais e cívicas que conduziriam a nação rumo a um novo tempo, o da modernização e progresso.

Essa polarização intelectual/povo marcou, como dito anteriormente, uma partilha orquestrada das políticas do Estado Novo. De um lado, o Ministério da Educação e Saúde, responsável pela educação e saúde do corpo social; do outro, o Departamento de Imprensa e Propaganda, responsável pelo controle das “mentes” brasileiras. O Ministério da Educação e Saúde foi criado pelo Decreto n. 19.402 de 14 de novembro de 1930, tendo ao seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Esse foi formado pelo Departamento de Ensino, Instituto Benjamin Constant, Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, Escola de Aprendizes Artífices, Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, Departamento de Saúde Pública, Instituto Oswaldo Cruz, Museu Nacional e Assistência Hospitalar. Sua criação e o rápido lançamento de suas primeiras reformas materializaram a ruptura que se buscava estabelecer com o tempo pretérito, ao mesmo tempo em que se firmavam os laços dos destinos do país.

1.2. A Reforma Francisco Campos: em direção a um sistema nacional de ensino

O Ministério da Educação teve como primeiro ministro o mineiro Francisco Campos, que havia sido o titular da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, tendo importante

papel na articulação que colocou Minas ao lado dos vencedores da Revolução de 1930. Como secretário do Interior, no qual se ocupava, também, do setor de instrução pública, Campos realizou a reforma do ensino no estado de Minas Gerais. Com a Revolução, Campos transferiu-se para a esfera federal, deixando o futuro ministro da educação, Gustavo Capanema, em seu lugar. Uma das características do ministro foi sua íntima ligação com a Igreja Católica. Em suas propostas de criação de um governo forte, que pudesse se livrar da influência das políticas oligárquicas tradicionais, fazia-se necessário envolver a Igreja Católica. Esta era vista como modelo de inspiração ideológica para a nova ordem política buscada por ele e pelos setores da sociedade que o apoiavam. Sob seu ministério, deu-se início à reforma do ensino de 1931, preocupando-se, essencialmente, com o ensino secundário e superior.

Interessante notar que, paradoxalmente aos esforços empreendidos nas reformas do ensino secundário e superior, em seu breve discurso de posse ao ministério, pronunciado a 18 de novembro de 1930, Campos enfatizou justamente o ensino primário. Em suas palavras:

Em matéria de ensino, porém, a questão capital cujo vulto reclama esforços correspondentes à envergadura e proporções do seu tamanho, é, sem contestação, a do ensino primário. Não é possível continuar a União indiferente à extensão do mal que, naquele terreno, nos afflinge. Cumpre combatê-lo por todos os meios, seja o da intervenção indirecta, si inconveniente a directa. O que não se concebe é que o Brasil possa andar para deante e para cima, enquanto não reduzir e aligeirar a sua massa de inércia representada nos nossos milhões de analfabetos. (CAMPOS, 1940, p. 119).

“Massa de inércia” era a imagem produzida acerca da população analfabeta, reafirmando assim o olhar hierarquizado do intelectual sobre os setores pobres e empobrecidos da sociedade brasileira. Esta era vista de modo simplista, formada, por um lado, por uma pequena elite letrada, capaz de fazer o Brasil “andar para deante e para cima”, mas que, para isso, devia romper com a ideia de uma inteligência apenas erudita, desvinculada das lutas sociais, do mundo real, e, por outro, por aquela “massa”. Em sua visão, cabia não apenas ao estadista, mas também ao intelectual, já que ambos se confundiam, o desafio de personificar o novo homem, representativo do Estado Novo. Este “homem de ação”, destacado por Vargas em seu discurso de entrada na ABL, para quem apenas no “terceiro declínio deste século operou-se a simbiose entre homens de pensamento e ação”. É preciso distinguir entre o país “legal e o de facto” o da “mentira e o país da realidade” (*apud* VELLOSO, 2007, p. 151).

O discurso de Campos pauta-se pela divisão não apenas entre dois tipos de indivíduos, mas também entre dois tempos, o passado e o futuro, onde a revolução seria significada como

marco de uma nova “era”. Em suas palavras, a oposição atraso e o novo ainda não se faziam presentes, mas os ataques ao tempo pretérito atravessaram todo o seu discurso que, de modo objetivo, explicitou as principais vigas de sustentação definidas pelo Estado Novo em sua ênfase no “novo”, na modernização e nas mudanças centralizadoras e sistêmicas. O “novo”, construído pelos protagonistas do Estado Novo, contrapondo-se ao que é definido como “velho”, imagem desqualificativa da experiência republicana anterior. Em seu livro *A República, a história e o IHGB*, Ângela de Castro Gomes chamou a atenção para a representação construída por políticos e intelectuais do pós-1930 acerca da república brasileira.

Vale lembrar, então, que a Primeira República (só então “primeira”) recebeu essa designação (“velha”), por obra e graça dos políticos e intelectuais do pós-1930, especialmente daqueles vinculados à proposta autoritária estado-novista, com a nítida intenção de acentuar sua força transformadora; na verdade, sua força, “revolucionária” (GOMES, 2009, p. 22).

Em outro texto sobre a historiografia da República “Velha”, a autora destacou o processo de enquadramento e significação da memória nacional, operado por aqueles intelectuais do pós-1930, ao afirmar que:

Contudo, alguma novidade existe em registrar a eficiência desse processo de construção de tradições e enquadramento da memória nacional. O objetivo é destacar como ele foi capaz de abarcar e esgotar a experiência política, social e cultural da Primeira República em um tipo de narrativa que, identificando, selecionando e valorizando apenas determinadas vivências do campo da política formal, transforma-as em símbolos do fracasso da experiência liberal do período, como um todo (GOMES; ABREU, 2013, p. 4).

A visão historiográfica produzida sobre o Estado Novo foi a de que seria um período de mudanças, de força “revolucionária”, sem prejuízo, porém, da estabilidade e unidade políticas, consoante aos ideais e intenções dos revolucionários de 30. O registro da memória sobre esse período, tal como visto por Ângela de Castro Gomes, remete-nos às reflexões de Michael Pollak quando define o “trabalho de enquadramento da memória”, mediante o qual esta

[...] se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos (POLLAK, 1989, pp. 9–10).

Nesse sentido, o Estado Novo foi apresentado como um prolongamento “natural” dos eventos de 1930, cujo desdobramento “natural” seria a ruptura radical com seu tempo pretérito, visto como tempo do atraso, da barbárie, do domínio das oligarquias. Tal interpretação que se tornou corrente, ainda que nada inocente, acabou por estabelecer a cronologia da história política republicana do Brasil, ancorada no enquadramento dessa memória. Nela o novo e o velho se opõem, sendo o novo a consagração dos ideais da revolução, enquanto ao velho cabia a percepção do tempo do fracasso e do equívoco, desde suas origens, em 1889, até 1930. A experiência republicana anterior a 1930 foi naquele contexto o alvo preferencial das críticas de intelectuais e políticos do pós-30, tornando-se o tempo marcado pela ausência da ação do Estado e pela presença do mandonismo local. Não por acaso foi esse o diagnóstico de Campos, ministro do Estado Novo, sobre o período pretérito:

Em todos os grandes quadros da vida brasileira se processava o mesmo phenomeno de calcificação e de anquilose. Alargava-se, dia a dia e a olhos vistos, a área de algidez, de irresponsabilidade e de ausência. Desmanteladas as finanças, desorganizado o credito, ao abandono da produção, na justiça visíveis os pontos cancerosos, a saúde dos brasileiros confiada à simples política ineficaz, surda e muda, dos regulamentos, no ensino a apparencia, a ficção, o pouco caso, a desordem, o negócio, a incompetência: um a um, dos mais grosseiros aos mais nobres, em todos os tecidos a mesma infiltração maligna (CAMPOS, 1940, p. 117).

Trata-se de construção que nos remete às reflexões de Peter Burke, para quem o ato de “[...] lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem”. Faz-se necessário considerar a seleção, consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção, “[...] o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionados, ou pelo menos influenciados, por grupos sociais” (BURKE, 2000, p. 70). Com efeito, durante o período do Estado Novo, principalmente após a criação do DIP, investiu-se não apenas na produção de uma história sobre o passado, mas também no registro de sua memória, regulada, enquadrada e interpretada consoante ao propósito dos grupos vitoriosos na Revolução de 1930. Como ressaltou Burke, as “memórias são influenciadas pela organização social de transmissão e os diferentes meios de comunicação empregados” (BURKE, 2000, p. 73), destacando suas dimensões: as tradições orais, os relatos escritos, as imagens, os rituais e o espaço. O DIP assumiu um papel primordial no controle da leitura do passado e da memória, e da visão do presente – o Estado é o Estado Nacional – daí os objetivos de centralizar, coordenar, supervisionar e controlar a propaganda na mídia, conferidos ao DIP, que se tornou o principal mecanismo na difusão desta ideologia do Estado

Novo¹⁵. Em sua organização burocrática, o DIP incluiu as seguintes divisões reafirmadoras de um tipo de memória: divulgação, radiodifusão, cinema, teatro, turismo e imprensa. Nelas, a criação de textos, sendo a imprensa escrita o setor mais eficiente, em seu papel produtivo ou receptivo, encontrava-se controlada pela censura, que estabelecia o que poderia ser dito, produzindo/reproduzindo o discurso estado-novista.

Para Francisco Campos, em seu livro *O Estado Nacional* (1940), o Estado tinha como característica a ordem estampada na bandeira, garantida apenas pela presença de um chefe que se sente em comunhão de espírito com o povo. Nele encarnaram-se os anseios e vontades da massa, autorizando-o a tomar as decisões coletivas. Sua vontade não era individual, mas expressão do que a coletividade almejava. Assim, a propagação da imagem de Vargas, incorporando a própria ideia de Estado, que se confundiam, era parte de uma memória e de uma cultura histórica. A força dessa imagem pôde ser percebida mesmo no momento de descrédito de Estado Novo, quando as críticas ao regime ganharam as ruas na luta pela democratização do país. Fazendo frente à campanha de democratização, tendo a UDN como uma das principais forças político-partidárias, cuja agenda defendeu esse ideal, eclodiu o “queremismo” que clamou por uma Constituinte com Getúlio. Para os liberais, a explicação de tal fenômeno deu-se pela aplicação de técnicas de propaganda política de massa aos moldes do nazismo alemão, impostas pelo DIP sobre uma população pobre e, como tal, vista como incapaz de pensar com autonomia (FERREIRA, 2008a).

Entretanto, como destacou Ângela de Castro Gomes, seria simplismo creditar ao queremismo apenas a propaganda política centrada na figura do líder político e no apoio da máquina estatal. Para aquela historiadora, o suporte ideológico do trabalhismo teve peso naquele movimento:

[...] o trabalhismo como ideologia política centrada na figura de Vargas, em sua obra social e no tipo de relação – direta e emocional – que ele se propunha manter com as massas trabalhadoras, vinha sendo construído dentro do Ministério do Trabalho desde 1942. Assim, sem suporte ideológico do trabalhismo, o queremismo teria sido praticamente impossível (GOMES, 1998a, p. 309).

Além dos benefícios materiais concedidos e/ou conquistados pelos trabalhadores, o que podemos perceber é que, a partir dos anos trinta, também outra lógica simbólica mediou as relações entre a classe trabalhadora e o Estado, centrado na figura de Vargas. Nesse

¹⁵ Sobre política e propaganda no Estado Novo ver: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982; CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998; GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda política e censura no Estado Novo*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

sentido, não podemos descartar a importância de diversos instrumentos, tais como o cinema e o teatro, como produtores e veiculadores de imagens sobre o Estado e sobre Getúlio Vargas, associadas à mudança, à modernização e ao nacional, e reforçadas pelas festas cívicas e datas comemorativas, que passaram a se constituir como espaços de “[...] reencenações do passado, atos da memória, mas também tentativas de impor interpretações do passado, formar a memória, e assim constituir a identidade social” (BURKE, 2000, p. 75).

Como bem destacou Ângela de Castro Gomes, os historiadores de ofício não são os detentores do monopólio da cultura histórica. No Estado Novo, o passado nacional brasileiro não foi apenas obra do construto de historiadores de institutos e universidades, mas um esforço político explícito de construção, não apenas de uma história e de uma memória e, por meio destas, de uma nova identidade. Faz-se necessário ter em mente que em um mesmo espaço/tempo mais de uma cultura histórica pode coexistir, em disputa pelo controle da leitura do passado e de registro da memória. Nesse sentido, cabe ainda destacar que, para a autora, cultura histórica e “conhecimento/saber histórico” não se confundem e não marcam sincronias necessárias entre eles (GOMES, 1998b). Na conjuntura política do Estado Novo, como destacou Gomes,

há um esforço evidente em articular iniciativas estatais de política cultural à conformação de uma cultura política nacional, na qual a leitura do passado ganha espaços privilegiados na qual a “cultura histórica” é dimensão estratégica da cultura política” (GOMES, 1998b, p. 123).

Interessante observar que nesse processo de controle da leitura do passado, de construção e registro de uma memória, não apenas o seu enquadramento faz-se necessário, mas, também, sua valorização e difusão. Assim, alterando a situação instituída pela Reforma Francisco Campos, com o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário estabeleceu a separação das disciplinas História do Brasil e História Geral, de modo a ressaltar aquela. Como as escolas se colocaram como espaços privilegiados de difusão da história pátria, seu ensino diferenciado reforçou a construção de uma determinada identidade nacional. Somavam-se a esses esforços de identificação, as comemorações e atos cívicos, a instrução moral e cívica, atividades curriculares que deveriam estar sob a responsabilidade, entre outros, dos professores de história.

Nesse esforço de mapeamento das condições de produção dos debates sobre educação e universidade no contexto do Estado Novo, um evento cívico, ocorrido no primeiro mês após a instalação do Estado Novo na Esplanada do Russell, no Rio de Janeiro, foi bastante significativo. Pelo seu caráter simbólico, foi evento que destacou a diferença entre a política de descentralização, identificada como a época dos desmandos das oligarquias locais, e a de

centralização, pautada pelo ideal modernizador e nacionalista do Estado Novo. Para tal, foram hasteadas vinte e uma bandeiras nacionais em substituição às dos estados, expressando a força e a supremacia do nacional sobre o regional, expondo a fraqueza do pacto federalista da Primeira República, agora designada como “República Velha”, com sua política oligárquica sob hegemonia da “política dos governadores”. As bandeiras dos estados foram então queimadas em uma pira erguida na praça, ao som do Hino Nacional regido pelo maestro Heitor Villa Lobos, tocado por diversas bandas e cantado por um coro composto de jovens estudantes versados no canto orfeônico¹⁶. Enfim, o evento investiu na ideia da morte do antigo e na vida do novo. Após a incineração das bandeiras, Francisco Campos, então Ministro da Justiça, discursou para a multidão presente:

Bandeira do Brasil, és hoje a única. Hasteada a esta hora em todo o território nacional, única e só, não há lugar no coração dos brasileiros para outras flâmulas, outras bandeiras, outros símbolos. Os brasileiros se reuniram em torno do Brasil e decretaram desta vez com determinação de não consentir que a discórdia volte novamente a dividi-lo, que o Brasil é uma só pátria e que não há lugar para outro pensamento do Brasil, nem espaço e devoção para outra bandeira que não seja esta, hoje hasteada por entre as bênçãos da Igreja e a continência das espadas e a veneração do povo e os cantos da juventude. Tu és a única, porque só há um Brasil — em torno de ti se refaz de novo a unidade do Brasil, a unidade de pensamento e de ação, a unidade que se conquista pela vontade e pelo coração, a unidade que somente pode reinar quando se instaura pelas decisões históricas, por entre as discórdias e as inimizades públicas, uma só ordem moral e política, a ordem soberana, feita de força e de ideal, a ordem de um único pensamento e de uma só autoridade, o pensamento e a autoridade do Brasil (*apud* OLIVEN, 1986).

Na política cultural do Estado Novo, ocupou lugar de destaque a ênfase na educação dos jovens. Segundo Schwartzman, coube ao Estado “a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário”. Nesse propósito, tornava-se “indispensável para que este plano fosse bem-sucedido, que houvessem símbolos a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 83). A reforma do ensino secundário, sob o ministério Capanema, ocorrida em 1942, definiu traços mais claros quanto a tais exigências. Para Capanema, o ensino secundário devia formar “a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo”; “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral,

¹⁶ Sobre a atuação de Heitor Villa Lobos no governo Vargas e o canto orfeônico ver: LISBOA, A. C. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, UNESP, São Paulo; FREITAG, Léa Vinocur. *O nacionalismo musical no Brasil* (das origens a 1945). 1972. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica [...]” (apud SCHWARTZMAN, 2000, p. 208).

No que dizia respeito à questão do atendimento escolar oferecido pelo Estado, para o Ministro Francisco Campos o ensino primário era “*a questão capital cujo vulto reclama esforços*”, como destacado em seu discurso de posse no Ministério da Educação. Suas reformas educacionais contemplaram, todavia, o ensino secundário e universitário, deixando o primário para depois. Do mesmo modo agiu posteriormente o ministro Gustavo Capanema ao ressaltar a importância do ensino primário, de significá-lo “como verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isto que sobre ele influi enquanto ainda matérias plásticas, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes [...]” (apud SCHWARTZMAN, 2000, p. 208). Assim como Campos, apesar de ressaltar a importância do ensino primário, Capanema concentrou seus esforços na reforma do ensino secundário e superior durante o Estado Novo. Essas posições foram endossadas e partilhadas por Vargas, como indicaram suas palavras em comemoração ao primeiro aniversário da revolução:

Em material de educação nacional, quase tudo está por fazer-se. O ponto de partida é o ensino primário e, para ministrá-lo com real aproveitamento, não adotamos ainda uma fórmula satisfatória. O Governo Provisório tem em alta conta o problema e procura enfrentá-lo, dando unidade ao seu duplo aspecto - ensino primário de letras e técnico-profissional (VARGAS, 2013).

Para Campos, uma reforma educacional não podia partir apenas de ideias, mas de uma percepção realista do tempo presente, capaz de “destrinçar a mentira da verdade, o sólido do inconsistente, o postigo do real, applicando às apparencias *tests* enérgicos e duros” (CAMPOS, 1940, p. 117). Em seu diagnóstico, no Brasil, não faltaram programas educacionais, não sendo a sua ausência a resposta aos males de nossa nação. Para o ministro, a “verdade é que, entre nós, se sobram os programas, parece que nelles se absorve e se esgota a capacidade de interesse e de acção dos nossos estadistas” (CAMPOS, 1940, p. 118).

Pode-se questionar as bases empíricas que fundamentaram o diagnóstico de Campos, até mesmo se elas foram objeto de uma pesquisa. Porém, o que se torna evidente é o recurso da contraposição entre dois tempos em sua avaliação. Como vimos, na constituição da memória de um novo tempo, ou melhor, do Novo tempo, do tempo do Estado Novo, opera-se a identificação ao intelectual do passado com a imagem do diletantismo, da erudição por ela mesma, do acadêmico que se refugiava no mundo das ideias, do “homem de letras” afastado da política. A essa imagem opõe-se a do novo intelectual, a do “homem político”. Enfim, do intelectual comprometido com o seu tempo, com o mundo real, com o povo e com a nação.

Nessa visão, no tempo passado, o que se produziu em ideias intelectualmente não se

materializou em ação, práticas efetivas de intervenção. Faltou, na leitura de Campos, a esse tempo, o homem político, que uniria conhecimento e atitude, pensamento e ação, pois desceria de suas “torres de marfim” e se aproximaria do povo ao associar pensamento e ação. Dessa fusão surgiriam os verdadeiros guias, condutores de uma nação de analfabetos à efetiva alfabetização e civilização. A inércia do tempo pretérito era a mãe de nossos males, aos quais já se apontavam remédios. A reforma não seria possível sem esses novos homens e, se esses não existiam, fazia-se necessário formá-los, produzi-los, criá-los. Como denunciou Campos: “Queremos ter professores sem cuidar de formar-los, higienistas sem uma escola de hygiene, operarios qualificados e produtores capazes, sem formação tecnica e educação profissional” (CAMPOS, 1940, p. 118). A reforma, assim como a revolução, não seria vista como obra do povo, mas, ao menos em seus discursos, para o povo. Este, visto como incapaz, destituído de discernimento e capacidade de expressão, teria nas elites os fieis depositários e executores de seus sonhos e necessidades. Assim, apesar da importância dada ao ensino primário cabia, na lógica desse discurso, uma reforma educacional centrada inicialmente na formação de quadros de intelectuais, sendo o ensino secundário e superior os lugares por excelência dessa formação. Essa seria uma reforma feita de cima para baixo: formar primeiro os quadros profissionais para depois empreender a reforma do ensino primário.

No ano de 1935, o discurso proferido por Anísio Teixeira, reitor da recém-fundada Universidade do Distrito Federal, fez a abordagem à questão da primazia dos níveis de ensino. Se os clamores foram feitos em relação ao ensino primário, à fundação de universidades e à reformulação de seu ensino, para muitos pareceu uma extravagância. A organização universitária, que apenas dava os seus primeiros passos, convivia com os rumores de que já eram em número excessivo, sobravam instituições de ensino superior e faltavam as de ensino primário. Naquele ano, destacou Teixeira, não passávamos de seis instituições universitárias. A denúncia feita não significava, porém, que Teixeira defendesse a primazia de um nível sobre o outro, mas que enxergava a incapacidade da existência de um sem a precedência do outro. Como destacou:

É que nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades (TEIXEIRA, 1998, p. 91).

Passemos para o ensino secundário¹⁷. Para cumprir a sua nova função, para Campos, a

¹⁷ Sobre as reformas do ensino secundário nas décadas de 1930–40 ver: BICUDO, Joaquim de Campos. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941)*. São Paulo: Associação dos Inspectores Federais de Ensino Secundário de São Paulo, 1942; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Educação e política nos anos 30:*

reforma no ensino secundário devia superar o seu caráter de mero curso de passagem para o ensino superior. Como destacou Norberto Dallabrida, na tradição do ensino secundário, herdada do regime imperial, “[...] o aluno poderia simplesmente solicitar a realização do exame de uma disciplina em determinado estabelecimento de ensino secundário, sem ser precedido de sua participação às aulas” (DALLABRIDA, 2009, p. 187). Campos, ao elaborar sua Exposição de Motivos, destinada ao Chefe do Governo Provisório, acerca da Reforma do Ensino Secundário, destacou seu diagnóstico:

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa (...). O importante, porém, é que o ensino superior acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional do ensino secundário, e, dominando este pela absorvente preocupação do primeiro, perdeu as suas características próprias e específicas, passando a ser um curso de finalidade exclusivamente utilitária, despido assim, da finalidade interna, fundamentalmente educativa [...] (CAMPOS, 1940, p. 45).

Francisco Campos produziu um discurso afinado com o de Vargas que, em seu discurso no primeiro aniversário da Revolução de 1930, no Teatro Municipal, assim se pronunciou sobre o ensino secundário:

O ensino secundário, que vinha sendo considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezada a sua função de *natureza* educativa, que consiste justamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana, e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções adequadas, requeria urgente reforma em que se atendessem as suas necessidades mais prementes (VARGAS, 2013).

O ensino secundário devia ter, em si, uma finalidade. Assim, um ensino que tivesse como função a simples transmissão de *soluções feitas e acabadas*, já não era mais pertinente em um mundo que não mais se via como “[...] intemporal, isto é, o mesmo, o imutável mundo do passado, tecido de experiências e de situações de cuja recurrencia se compunham o presente e o futuro” (CAMPOS, 1940, p. 49). Neste recorrente recurso retórico de confronto entre dois tempos, ao tempo pretérito associou-se a marca da tradição, a ideia de fardo, de âncora que prende o presente ao passado, que nos limita o caminhar “para diante e para cima”. Assim, a marca do pensamento modernizador se faz presente nessa percepção atualizada do tempo histórico. Como destacou Monica Pimenta Velloso, ao refletir sobre esse momento: “Predominava o imaginário da ruptura e da libertação do passado, visto como um

fardo a ser abandonado. Esse imaginário acabou favorecendo uma visão que privilegiava o espírito do novo, a partir do obscurecimento e da diluição de sua relação com as tradições” (VELLOSO, 2010, p. 21). Obscurecimento esse que se dá em relação às tradições do tempo pretérito, do Império e da República “Velha” e com a construção de novas tradições. Esse imaginário que enfatiza o corte com antigas tradições integra o processo de “invenção” de novas tradições, indispensáveis à legitimação do Estado Novo e que implica uma continuidade em relação ao passado, dando ênfase ao estudo da História do Brasil. Como observou Eric Hobsbawm:

Provavelmente, não há lugar nem tempo investigados pelos historiadores onde não haja ocorrido a “invenção” de tradições neste sentido. Contudo, espera-se que ela ocorra com mais frequência: quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais para os quais as “velhas” tradições foram feitas, produzindo novos padrões com os quais essas tradições são incompatíveis; quando as velhas tradições juntamente com seus promotores e divulgadores institucionais, dão mostras de haver perdido grande parte da capacidade de adaptação e da flexibilidade; ou quando são eliminadas de outras formas. Em suma, inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta (HOBSBAWM, 1984, p. 12–13).

Se o presente e o futuro já não eram vistos como meras repetições de um tempo pretérito, não havia mais espaço para um ensino pautado pela simples reprodução de respostas dadas. Para novos problemas, faziam-se necessárias novas soluções. Não havia mais espaço para velhas soluções, quando se enfrentavam novas demandas. A apreensão de noções e de conceitos previamente estabelecidos para a formação de um repertório de respostas invalida-se quando as questões impostas pelo novo tempo não mais encontram congruência com antigas réplicas. Assim, o ensino secundário não poderia mais se resumir à mera transmissão e vulgarização de conhecimentos, mas buscou como nova finalidade ser capaz de preparar o novo homem para os problemas de um novo tempo, pois:

O homem mais capaz, nas condições do mundo contemporâneo, não é aquele que dispõe de um repositório de respostas aprendidas na escola para um grande número de questões que, ele espera, lhe serão propostas pela vida real, mas aquele em cujo espírito a educação houver construído um vigoroso sistema de hábitos e de tipos definidos e precisos de reação, de modo que as situações novas que lhe criar a vida possam ser rápida e seguramente elaboradas no sentido de soluções concretas e adequadas (CAMPOS, 1940, p. 49).

Como já anteriormente destacado, a reforma proposta por Campos esbarrou em um problema identificado por ele em seu discurso de posse. Sem perder a oportunidade de culpar o tempo passado, Campos previu um longo caminho a ser percorrido para essa reforma que se caracterizou por sua verticalidade: apenas seria possível transformar o ensino secundário

quando tivéssemos professores formados para tal missão, o que não fora feito até aquele presente momento. Para o ministro, até então o ensino esteve entregue ao amadorismo e à improvisação, o que levou o sistema educacional brasileiro ao desgaste, marcado “por um funcionamento inteiramente absurdo e irracional”. Como destacou em seu parecer sobre a reforma do ensino superior:

O ensino secundário, tal como o temos no Brasil, será, ainda por muitos annos e por maiores que sejam nossos esforços, um ensino pobre, inefficiente e muitas vezes nullo. O que lhe falta sobretudo é corpo docente de orientação didactica segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura, particularmente no que se refere às sciencias básicas e fundamentaes, sem cuja posse plena e desembaraçada se torna impossível elevar os andares superiores da grande, authentica e alta cultura (CAMPOS, 1940, p. 67).

Foi nesse ponto que a reforma do ensino secundário encontrou-se com a do ensino superior, pois seria por meio deste que os professores, peças fundamentais para a reforma do ensino, seriam formados e, para tal, criou-se, no modelo de universidade proposto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Em sua exposição de motivos, dirigida a Vargas, sobre a reforma do ensino superior, Campos traduziu a importância dessa faculdade: “O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se creiam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática” (CAMPOS, 1940, p. 66). Também ressaltou que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras “deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário [...]” (CAMPOS, 1940, p. 67). A Faculdade de Educação, Ciências e Letras conjugaria a dupla função: a de formação de professores para os ensinos normal e secundário e, também, a de polo cultural, “[...] permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e authenticos valores da cultura, que é à universidade conferem o caracter e attributo que a definem e individuum” (CAMPOS, 1940, p. 66). Assim concebida, a faculdade se posicionaria como eixo aglutinador e unificador, responsável pela transformação de um aglomerado de institutos e de faculdades em uma unidade, a Universidade. Como veremos à frente, tanto Fernando de Azevedo como Anísio Teixeira, apesar dos encontros e desencontros acerca de suas concepções de universidade, principalmente em confronto com a de Campos, compartilharam a ideia comum de que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras devia funcionar como eixo, como elemento unificador de institutos e faculdades de modo a possibilitar a formação do espírito “verdadeiramente” universitário.

Além das reformas no ensino secundário e superior, realizadas sob a direção de Francisco Campos, ocorreu, ainda na década de 1940, uma nova reformulação desse nível de ensino, promovida por Gustavo Capanema na posição de ministro da Educação e Saúde do Estado Novo. Amigo próximo de Campos, sucedendo-o à frente da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, quando aquele se tornou ministro da educação do governo provisório, Capanema deu início a outra reforma, nos já recentemente reformados ensinos secundário e superior, tendo como ponto de partida um extenso inquérito¹⁸ sobre a educação nacional, iniciado no primeiro mês do ano de 1936.

O inquérito sobre a educação iniciou-se com a distribuição de um longo e minucioso questionário com 213 perguntas dirigidas aos mais diversos setores da sociedade, mobilizados pela imprensa nos debates em torno da educação. Dentre eles, podemos destacar professores, alunos, jornalistas, cientistas, escritores, sacerdotes e políticos que contribuíram para uma visão mais plural sobre a educação e os respectivos anseios sociais. Além da diversidade de visões, predominou, nesse período, os dissensos e “o caráter público das discordâncias dava ao debate educacional uma dimensão política exacerbada [...]” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 193). O inquérito teve como objetivo maior realizar o diagnóstico para a elaboração do Plano Nacional de Educação, cuja competência era de alçada da União, conforme disposto no artigo 150 da Constituição de 1934¹⁹, que traduziu o propósito de definição de um modelo único de educação para o país. Entregue a uma comissão especial da Câmara de Deputados, com a orientação de “votação em globo”, a proposta desse plano que “descia a minúcias que deveriam ser objeto de legislação específica, tentava dar soluções imediatas a profundas controvérsias doutrinárias, invadia áreas de jurisdição dos estados, ia contra os princípios da própria Constituição” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 203–204).

Não por acaso, o plano sofreu críticas, como aquelas contidas no parecer do deputado Raul Bittencourt, que ressaltaram a intromissão do executivo nas competências do legislativo, já que a “votação em globo” significaria a renúncia da Câmara de seu direito de opinar sobre o mérito de alguns aspectos significativos. Havia na proposta a visível pretensão de controle preciso, dado o nível de detalhamento e de inovações pretendidas por Capanema, permeadas pelo viés autoritário e centralizador do governo do Estado Novo. Outro ponto questionado era a pretensão do plano de, por vias educacionais, definir o conteúdo de profissões e atividades sociais das mais diversas áreas. Acusou-se Capanema, dentre outras críticas, de não levar em

¹⁸ Acerca do Inquérito sobre a educação nacional Cf. SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

¹⁹ Sobre o Plano Nacional de Educação e sua previsão na Constituição de 1934 ver: FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1968.

consideração as imposições do mercado de trabalho e suas práticas profissionais, realidade que a escola, por si só, não poderia alterar. Defendeu-se a ideia de que era a escola que devia se adaptar à dinâmica das profissões e não as profissões que deviam se enquadrar à escola. Apesar das críticas da Comissão ao parecer e de sua lenta tramitação, o projeto caminhou rumo à sua aprovação, interrompida, porém, com o fechamento do Congresso em 1937. Como a nova Constituição não previa a elaboração do plano nacional de educação, este apenas se consolidou em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 1961. Apesar de não ter sido aprovado, o projeto do Plano Nacional fundamentou a reforma levada à frente por Capanema no Ministério da Educação em 1942.

A partir do plano, denominado como “Código da Educação Nacional”, iniciou-se outra reforma na educação brasileira, identificada como um divisor de águas, cujos fundamentos e princípios estão presentes, em grande parte, nas propostas educacionais dos dias de hoje (BADARÓ, 2000, p. 305). Segundo Schwartzman, a reforma, em sua divisão em níveis e áreas de educação, buscou refletir ou criar/reforçar uma determinada divisão econômica-social do trabalho. Segundo aquela, a educação “deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 205). Observa-se, na proposta, a visível dicotomia que confrontou intelectuais versus povo no encaminhamento da questão educacional. Para que fosse possível a formação do “homem completo, útil à vida social” era necessária, conforme o entendimento de Capanema, a formação das suas elites intelectuais, apenas viável a partir de um modelo educacional hierarquizado, direcionado ao:

[...] preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas”, dentro de uma concepção voltada para a consolidação do “espírito brasileiro” como resultante do resguardo das “tradições cristãs e históricas da pátria” e da “prática da justiça e da fraternidade entre pessoas e classes sociais, bem como nas relações internacionais” (*apud* BADARÓ, 2000, p. 306).

Se no modelo proposto a educação era informada por objetivos e princípios comuns – tradições cristãs e ocidentais, por outro lado a organização e funcionamento do sistema de ensino eram hierarquizados, sobretudo sob a perspectiva de classe. Na organização dada pela Reforma Capanema, o sistema educacional organizou-se em ensino profissional, primário, secundário e superior. Havia, assim, como destacou Schwartzman, “[...] uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial

da nação" e outra ainda para as mulheres" (SCHWARTZMAN, 2000, p. 205).

Formar a elite da elite, eis o papel dado às universidades. Não sem razão, Capanema centrou sua atuação no projeto de reformulação do ensino superior, tendo na construção da Universidade do Brasil²⁰ a materialização do modelo universitário proposto. É bem verdade que a estruturação do ensino superior promovido pelo governo Vargas teve início ainda nos primeiros meses da instauração do Governo Provisório. Pelo Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, quando Francisco Campos ainda era ministro, a reforma foi iniciada com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Nessa data foi também expedido o decreto n. 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação, e o n. 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade Nacional do Rio de Janeiro.

O Estatuto das Universidades Brasileiras definiu legalmente o modelo de ensino superior no Brasil, organizado sob a forma de universidade. A orientação universitária não excluiu, porém, a possibilidade de ensino nos institutos isolados, preservando-se assim a tradição do ensino em faculdades de caráter profissional, como vinha sendo feito, desde os últimos anos do Império, nas Faculdades de Direito, Medicina e na Escola de Engenharia. Não obstante buscar impor um modelo único às universidades brasileiras, reconheceu-se no artigo 3º do estatuto a possibilidade de “admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos”. Tal concessão traduziu o esforço em conciliar a tradição liberal descentralizadora com a orientação centralizadora e nacional do governo de Vargas. Como destacou Fávero, “não é sem razão que se diz que o *Estatuto* [...] é uma média das aspirações, apresenta às vezes caráter ambíguo mascarando a realidade” (FÁVERO, 2000, p. 45). Com efeito, em sua Exposição de motivos ao Chefe do Governo provisório, Campos sublinhou que:

Tal como o passo às mãos de v. excia. (o Decreto n. 19.851) representa um estado de equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional, de maneira a não determinar uma brusca ruptura com o presente, o que o tornaria de adaptação difícil ou improvável, diminuindo, assim, os benefícios que d'elle poderão resultar de modo immediato (CAMPOS, 1940, p. 59).

Assim, a constituição das universidades, conforme o Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado pelo decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, teve como fim “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica [...]; habilitar ao exercício de

²⁰ A Universidade do Brasil foi criada a partir da reorganização dada à Universidade do Rio de Janeiro pela Lei 452 de 5 de julho de 1937. Sobre a criação da Universidade do Brasil ver: FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1968. In: OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de (Org.). *A Universidade e os múltiplos olhares de si mesma*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, p. 13–42.

atividades [...]; seria uma iniciativa governamental que buscava equilibrar tendências opostas conciliando também a educação do indivíduo e da coletividade [...] para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”. Em seu conjunto, as universidades deveriam desenvolver uma “ação conjunta em benefício da alta cultura nacional”, atendendo às seguintes exigências: “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras”.

A novidade que se apresentou no Estatuto de 1931 residiu justamente na criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECL) como parte integrante e um dos eixos de aglutinação e composição da universidade brasileira, juntamente com aquelas já estabelecidas, as Faculdades de Direito, de Medicina e a Escola de Engenharia. Todavia, não se tratou de inclusão obrigatória para a constituição de uma universidade, bastando agregar pelo menos três das quatro faculdades. Se teoricamente caberia à FECL a posição de unidade responsável por conferir à universidade o seu espírito verdadeiramente universitário, na prática tal orientação não se efetivou. Como ressaltou Fávero: “Examinando-se o art. 196 do Decreto n. 19.852, [de 11 de abril de 1931], verifica-se ainda que não se atribui a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários, desde que sua existência não é obrigatória” (FÁVERO, 2000, p. 24).

Com vistas a evitar descontentamentos e resistências diante da brusca ruptura com as práticas políticas existentes, sem descartar, porém, o “novo” e as possibilidades nele contidas, Campos defendeu a ideia de universidade coexistindo com a das faculdades isoladas de ensino profissional, cuja importância justificava mantê-las. Ao presidente Vargas ele ressaltou que a universidade “constituirá, assim, ao menos como regra geral, e em estado de aspiração enquanto durar o regime transitório de institutos isolados [...]” (CAMPOS, 1940, p. 60). Passados aproximadamente quarenta anos, a construção de um espaço moderno de saber, em novos moldes, não conseguiu, porém, se impor nem eliminar a tradição das faculdades e institutos isolados de ensino superior. A unidade buscada, apenas por força da lei, não foi efetivada, como percebeu Anísio Teixeira. Em sua análise sobre o Ensino Superior no Brasil, já na década de 1968, o autor destacou que:

Não logrou a nova universidade cumprir sua ambiciosa missão. A tradição – a rigor antiuniversitária, se concebemos a universidade como estudos integrados dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a filosofia seria a central – opôs-se à posição pretendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. [...] Em seu desenvolvimento posterior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sofrendo os efeitos dessa tradição, fez-se predominantemente uma nova escola profissional de preparar para o magistério

secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais (TEIXEIRA, 1976, p. 231).

Dentre os objetivos definidos pela legislação, a universidade devia ser capaz de transcender ao seu papel puramente didático e ao seu propósito estritamente educacional, centrado na produção de ciência e cultura desinteressada. Nessa transcendência, ela se distinguiria das demais organizações de ensino por ser uma unidade social ativa e pulsante, “isto é, um centro de contacto, de colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exhaure a sua actividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos [...]” (CAMPOS, 1940, p. 60). Responsável pela formação da “elite das elites”, a universidade compartilhava do ideal de intelectual desenhado para o novo período, identificado pelo pensamento e pela ação, voltado para os problemas cotidianos, como parte ativa do meio social em que vivia, exercendo nele uma poderosa função educativa, transcendendo seu caráter meramente profissional. Ideal que Anísio Teixeira partilhava, conforme suas palavras, na inauguração dos cursos da UDF:

E qual a Universidade que abre, hoje, aqui as suas portas? É, por acaso, mais uma universidade para o preparo puro e simples de profissionais, de médicos, bacharéis, dentistas e de engenheiros civis?

Não. É uma universidade cujas escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo (TEIXEIRA, 1998, p. 92).

Para atingir tal propósito, ultrapassando assim os limites do espaço estritamente universitário, propôs-se a extensão universitária, estabelecida no artigo 35 do estatuto. Essa nova dimensão da universidade desempenharia papel fundamental na mediação entre a universidade e a sociedade. Como destacou Campos, ela seria o “poderoso mecanismo de contacto dos institutos de ensino superior com a sociedade, utilizando em benefício desta as actividades universitárias” (CAMPOS, 1940, p. 60). Assim, se a universidade brasileira não estava aberta a todos, isso não devia ser um limitador da sua ação perante a coletividade, pois a extensão seria o caminho, não único, a ser percorrido para a concretização do propósito defendido de relacionamento daquela com a sociedade. Conforme estabelecido no Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931), já citado, seu objetivo era o de:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Se a extensão era a instância capaz de estabelecer a mediação entre universidade e a sociedade, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, outra novidade que surgiu no estatuto, facilitou essa conexão. A FECL surgiu como o elo entre o antigo e o novo, como instância de transição capaz de transformar o ensino superior, retirando-o da tradição particularista, antiuniversitária, das antigas faculdades isoladas e conduzindo-o sob uma nova tradição, a do espírito universitário. Tal direção garantiria *um estado de equilíbrio entre tendências opostas*, particularistas e universalistas, evitando uma abrupta ruptura com o passado, em um momento em que “o regime universitário ainda se encontra entre nós na sua phase nascente, tentando os primeiros passos e fazendo os seus ensaios de adaptação” (CAMPOS, 1940, p. 62).

Em sua exposição de motivos, ao se referir ao decreto n. 19.852 de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, Campos explicitou o papel da FECL no processo de redirecionamento da vida universitária. Antes desse decreto, a formação superior limitava-se aos cursos de direito, medicina e engenharia. A criação da Universidade do Rio de Janeiro foi proposta como instituição paradigmática, como “modelo para as Universidades e Institutos equiparados” no qual não cabia a concepção de um agregado complexo de institutos e faculdades isoladas. Como defendeu Campos, faltava incluir ao modelo, de modo a “completar a sua envergadura universitária, o elemento artístico, indispensável e obrigatório complemento de toda cultura, que não aspira a formar apenas valores de utilidade econômica [...]” (CAMPOS, 1940, p. 65). Todavia, a esperada mudança entre o ato que estabeleceria a reunião de faculdades profissionais, agregadas sob o nome de universidade, e o estabelecimento do espírito *propriamente* universitário, apenas seria efetivada com a introdução de temas autenticamente universitários, por intermédio do ensino, pesquisa e produção das artes e da cultura científica, tratados no âmbito da FECL. Para Campos:

Esta última, particularmente, pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais accentuado, ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autenticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e attributo que a definem e a individuum (CAMPOS, 1940, p. 65–66).

A FECL, segundo Campos, devia exercer o papel de Instituto de Alta Cultura, “que nos povos em formação, como o nosso, [...] não pode ser organizada de uma vez, integralmente e de maneira exclusiva”. Ao mesmo tempo também foi contemplado o caráter profissional da formação universitária, principalmente no exercício de superação de nossos

vícios e defeitos no que diz respeito ao ensino em um país sem professores. Na avaliação do ministro, não havia ainda no Brasil professores no sentido exato do termo, já que lhes faltavam:

[...] os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quaes se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes (CAMPOS, 1940, p. 66).

Como espaço de formação profissional dos futuros professores, a universidade estabelecia assim o necessário vínculo com a sociedade. Observa-se, nessa concepção, o viés hierarquizado de um ensino organizado de cima para baixo, no qual a elite das elites assumiria o papel de formadora dos quadros profissionais e pensantes do país. Orientada pelas representações do intelectual como guia da sociedade, veiculada por meio de diferentes práticas discursivas do projeto cultural do Estado Novo, cabia à universidade formá-los consoante os valores e interesses das elites dirigentes do país. A função estratégica da universidade no projeto de construção do Estado Nacional dos anos 1930–1945 explicitou-se na entrevista dada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, à Agência Meridional Ltda:

Uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para as profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise a investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Esta nasce - falo de modo genérico - para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro de preparo técnico, de aparelhamento de elite que vai dirigir a nação, resolver-lhe os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade do povo, engrandecer sua civilização (*apud* SCHWARTZMAN, 2000, p. 221).

O cunho homogeneizador e unificador do Estatuto das Universidades consagrou a vitória de um modo de ver a universidade brasileira e, ao mesmo tempo, escondeu a acirrada disputa em torno da definição desse modelo. Segundo Ângela de Castro Gomes, o polêmico e intenso debate em torno da universidade envolveu “[...] concepções diferenciadas de educação e muitas disputas políticas, onde não saíram vencedores os projetos mais incluídos e democráticos, como se pode deduzir” (GOMES, 1999, p. 13). O fechamento da Universidade do Distrito Federal, em 1939, instituição criada sob o signo da vocação da autonomia liberal, traduziu aquela luta e seus vencedores. Não foi por acaso que a movimentação pelo

fechamento da UDF ocorreu enquanto o Ministério da Educação iniciava a elaboração do projeto de criação da Universidade do Brasil, idealizada como modelo de instituição de ensino superior. A argumentação de caráter legal de que a UDF, em sua fundação, não respeitou os preceitos constitucionais, escamoteava uma acirrada disputa em torno de modelos e concepções distintas, não apenas acerca da universidade, mas da política cultural que se queria estabelecer para o país. Por ocasião da inauguração da UDF, em 3 de julho de 1935, Anísio Teixeira, então diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, defendeu a autonomia universitária, ameaçada pela política centralizadora e modernizadora dos ministros da educação de Vargas:

Muitos sonhavam, é certo, iniciar, entre nós, a tradição universitária recusando essa liberdade de cátedra que foi conquistada pela inteligência humana nas primeiras refregas intelectuais de nossa época.

Muitos julgaram que a universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida. Conhecemos, todos, a linguagem deste reacionarismo. Ela é matusalêmica.

'A profunda crise moderna é sobretudo uma crise moral'. 'Ausência de disciplina'. 'De estabilidade'. 'Marchamos para o caos'. 'Para a revolução'. 'É o comunismo que vem aí!' Falam assim, hoje. Falavam assim há 500 anos.

É que a liberdade, meus senhores, é uma conquista que está sempre por fazer (TEIXEIRA, 1998, p. 101).

Não por acaso, em carta ao ministro Capanema, datada de 16 de junho de 1935, Alceu Amoroso Lima²¹, citado por Schwartzman, expressou a preocupação dos conservadores católicos diante da recém-fundada universidade municipal e sua orientação laica, humanística e sobretudo universalista:

(...) com a nomeação de certos diretores de faculdades, que não escondem suas idéias e pregação comunistas, foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos, por este caminho? Consentirá o governo em que, à sua revelia, mas sob a sua proteção, se prepare uma nova geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia? (SCHWARTZMAN, 2000, p. 227)

O fechamento da Universidade do Distrito Federal ancorou-se, sobretudo, no argumento de um projeto nacional de universidade brasileira, o “plano de conjunto” defendido por Capanema. A política de centralização do governo de Vargas, visando o maior controle do Estado sobre os diferentes setores da sociedade, incluiu o espaço universitário e o sequestro

²¹ Conhecido por seu pseudônimo, Tristão de Ataíde, o escritor e crítico literário foi um dos que estiveram à frente do movimento de renovação católica no Brasil, tendo como frente de combate a educação e o ensino religioso, atuando com grande influência na área educacional junto ao governo Vargas. Sobre o pensamento de Amoroso Lima Cf. LIMA, Alceu Amoroso. *Debates pedagógicos*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931; _____. *Política*. Rio de Janeiro: Catholica, 1932; _____. *Pela reforma social: ensaios*. Cataguazes: Spinola & Fusco, 1933.

de sua autonomia. A autonomia universitária, anseio de muitos acadêmicos, apresentou-se no estatuto das universidades de forma generalizada, aparecendo explícita em apenas duas situações, sempre acompanhadas de dispositivos legais que limitaram sua extensão. Assim, o artigo 9º do Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, anunciou: “As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto [...]”, enquanto o artigo 23, inciso XVIII, dispôs sobre as atribuições do Conselho Universitário: “deliberar sobre assuntos didáticos de ordem geral e aprovar iniciativas ou modificações no regime do ensino, não determinadas em regulamentos, propostas por qualquer dos institutos da Universidade, atendidas as condições em que se exercita a autonomia universitária”.

Como se vê, a autonomia universitária foi definida sob uma perspectiva restrita e condicionada ao espírito geral centralizador do decreto. Não obstante Capanema ressaltar que o estatuto das universidades encontrava-se orientado pelo “critério da autonomia administrativa e didática das Universidades”, o que predominava era a limitação dessa autonomia, sob o argumento de que “seria, porém, de todo ponto inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino, que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às Universidades ampla e plena autonomia didática e administrativa” (CAMPOS, 1940, p. 62). Ou seja, o país e as universidades brasileiras no presente não estavam ainda preparados para o exercício da plena autonomia. Concedia-se, assim, uma autonomia relativa de modo a exercitar-se, na prática, na experiência cotidiana, o aprendizado necessário para alcançá-la, de maneira gradual e sob controle. Aos olhos do governo, passadas quase quatro décadas, a universidade ainda não havia adquirido a maturidade acadêmica necessária para o exercício da plena autonomia. Conforme destacou Anísio Teixeira, em texto sobre o assunto:

De modo geral, as universidades são universidades de Estado e, como tais, fortemente dependentes dos recursos que lhes concede o Governo cada ano. Além dessa dependência orçamentária, o Estado legisla sobre ensino superior e mediante tais leis restringe o autogoverno da universidade e intervém na constituição de seus quadros dirigentes e docentes (TEIXEIRA, 1998, p. 17).

A questão de maior ou menor autonomia dividia os intelectuais e acadêmicos bem antes de Capanema. Assim, o Manifesto dos Pioneiros, publicado um ano após as reformas de Campos, e, em alguns aspectos, expressando ideais distanciados daqueles do governo provisório, principalmente no que dizia respeito ao seu caráter autoritário e centralizador, defendeu ampliar a autonomia da universidade e do sistema escolar. Como ressaltado no

Manifesto:

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos (AZEVEDO, 1932).

Na disputa entre propostas descentralizadoras, particularistas e universalistas que presidiram a elaboração do estatuto, ocorreu a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino (decreto n. 19.850 de 1931). Dentre as suas atribuições, duas poderiam ser aqui destacadas. O artigo 4º do decreto n. 19.850 estabeleceu que apesar de não ter atribuições de ordem administrativa, o Conselho opinaria em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos e emitiria parecer sobre as questões administrativas correlatas. Conforme o decreto, entre as atribuições listadas em seu artigo 5º, cabia ao Conselho firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país, ou seja, aos interesses considerados nacionais que deveriam pairar sobre a autonomia universitária.

A criação do Conselho reforçou o princípio nacional orientador do sistema de educação, tal como definido e desenvolvido pelo governo Vargas. Daí sua orgânica e íntima articulação com a política cultural do Período Vargas e com os propósitos de seu projeto político em que as elites deveriam exercer o papel de guias da nação. Assim, sob a legitimidade de um inquérito que diagnosticou as deficiências do funcionamento do ensino, identificadas como questões de ordem técnicas e didáticas, estabeleceu-se a orientação vertical, de cima para baixo, na condução da política educacional do país. Tal como defendeu Campos, “somente um grupo de elite, escolhido dentre o que temos de melhor em matéria de cultura e de educação, poderá exercer essas altas e nobres funções de orientação de conselho”. Seriam eles, os conselheiros escolhidos, a elite das elites, os únicos capazes de exercer tal papel, “contribuindo, com a sua influência e autoridade, para que se mantenham as linhas claras, firmes e definidas, segundo as quaes a presente reforma procura orientar as actividades didacticas e culturaes dos nossos institutos de ensino” (CAMPOS, 1940, p. 101).

Caberia à universidade, nesse projeto político de formação de uma elite intelectual

apta para atuar como guia da nação, uma posição estratégica, particularmente com a mediação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Além da formação de quadros profissionais, a universidade deveria investir também, e por conta disso, na produção de tecnologia, ciência e cultura, de modo a superar a tradição da simples transmissão do conhecimento pronto e de ausência de políticas de formação da inteligência brasileira. Tarefa árdua que o peso da tradição contribuiu para dificultar. Substituir a consolidada tradição das unidades isoladas de ensino requeria superar uma série de obstáculos, dentre eles, aquele já anunciado por Campos em discurso na seção solene de abertura dos Cursos Universitários em 1933:

Ella (universidade) ainda é um conjunto de escolas vocacionais, destinada ao treinamento de estudantes para o exercício das profissões intelectuais básicas ou indispensáveis. Infelizmente, apesar de já preparada para receber as funções espirituais que caracterizam, definem e configuram a Universidade como centro e foco de elaboração e de irradiação da cultura nacional, ainda não foi possível dotar a nossa dos órgãos essenciais à estrutura universitária na plenitude de suas formas (CAMPOS, 1940, p. 166).

Dentre esses “órgãos essenciais”, indispensáveis à configuração da universidade como “centro e foco de elaboração e irradiação da cultura nacional” estava a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Na USP e na Universidade do Distrito Federal, tais unidades foram criadas e denominadas apenas de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, com a exclusão e a separação justamente da Faculdade de Educação daquele conjunto, o que aponta para a força da antiga tradição que separava ensino da pesquisa. Dado e seu papel renovador, não sem razão, inicialmente sua composição docente deu-se com a presença de missões estrangeiras, devido à ausência de docentes brasileiros com esse novo perfil.

1.3. Nas batalhas pela educação: a universidade pública, laica e autônoma de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Fernando de Azevedo, em seu livro *Cultura Brasileira*, cuja primeira edição foi impressa no ano de 1945, já às portas da redemocratização do país, explicitou o seu diagnóstico acerca da universidade brasileira. Para Azevedo:

O ensino superior continuava, porém, reduzido ao ensino dirigido no “interesse da profissão”, não no interesse intelectual do indivíduo nem em proveito da ciência, cujo desenvolvimento se realizava antes nos institutos de ciência aplicada, onde a necessidade de enfrentar os problemas urgentes ligados à economia nacional orientava os trabalhos para a indagação científica original, em vários domínios. Nada se havia tentado no terreno das

realizações, para que o movimento de conquista do espírito científico se fosse acentuando em nossa pedagogia [...] (AZEVEDO, 1996, p. 668).

Ao concordar também com Francisco Campos, Fernando de Azevedo sabia que apenas a força da lei não era suficiente para transformar a reunião de cursos e faculdades isoladas em uma universidade, para estabelecer o almejado espírito universitário. Havia que se fazer muito mais do que leis e decretos para transformar:

[...] o país dos diplomas universitários honoríficos, o país que deu às suas escolas uma organização tão fechada e tão limitada, que substituiu a cultura por duas ou três profissões práticas, o país em que a educação, por isso mesmo, se transformou em título para ganhar um emprego (TEIXEIRA, 1998, p. 91–92).

Outros caminhos deveriam ser trilhados para que enfim atingíssemos o espírito “verdadeiramente universitário”. Mas se esses autores são concordantes quanto ao diagnóstico de nossas mazelas educacionais, os caminhos e perspectivas indicados para sanar tal situação não foram os mesmos. Tomemos aqui o caminho percorrido por Fernando de Azevedo, tendo como ponto de partida o ano de 1936, quando as portas do salão do Hotel Esplanada, em São Paulo, abriram-se para homenageá-lo. Foi nesse momento e evento que ele apresentou para a plateia a conferência intitulada *Pela cultura e liberdade de espírito* (AZEVEDO, 1947, p. 29–45), na qual defendeu a mobilização da sociedade em torno do ideal da liberdade democrática. Tratava-se de princípio presente nos combates por ele travados em prol da educação, que ancorou seus discursos e que também foi partilhado em muitos aspectos por Anísio Teixeira. Para Azevedo, a “liberdade intelectual e moral jamais conheceu, fora da democracia, clima político favorável ao seu desenvolvimento e, se com ela se alargam, é com as ditaduras que se estreitam, até à supressão [...]” (AZEVEDO, 1947, p. 36–37). Este princípio fundamentou suas concepções políticas e educacionais, expressas no ideário da Escola Nova, principalmente na concepção do educador norte-americano John Dewey²², do qual Anísio Teixeira foi aluno.

Para Azevedo, era a democracia a única forma de governo capaz de garantir a liberdade necessária ao desenvolvimento do espírito universitário, que se pautava pela pesquisa desinteressada, pela ciência, desatrelada dos interesses estatais ou partidários. Assim, para aquele educador, fazia-se necessário salvar as universidades, instituições essencialmente democráticas, dos assaltos das “patrulhas das ditaduras”, que buscavam naquelas instituições espaços para o exercício do poder.

²² Acerca do pensamento pedagógico de John Dewey ver: DEWEY, Jonh. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953; _____. *A Filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958; _____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

No ano de 1937, às portas do Estado Novo, em texto que seria proferido em homenagem a Julio de Mesquita Filho²³, Azevedo denunciou esse cenário de disputas entre tendências ditatoriais de direita e esquerda, que colocavam em risco as liberdades democráticas e procuravam imprimir às universidades o dirigismo do Estado, como um padrão único de relação (AZEVEDO, 1947, p. 60). Tratava-se de confronto que punha em risco a autonomia universitária, que, para Azevedo, representava o cerne e o eixo da vida acadêmica. Não por acaso, a ocorrência de constantes ataques à Universidade do Distrito Federal, de vocação laica e liberal, desde sua fundação em 1935, principalmente aqueles proferidos por Alceu Amoroso Lima²⁴. Já dois anos antes, em sessão solene de encerramento dos cursos do Instituto de Educação da USP, ao discursar sobre *A missão da Universidade* (1947), afirmou Azevedo:

Mas, no princípio deste século começaram a aparecer sintomas que logo se foram acentuando e anunciavam a mudança desse clima histórico de entusiasmo pela inteligência, pelo pensamento e pela razão, para uma época em que ao intelectualismo sucede o voluntarismo, à liberdade a uniformidade, e ao pensamento a ação (AZEVEDO, 1947, p. 120).

Azevedo destacou a importância da liberdade ao responder a seus críticos que, de modo voluntarista, criticaram sua agenda em defesa do espaço democrático da universidade. Para o educador, sem a garantia das liberdades democráticas o desenvolvimento do saber seria substituído pela mera reprodução de ideologias, conduzidas pela vontade do regime dominante, restringindo a universidade ao papel de instrumento de poder do Estado e reduzindo os indivíduos a peças de um mecanismo social incapaz de reagir. Seguindo tal raciocínio, Teixeira defendeu a Universidade não apenas como fruto do espaço democrático, mas como a “mansão da liberdade”:

Por isso é que a Universidade é e deve ser a mansão da liberdade. Os homens que a servem e os que, aprendendo, se candidatam a servi-la, devem constituir esse fino escol da espécie para quem a vida só vale pelos ideais que a alimentam. Essa bravura é que os torna invencíveis. Não morreram em vão os que morreram por esse ideal de um "pensamento livre como o ar" [...] (TEIXEIRA, 1998, p. 102).

A preocupação com a liberdade foi ressaltada também pelas condições políticas da década de 1940 quando os rumos tomados pelos regimes totalitários europeus de esquerda ou de direita, afligiram Anísio Teixeira. Segundo seu entendimento, a restrição à liberdade

²³ A pedido de Júlio de Mesquita Filho o discurso não foi pronunciado durante o evento (AZEVEDO, 1947, p. 115).

²⁴ Amoroso Lima combateu especialmente a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal durante a prefeitura Pedro Ernesto, bem como seu projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), incomodado com o surgimento de um centro de ensino superior de orientação laica. Sendo ele um dos responsáveis pela associação do pensamento e da atuação de Teixeira com o comunismo.

colocava em risco a universidade, pois aquela era a peça essencial e imprescindível ao progresso da cultura e ela só poderia ser garantida pelos regimes democráticos²⁵. Democracia ameaçada pela emergência de “sistemas políticos de direita e de esquerda, que, apoiados em partidos únicos, se manifestam francamente hostis às liberdades públicas” (AZEVEDO, 1947, p. 10–11).

Se o problema da liberdade na universidade recebeu bastante destaque na introdução de seu livro (AZEVEDO, 1947), não foi ela uma novidade em dez anos de discursos reunidos (1930–40). A liberdade foi o eixo central de suas reflexões e propostas, remetendo-nos a um contexto histórico de exercício dos regimes totalitários na Europa e no Brasil da ditadura de Vargas. Seus discursos, proferidos no decorrer de uma década, apontam-nos para a complexidade desse momento da história do país, dividido entre forças políticas de esquerda, centro e direita e também quanto aos rumos a tomar quanto ao almejado desenvolvimento. O desafio de realizar a inserção do país na modernidade justificava a direção conservadora e centralizadora do governo Vargas. Com efeito, enquanto o Brasil abria-se para a modernidade, ganhava maior força dentro da sociedade e do Estado a condução autoritária, efetivada em meio à gestação da ditadura getulista. Nesse tempo, a luta dos intelectuais por uma educação nova curvou-se frente à força e aos interesses do Estado centralizador e das forças que o representavam.

Não sem razão, em sua introdução, Azevedo destacou que todos os seus discursos foram proferidos “durante a tempestade”, tempo esse, ressaltou, não muito distante da época de publicação do livro, tempo em que suas palavras não encontravam ouvintes, “mas apenas auditórios, lutando por idéias que não encontravam público” (AZEVEDO, 1947, p. 7). Na época de seus pronunciamentos, as ideias de Azevedo não apenas não encontravam receptividade pública, mas foram objeto de sequestro e de proibição, sofrendo os procedimentos de interdição. Não é de se estranhar, portanto, que os discursos de Azevedo, deixaram os auditórios e ganharam ouvintes apenas após o fim do Estado Novo, quando se iniciou o processo de democratização do país e, neste, o de liberdade de pensamento e de expressão.

O conceito que melhor explicita a íntima relação entre democracia/liberdade e a universidade foi formulado por Azevedo e encontra-se em sua obra mais conhecida, *A Cultura Brasileira*. Nela, disse o autor:

²⁵ Sobre a relação entre educação e democracia em Anísio Teixeira ver: TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Guanabara, s.d. [1934 ?]. 195p; _____. *Educação para o desenvolvimento e a democracia. Documenta*. Rio de Janeiro, n.4, p. 136–142, jun. 1962.

Quando dizemos “universidade”, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover o progresso da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade (AZEVEDO, 1996, p. 669).

Apesar da aparente simplicidade, os discursos de Azevedo são de grande riqueza conceitual, não se restringindo a apenas um mero significado que poderia constar em um verbete de dicionário. Neles, a universidade ganha vida, recebe uma missão, deve cumprir metas, abriga características. Destaca-se o seu caráter, descobre-se a sua *essência*, sua *natureza*, pois a universidade não é apenas uma “maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos”, mas:

[...] é centro verdadeiro e uma aliança em que se ordenam ou tendem a organizar-se e a ordenar-se todas as atividades e todos os saberes, - a especulação filosófica, a pesquisa científica e literária e a atividade profissional e técnica, - longe de fechar-se ao exame e ao estudo de todas essas questões como a da ação, realidade que ultrapassa o simples fenômeno e cuja análise nos leva a passar do problema científico ao problema metafísico e religioso, deve, ao contrário, fundir numa cadeia de esforço tudo o que pode interessar a pessoa humana e suas tendências as mais heterogêneas (AZEVEDO, 1947, p. 16).

No afã por significar a universidade como lugar privilegiado de produção de conhecimentos e da cultura, Azevedo reafirmou o ideal de totalidade e exclusividade, traduzido na ideia de que a universidade era o único espaço válido de produção do conhecimento e centro formador de pessoas autorizadas a desempenharem as mais diversas funções sociais/profissionais. Propôs assim uma nova universidade, respeitando, porém, a tradição das faculdades, de seu papel de formação do profissional, enquanto aspirava a um novo ideal. Sob seu modo de ver, a universidade deveria se apropriar não apenas do pensar, mas também do fazer, da ação, personificando o ideal do intelectual, da nova elite que se buscava criar, do homem de pensamento e ação. Aqui, ao contrário da função exercida pelas antigas faculdades isoladas, restritas à formação profissional/profissionalizante e de seu caráter literário e reprodutor de conhecimentos feitos, a universidade teria a ampla tarefa de “[...] organizar os conhecimentos, elaborar a ciência e difundir a cultura” (AZEVEDO, 1947, p. 178). Essa talvez seja a principal argumentação do autor em contraposição ao peso da tradição das faculdades isoladas. Sua principal crítica direcionou-se à incapacidade dos antigos centros de ensino superior de produzirem, por si sós, novos saberes, de irem além das “ciências prontas” e de serem meros reprodutores do que já estava feito. Para Azevedo, os primeiros anos da República foram marcados por uma continuidade com a mentalidade do Império e com a Colônia, no que dizia respeito à cultura, pois imperava na sociedade o

“mesmo espírito literário e livresco” (AZEVEDO, 1996, p. 606). Tal traço estendia-se, em sua opinião, para o ensino superior, pois do “ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou [...]” (AZEVEDO, 1996, p. 618).

As dimensões humanísticas e tecnológicas que o autor defendeu como próprias da universidade traduziram-se e se ligam à ideia de universalidade, tal como é entendida no pensamento moderno, pois:

Se a Universidade é, por sua própria definição e por sua finalidade, qualquer coisa de “universal”, a sua “universalidade” provem não só de que ela deva abranger, nos seus cursos, todos os conhecimentos humanos (*universatis rerum humanarum*), mas de fato que a ciência não tem pátria, os sábios a têm uma (AZEVEDO, 1947, p. 136).

Para o autor, a ideia de universalidade se contrapõe e ao mesmo tempo também complementa a ideia de nacionalidade. Embora ela deva atender aos interesses do país e contribuir para a sua unidade espiritual, pois “os sábios têm pátria”, não deve, porém, assumir uma atitude de prevenção contra culturas estrangeiras; ou seja, fechar-se ao saber universal, ao conjunto de conhecimentos universalmente sistematizados. Esta abertura para o mundo de fora expressa-se no artigo 44 do Decreto 6283 da criação da USP, da qual fez parte, que prevê a vinda de missões estrangeiras para “especializações e aperfeiçoamento técnico, professores e auxiliares de ensino” e “para instalação ou regência de cursos” universitários. Dentro desse ideal de universidade, Azevedo defendeu a cooperação estrangeira na tarefa que cabe ao Estado de estabelecer uma estrutura universitária nacional. O desafio a ser enfrentado é o da relação entre a liberdade de pensamento, a neutralidade da ciência e os interesses do Estado, sem que se estabeleça uma relação de submissão entre as partes envolvidas.

Azevedo não desconhecia e nem recusava o caráter político da educação e da universidade. Questionou, porém, o uso político do saber, já que tal prática entrava em conflito com os princípios da imparcialidade e da neutralidade que entendia como constitutivos do saber científico. Seriam eles os únicos capazes de garantir a verdade, pois para ele fazia-se necessário perceber: “[...] o perigo que correm as Universidades quando, postas a serviço da política, são arrastadas no tumulto das lutas e das paixões partidárias” (AZEVEDO, 1947, p. 170). Por isso, Azevedo defendeu com veemência a democracia que acreditou ser a forma política melhor aparelhada para assegurar a imparcialidade da ciência. Nesse sentido, o Estado Novo representava o término das possibilidades de uma universidade democrática, não apenas nos ideais de Azevedo, como também daqueles que de alguma maneira contribuíram para a construção do ideário da Escola Nova. A possibilidade de abertura ao novo, apontada pela Revolução de 1930, em menos de uma década passou a ser

considerada, pelos seus líderes, um erro a ser corrigido. A tão sonhada democracia, “única capaz de garantir a liberdade”, passou a segundo plano, logo ela que para nosso autor era o solo fértil para o desenvolvimento das universidades. Encerradas em auditórios, as palavras de Azevedo clamavam por liberdade, buscando ganhar as ruas, mas só tiveram efetiva visibilidade pública, emergindo dos bastidores para os holofotes da cena pública, com fim do Estado Novo, quando foram também publicadas em livros não mais censurados.

Para o autor, democracia e liberdade compreendiam as chaves de leitura para as propostas de universidade desde o século XIX. Nesse sentido, ele viu a Universidade como fruto dos “germes que semeou a revolução”. Porém, como destacado anteriormente, esses foram ideais que rapidamente os novos ventos levaram, “quando a força disputa o primado à inteligência”.

Restabelecida a democracia, Azevedo retornou à cena pública, reafirmando os princípios de liberdade e democracia ao destacar a criação da USP como a “resposta aos ideais da força e da violência” (AZEVEDO, 1947, p. 123). Uma violência marcada, também, pela perda de poder e pela restrição da autonomia dos estados frente ao poder central de um Estado forte e dirigista, que buscou colocar as instituições de ensino a seu serviço. A Reforma Francisco Campos, de 1931, explicitou e concretizou esse ideal em um processo de centralização uniformizadora do ensino, reforçado com seus sistemas de inspeção federal, mais visíveis no que dizia respeito ao ensino secundário. Esta preocupação revelou-se na introdução da edição que reuniu os seus discursos, vale lembrar, datada de 1947, quando denunciou os ataques à democracia feitos por sistemas ancorados no sistema político do partido único, de direita ou de esquerda, declaradamente hostis frente às liberdades públicas. Para Azevedo:

Nesse choque e conflito entre forças divergentes senão opostas, as universidades têm sido e tendem naturalmente a ser disputadas e exploradas pelo poder político, como instrumento de dominação (*instrumentum regni*), para servir aos fins particulares dos grupos dominantes. E esta, como se vê, é uma questão de vida ou de morte para as instituições universitárias, cujo florescimento depende de um regime de liberdade [...] (AZEVEDO, 1947, p. 11).

Interessante notar como Azevedo colocou a democracia como sistema político neutro, imparcial, não posicionado, de centro, dando garantias à universalidade de uma produção científica igualmente imparcial e objetiva. Afinal, para o educador, “O sábio, quando estuda um problema, o considera *em si mesmo*, esforçando-se por esquecer sua nacionalidade, sua época, seus sentimentos. É a isto que se chama ser *objetivo*” (AZEVEDO, 1947, p. 137). O conhecimento científico ganhou, em suas palavras, um caráter atemporal, apátrida e

impessoal, características que pretensamente seriam garantias de verdade, em seu sentido absoluto. Vejamos o que disse Azevedo em seu pronunciamento sobre a missão da universidade:

Seja, porém, qual for a concepção de seus sistemas institucionais, rígidos ou plásticos, mais ou menos fechados e a serviço da classe dominante, ou francamente abertos e acessíveis a todos, a principal características das Universidades modernas, por toda a parte, é “o espírito científico de pesquisa” isto é, a indagação completamente objetiva e livre de quaisquer considerações que não sejam a busca da verdade, e que só se criará pelo estudo e pela pesquisa da ciência pura (AZEVEDO, 1947, p. 126).

Contemporaneamente não há como não questionar, na ciência, os proclamados requisitos de imparcialidade, objetividade e neutralidade, já que ninguém mais desconhece que todo saber encontra-se localizado e posicionado. Mas é preciso ler neutralidade e objetividade nas leituras de Azevedo, e de qualquer outro autor, em seu próprio tempo. Para Azevedo, essa neutralidade é que permitiria apresentar de forma imparcial e objetiva as soluções para os problemas educacionais e sociais do país. Nesse sentido, algumas contradições atravessaram seus discursos, pois, ao mesmo tempo em que clamava ao sábio “esquecer sua nacionalidade, sua época, seus sentimentos”, reconhecia que:

[...] a Universidade, como toda instituição social, engravada no seio da sociedade, é uma realidade viva e plástica que se organiza e se transforma segundo as condições específicas do ambiente em que flutua, e não pode, por isto, pairar acima das influências de cada “situação histórica”, cuja imagem nela espelha como num ponto de convergência de idéias e de aspirações coletivas (AZEVEDO, 1947, p. 173).

Ou seja, ele reconhecia que a universidade tinha a sua historicidade, mas o saber ali produzido seria neutro, atemporal, a-histórico, desvinculado de qualquer interesse e relação de poder. A objetividade, na visão de Azevedo, implicava desligar-se de seu tempo, “pairar acima das influências de cada situação histórica, de sua época”, como se tal exercício fosse possível. Ele mesmo, na introdução de seu livro, ressaltou essa localização social e temporal ao fazer referência ao momento histórico que precedeu a publicação do livro: “A experiência atual nos demonstrou, como salienta André Siegfried, que não são os sábios que controlam os governos, mas os governos que dão empregos aos sábios e os fazem trabalhar para eles” (AZEVEDO, 1947, p. 12). Relação explícita entre saber e poder, não apenas exclusiva dos regimes autoritários, mas também partilhada pelos democráticos. Também nas democracias os sábios não pairavam acima de suas condições históricas, o que não significava a ausência de objetividade na condução de suas pesquisas. Mas esses foram conceitos centrais para Azevedo, foram os suportes de sua época quanto às regras científicas de produção de conhecimento.

A que conceito de ciência Azevedo referiu-se? Em palavras dispersas em seus discursos, talvez pela convicção de que o significado da palavra não precisasse ser explicitado, já que ela se remeteria diretamente a sua pretensa essência, em seu sentido absoluto e atemporal, encontramos a que se refere o autor quando dele fala. Porém, mais importante que a sua definição é perceber como ele tornou-se partícipe dessa trama discursiva em que se encontrou ele mesmo enredado, na qual a ciência fez-se essencial como meio de atingir a verdade. A ciência era o caminho, o meio, o método, por excelência, e exclusivo, para se chegar à tão almejada verdade. Nas palavras de Azevedo:

Certamente é preciso amar a ciência e reconhecer que não podemos encontrar outro método para chegar à verdade, no domínio dos fatos, que a observação e a experiência, nem progredir, nesse setor, sem uma técnica severa, “que exige uma longa preparação e uma disciplina de todos os instantes” (AZEVEDO, 1947, p. 14).

Dessa maneira, Azevedo fundamentou seu discurso com argumentos, ideias e perspectivas, no qual destacou a busca da verdade como regra de ser da produção da ciência, cujo lugar privilegiado era o espaço da universidade. No modo de ver de Azevedo, a ciência era mais do que um conjunto de conhecimentos sistematizados: ela era, antes de tudo, quem devia ser impulsionada por certo espírito científico. Sem esse, o fazer científico metodologicamente orientado tornava-se inviável, pois dissociava a ciência dos sábios que, impelidos por esse espírito, seriam os responsáveis pelo progresso das ciências. O educador tem a:

[...] convicção profunda de que, sem a disciplina severa metodicamente conduzida e sem o espírito crítico, que é o próprio espírito científico, a multiplicidade de teorias e o brilho do ensino puramente teórico acabariam por embotar em nós o sentido da realidade e diminuir a nossa capacidade de observação (AZEVEDO, 1947, p. 96).

Mas o que era esse espírito científico de pesquisa? Para Azevedo,

O espírito de observação, o gosto da exatidão e dos fatos, a investigação paciente, a severa disciplina ascética dos métodos de pesquisa e de experimentação, a curiosidade ativa e insaciável, a análise penetrante – tudo isto, enfim, em que consiste o espírito científico, que é essencialmente crítico e experimental [...] (AZEVEDO, 1947, p. 105).

O espírito científico, essencialmente crítico e experimental, reflexivo e prático, pensamento e ação, é o que confere “cientificidade” (o caráter científico) ao saber, que lhe dá uma identidade, que se estabelece positivamente, determinando características próprias e por oposição àquilo que ela não é, ou nega ser. Assim, a oposição ciência/arte aparece nos discursos de Azevedo, reforçando a ideia da universidade como o lugar do fazer científico, em oposição à tradição livresca e amadorística das faculdades isoladas, como campo da livre

imaginação e da fantasia, não necessariamente atreladas à realidade, em oposição ao campo da investigação racional científica.

Além de defender a cientificidade ao saber, Azevedo defendeu também o espírito universitário, significado como a principal marca da Universidade moderna, o traço que devia desenvolver para alcançar a sua missão, pois:

O gosto da especulação filosófica, o amor à ciência, a fé na razão e o culto da verdade, a liberdade do pensamento e de pesquisa, o espírito de tolerância e de cooperação e o sentido universal, que nos leva a falar para todas as épocas e para todos os povos e a olhar em consequência, por cima dos compromissos e pontos de vista locais, constituem esses elementos que marcam o espírito universitário, no que ele tem de essencial e são a condição indispensável da vida e do progresso dessa instituição (AZEVEDO, 1947, p. 20).

A defesa do espírito universitário está presente em quase todos os discursos que Azevedo utilizou para conceituar a universidade. O ideal desse espírito confundiu-se com o próprio conceito de modernidade, que sustentou ao mesmo tempo em que foi sustentado pelo ideal da ciência, da verdade, da liberdade, da especulação filosófica, pela sua dimensão universal. Assim, tal espírito foi decisivo para que a universidade cumprisse a sua função, que era a de:

[...] formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente “civilizadora”, destinada a educar e a cultivar a razão, que, sendo essencialmente intelectual e universal, ultrapassa mesmo a inteligência propriamente dita; [...] (AZEVEDO, 1947, p. 160).

Essa função daria à universidade o seu “verdadeiro caráter” e a diferenciaria dos outros sistemas de ensino superior, tal como aquele das faculdades isoladas de caráter profissional. Em suas palavras:

[...] o que transforma o ensino superior num ensino realmente universitário é a obra “superprofissional”, que a Universidade, como tal, se propõe, e que consiste em formar homens verdadeiramente eminentes, não para um quadro profissional restrito, não para funções técnicas determinadas, não para as “sociedades secundárias” ou grupos ocupacionais em que se secciona a sociedade geral, mas para a filosofia, as letras e as ciências, para atividades desinteressadas, nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização (AZEVEDO, 1947, p. 161).

E concluiu reafirmando que é na:

Universidade a que se deve elevar-se, já selecionada, “a parte mais dinâmica e bem dotada” da população do país, é que se forja e se tempera a razão; se alarga o horizonte mental; se exercita no trabalho literário, na reflexão filosófica e na disciplina científica, o espírito de finura, ou, por outras palavras, se firma “o culto das antigas guardiãs da espécie” – as

humanidades, que, sendo o mais seguro meio de discernir o essencial e o justo, mantêm sempre viva a chama que, esclarecendo o passado, projeta seus clarões sobre o futuro (AZEVEDO, 1947, p. 162).

Como, então, suplantam a tradição dos cursos isolados, antiuniversitária, e criar a tradição da moderna universidade? À mesma pergunta, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira partiram de premissas e concepções comuns para pensar as respostas. Para Teixeira, a função da universidade era “[...] criar nele (no país) *as fontes elaboradoras* da cultura que iriam inspirar, acompanhar e controlar o desenvolvimento nacional”. E continuou o autor: “[...] o conhecimento, o saber humano não se transmite sem que a nação participe do seu processo de elaboração. A simples *importação* dos *produtos* desse saber ou conhecimento *não cria* a cultura num país” (TEIXEIRA, 1989, p. 100). Reforçando essa concepção, Fernando Azevedo afirmou que o:

[...] caráter verdadeiramente universitário, é menos a transmissão da “ciência feita” ou dos conhecimentos sistematizados, do que a exploração do campo da “ciência a fazer”, compreende-se a sedução exercida sobre os grandes espíritos por essa “maravilhosa obscuridade”, sob que se desenham as coisas, as formas e os acontecimentos (AZEVEDO, 1947, p. 106).

Palavras partilhadas por Teixeira:

Não. A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 87–88).

Com essa transmissão da “ciência feita”, os autores faziam referência à tradição iluminista da difusão de saberes, disseminados nos cursos das faculdades isoladas. Para superá-la, a ciência e a pesquisa seriam a grande arma de mudança, ciência essa que teria como lugar privilegiado e exclusivo o espaço da universidade. E, nesta, as Faculdades de Filosofia Ciência e Letras seriam as instâncias responsáveis pela preparação, não apenas na carreira de letras e da cultura, mas das ciências “[...] por meio de estudos desinteressados, do mais alto nível possível, sem qualquer idéia de aplicação [...]” (AZEVEDO, 1947, p. 55). Desse modo, seria ela a responsável por criar o espírito “verdadeiramente” universitário no ensino superior brasileiro, superando o antigo sistema, restrito ao particularismo. E de que maneira a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) transformaria o ensino específico

em ensino universal? Para Azevedo, em seu discurso de posse da diretoria da FFCL,

Enquanto cada uma das instituições que compõem o nosso sistema, apresenta feição nitidamente profissional, a nossa Faculdade destina-se a desenvolver em altura os estudos literários e científicos, livres e desinteressados, sem nenhuma idéia de aplicação. Propondo-se a impelir ao mais alto nível a especialização intelectual, em cada um dos setores do vasto domínio dos conhecimentos humanos, e associando, no mesmo intuito e sob direção comum, o ensino filosófico, literário e científico, ela tende a estabelecer, em lugar do antagonismo, a harmonia e o concurso entre os ramos de estudos que são destinados a fortalecer-se mutuamente, no desenvolvimento da cultura nacional (AZEVEDO, 1947, p. 92).

Anísio Teixeira, anos após, reforçou esse modelo de universidade ao defender que:

A introdução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha em vista o estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional. Viria substituir o autodidatismo reinante nesses estudos (TEIXEIRA, 1976, p. 230).

As ideias aqui expostas podem nos dar a falsa noção de exclusão dos cursos de caráter profissional, gerando, assim, uma contradição no discurso de Azevedo sobre a universalidade das universidades, pois privilegiou o pensamento em detrimento da ação, o intelectual ao profissional, separando as duas faces de uma mesma moeda. Não há como negar, partindo da leitura de seus discursos, que há uma clara predileção pelas atividades intelectuais sobre as técnicas da teoria sobre a prática, mas estas não se excluem do processo de formação do espírito universitário. A FFCL seria não apenas a espinha dorsal do sistema universitário, capaz de dar sustentabilidade, mas o lugar em que deveria pulsar o coração de todo esse organismo,

a grande força de atração capaz de fazer gravitarem em torno dela toda constelação dos institutos universitários de caráter profissional, por meio da sólida preparação cultural e científica, puramente teórica, que ela ministra e que deve fundamentar e informar a especialização profissional a cargo dos outros institutos (AZEVEDO, 1947, p. 74).

Como funcionaria a FFCL de modo a viabilizar tal atração e gravitação? Segundo Anísio Teixeira:

[...] o propósito de se fazerem as escolas centrais da universidade, ministrando os cursos básicos propedêuticos aos cursos das escolas propriamente profissionais de medicina, direito e engenharia e, depois, a especialização literária e filosófica (TEIXEIRA, 1976, p. 230).

Desse modo, a FFCL seria a responsável pela formação básica, geral e comum do ensino superior, além de proporcionar uma dimensão científica aos saberes profissionais. Como destacado por Azevedo, a FFCL teria o papel de “[...] desenvolver em altura os estudos literários e científicos, livres e desinteressados, sem nenhuma idéia de aplicação. Propondo-se

a impelir ao mais alto nível a especialização intelectual” (TEIXEIRA, 1976, p. 231). Isso seria possível porque a:

corrente galvânica que deve atravessar, na Faculdade de Filosofia, todas as suas secções, impelindo-as para o pólo comum do espírito científico – feito da observação, da pesquisa, da análise e de crítica renovará certamente os métodos de todos os estudos, abrindo, em cada uma das disciplinas, novos campos de investigação (AZEVEDO, 1947, p. 108).

Esse papel galvanizador da FFCL era primordial para o engendramento do espírito universitário da época. Foi essa a principal marca que diferenciou a universidade do século XX dos antigos centros de saber de ensino superior e de pesquisas: a unidade e a universalidade da produção de saberes. Abrangendo o todo, ela garantiu para si a exclusividade, buscando tornar-se o único lugar de produção de saber e, conseqüentemente, da verdade científica, filosófica e cultural. Como deixou claro Azevedo:

A universidade que se quer unida; que é centro verdadeiro e uma aliança e em que se ordenam ou tendem a organizar-se e a ordenar-se *todas* as atividades e *todos* os saberes, - a especulação filosófica, a pesquisa científica e literária e a atividade profissional e técnica, - longe de fechar-se ao exame e ao estudo de todas essas questões como a da ação, realidade que ultrapassa o simples fenômeno e cuja análise nos leva a passar do problema científico ao problema metafísico e religioso, deve, ao contrário, fundir numa cadeia de esforço tudo o que pode interessar a pessoa humana e suas tendências as mais heterogêneas (AZEVEDO, 1947, p. 16).

Ideia essa que aparecia em seus discursos anteriores, pois além de abranger, ela deveria unir aquilo que o homem separou: ciência, letras e filosofia, ação e pensamento, reflexão e prática, para que pudessem contribuir para o desenvolvimento e o progresso, possível apenas pelas mãos da ciência. Como ressaltou Azevedo:

Mas, enquanto ela (a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras) englobar, como um feixe único, a filosofia, as letras, as ciências e a educação, é preciso aproveitar essa oportunidade feliz para realizar um esforço, útil e fecundo, de aproximação e de interpretação dos domínios literários e científicos, filosófico e pedagógico, que se instalaram e se desenvolvem no mesmo instituto universitário (AZEVEDO, 1947, p. 93).

Essa união fazia-se necessária, pois para nosso autor:

[...] não é menos verdadeiro que o estudo exclusivamente especial, científico ou matemático, constitui uma perigosa mutilação do homem e que a especialização que impõe uma disciplina científica se deve constituir sobre a base sólida e larga de uma cultura geral, filosófica e literária, capaz de estabelecer o concurso e a harmonia entre as atividades e as exigências do espírito e um estreito laço de solidariedade moral entre os homens. [...] Aliás, como já se escreveu, não há ciência senão do geral [...] (AZEVEDO, 1947, p. 129–130).

Como podemos perceber, desde os anos trinta, ou até mesmo desde a década anterior,

os debates acerca da universidade foram múltiplos e acirrados nos diferentes cenários que se alteravam e que criavam novas condições, principalmente dentre aqueles taxados como partícipes do pensamento liberal, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, intelectuais que lutaram por uma universidade enquanto lugar de ensino e pesquisa, de teoria e prática, de produção de conhecimentos e de cultura desinteressada. Uma universidade cujo espírito de universalidade acabasse por romper com a tradição particularista da mera transmissão da ciência feita, da formação estritamente profissional. Uma universidade que promovesse a aproximação e interpretação dos domínios literários e científicos, filosófico e pedagógico, particular e universal. Nesse caminho, a USP e a Universidade do Distrito Federal, instituições criadas pela iniciativa regional, destacaram-se como instituições orientadas por esse novo modelo de universidade integrada. Enquanto a Universidade do Distrito Federal, devido às pressões, foi extinta, a de São Paulo sobreviveu às turbulências do regime ditatorial, mas ao custo de várias negociações, como a de seu alinhamento ao modelo de federação de escolas. O alinhamento a este modelo tradicional foi o produto mais próximo que chegaríamos ao que se idealizou para a universidade brasileira. Como avaliou Anísio Teixeira a respeito da USP:

[...] a (universidade) de São Paulo vinga, mas voltando ao modelo tradicional de federação de escolas. Só em 1961, volta-se o plano da Universidade de Brasília que, indiscutivelmente, representa uma estrutura integrada. Em 1967, as idéias da Universidade de Brasília corporificam o projeto atual de reestruturação das universidades (TEIXEIRA, 1976, p. 232).

Como, então, tornar o ideário acerca da universidade um fato concreto? Como fazer com que um conjunto disperso de escolas, institutos, faculdades isoladas integrassem uma universidade mais ampla, unida por um espírito verdadeiramente universitário? Talvez fosse necessário reformular as propostas, adaptá-las ao possível, frente aos novos desafios, sem esquecer, porém, seus principais eixos e objetivos. Mas se a universidade, em seus primeiros anos de criação, não foi capaz de abrigar práticas efetivas de pesquisa científica, de produzir conhecimento próprio, de construir o espírito universitário, o que deveria ser mudado? Em 1951, no contexto do ideal desenvolvimentista dos governos pós-guerra, Anísio Teixeira foi chamado por Ernesto Simões Filho, à época Ministro da Educação e Saúde do presidente Vargas, para assumir o cargo de Secretário Geral da Comissão que tinha como objetivo implementar a CAPES. Esta tinha como objetivo formar os quadros necessários ao programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o então presidente Getúlio Vargas. Embora criada em julho de 1951, com a edição do Decreto nº 29.741, apenas dez anos mais tarde, com a edição do Decreto nº 50.737 de 7 de junho de 1961, organizou-se a

implementação da campanha. O desafio da CAPES foi o de promover a melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários como estratégia prioritária para a formação dos quadros profissionais de nível superior do país.

Os sonhos de outrora foram transferidos para um novo espaço de formação universitária, os programas de pós-graduação. Nos debates sobre a reforma universitária, iniciados na década de 1950, sob os ares da democracia que se restabelecia, a formação de pesquisadores tornou-se uma preocupação que ganhou espaço e defensores. Foi em meio a esse debate sobre a reforma universitária e os programas de pós-graduação, tendo como foco o ensino-pesquisa e também integrando a discussão, que ocorreu o primeiro encontro de professores universitários de história. Nele, a pauta da reforma do currículo de História e a criação da Associação de Professores Universitários de História, temas inscritos nos debates sobre a educação e universidade que marcaram os contextos dos anos 1930-1960.

CAPÍTULO 2

FORMAR AS ELITES, DIRIGIR O PAÍS: O PROJETO POLÍTICO DO *GRUPO D'O ESTADO DE S. PAULO*

No ano de 1931, inaugurou-se um importante capítulo na história do ensino superior no Brasil com o estabelecimento de um novo modelo de universidade, mais ou menos consoante ao proposto pela Reforma Francisco Campos. Foi nesse mesmo contexto que tivemos a fundação da USP, cuja atuação foi importante na emergência do projeto e da criação da APUH/ANPUH. Acompanhando as relações dos participantes dos primeiros simpósios da associação, detectamos a predominância de professores paulistas, formados nos bancos da USP. Entre 1961 e 1977, nove encontros foram realizados, período em que os Anais registraram a presença de seus participantes identificados a partir do seu estado de origem. Cabe ressaltar que existe certa imprecisão nas listas do VIII Simpósio, ocorrido em Aracajú, no ano de 1975, em razão do extravio de algumas delas como também da não identificação da origem de alguns participantes nas listas não extraviadas. Nesse período, a superioridade numérica dos professores participantes de São Paulo ficou evidente, conforme ilustrado na Tabela I, logo a seguir.

Eram também paulistas os associados que ocuparam a maior parte dos cargos de direção da associação nos anos de 1961 a 1977. Criada a Associação, em 1961, seu quadro de direção foi composto pelos seguintes cargos: Presidente, ocupado pelo professor Eremildo Luis Vianna, da Universidade do Brasil, Vice-Presidente, professora Cecília Maria Westphalen, da Universidade do Paraná, Secretário-Geral, professor Sérgio Buarque de Holanda, da USP, 1ª Secretária, Alice Piffer Canabrava, da USP, 2º Secretário, professor Jorge Calmom, da Universidade da Bahia, 1º Tesoureiro, professor Antônio Camilo de Faria Alvim, da Universidade de Minas Gerais, 2º Tesoureiro, professor Armando Souto Maior, da Universidade do Recife, Diretor de Publicações, posteriormente denominado de Imprensa e Propaganda, professor José Roberto do Amaral Lapa, da Faculdade de Filosofia de Marília, além de um Conselho Consultivo formado por cinco professores. A diversidade da origem dos ocupantes do cargo de direção da associação, presente no primeiro ano, não será uma constante. A partir do terceiro Simpósio, esses cargos passaram a ser concentrados nas mãos de professores originários do Estado de São Paulo. Nesse terceiro encontro, ocorrido em 1965, ocupou o cargo de presidente Eurípedes Simões de Paula, professor da cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval da USP, até sua trágica morte em 1977.

TABELA – I*										
Estado de origem dos participantes:	SIMPÓSIO									Total de participantes por estado:
	I (1961) Marília SP	II (1962) Curitiba PR	III (1965) Franca SP	IV (1967) Porto Alegre RS	V (1969) Campinas SP	VI (1971) Goiânia GO	VII (1973) Belo Horizonte MG	VIII (1975) Aracajú SE	IX (1977) Florianópolis SC	
Acre	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4
Amazonas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Bahia	2	1	2	-	2	1	2	29	2	41
Ceará	-	1	-	1	1	2	-	3	-	8
Distrito Federal	-	-	-	-	1	7	1	6	1	16
Espírito Santo	-	-	3	-	-	-	4	5	3	15
Goiás	1	2	5	1	5	31	18	8	3	74
Guanabara	9	16	7	3	5	12	1	-	-	53
Maranhão	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2
Mato Grosso	-	-	-	-	-	1	7	22	4	34
Minas Gerais	10	12	14	13	11	19	199	29	6	313
Pará	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
Paraná	10	36	10	5	35	25	2	10	27	160
Paraíba	-	-	-	1	-	1	-	2	1	5
Pernambuco	2	3	1	2	1	2	-	3	6	20
Rio de Janeiro	3	-	3	7	9	9	6	27	11	75
Rio Grande do Norte	2	3	5	3	-	-	-	24	-	37
Rio Grande do Sul	2	12	-	85	8	19	6	11	24	167
Santa Catarina	1	4	1	4	-	2	1	3	48	64
São Paulo	40	45	81	102	160	165	114	97	74	878
Sergipe	-	-	-	-	1	2	14	195	3	215
Total por Simpósio:	82	125	133	227	239	298	375	601	300	

*Tabela elaborada a partir dos Anais dos simpósios.

Durante o longo exercício desse cargo, Simões de Paula teve ao seu lado na direção da associação como 1ª Secretária e posteriormente Secretária Geral, Alice Piffer Canabrava²⁶, primeira professora catedrática da instituição, lotada na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, com ativo papel no processo de consolidação da associação. Foi também de professores paulistas a maioria dos textos presentes nos *Anais* que construíram a memória da associação, na qual se destacou sua relação com o espaço universitário. Retomemos as palavras da professora Alice Piffer Canabrava:

A Associação Nacional dos Professores Universitários de História, na sua substância científica e humana, só pode ser compreendida como um botão que se desenvolveu da fértil sementeira que significou o estabelecimento das Faculdades de Filosofia em nosso país, desde os anos 1934-1935, quando se fundaram as de São Paulo e do Rio de Janeiro. Nossa entidade tem suas raízes sociológicas e científicas na inquietação intelectual que, vindo de mais longe no tempo, consubstanciou-se na década dos 30, com a fundação dos institutos de ensino superior e das Universidades brasileiras. Assim, o advento do ensino superior da História em nosso país, com o objetivo de formar historiadores e professores de História, integra-se no anseio de conhecimento da realidade brasileira, ao qual, sobretudo, a Universidade vinha servir (CANABRAVA, 1973, p. 85–86).

Esses percursos da associação revelaram-na vinculada às universidades, particularmente às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pelo debate em torno dos currículos dos cursos superiores de história. Este incluía a definição do papel do profissional da área: historiadores e professores de história. Além disso, e não menos importante, o tipo de história a ser praticada e ensinada. Nesse sentido, a vinda de professores europeus, notadamente franceses, foi destacada por Canabrava:

O fato de que foram chamados a dar sua colaboração professores franceses, significava o desejo de conferir a esta formação o modelo europeu, especialmente o francês. Sob esta influência desenvolveu-se a moderna historiografia brasileira, da qual a ANPUH constitui uma expressão. [...]. Um movimento intelectual, portanto, que se integrava naquele que, desde 1929, em França, se expressa nas páginas do *Annales*. Será, portanto, ao impacto de profundas influências advindas de setores na liderança da renovação do pensamento histórico no mundo, é que se abriu a nova fase do desenvolvimento do estudo da História brasileira, a qual se filia o nascimento e o desenvolvimento da ANPUH (CANABRAVA, 1973, p. 86).

²⁶ Sobre a atuação de Alice Piffer Canabrava na USP ver: MELLO, Zélia Maria Cardoso de; NOZOE, Nelson Hideiki; SAES, Flávio Azevedo Marques de. Três Pesquisas Pioneiras em História Econômica (as teses universitárias de Alice Piffer Canabrava). *Estudos Econômicos*. São Paulo. v. 15, n. especial, p. 169–179 1985; BLAY, Eva, Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP. Horizontes que se abrem*. São Paulo, USP/Humanitas, 2004. Para uma maior aproximação com a obra da autora Cf. CANABRAVA, Alice Piffer. *História Econômica: Estudos e Pesquisas*. São Paulo: Hucitec/Unesp/ABPHE, 2005, p. 23–34; _____. *O Desenvolvimento da Cultura do Algodão na Província de São Paulo, 1861–1875*. São Paulo: Martins, 1951; _____. Uma economia de decadência: os níveis de riqueza na capitania de São Paulo, 1765/67. *Revista Brasileira de Economia*. Vol.26, no 3, 1972; _____. *O Comércio Português no Rio da Prata, 1580–1640*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1984.

Além de seu peso numérico nos encontros bianuais, o corpo docente da USP também predominou na formação de professores de outras instituições espalhadas pelo país, que se capacitavam nessa instituição. Não raras são as notícias encontradas nos Anais da ANPUH de grupos de professores que cumpriram seus programas de pós-graduação sob a orientação de docentes daquela que foi denominada Escola Uspiana de História²⁷. Em suas palavras de boas vindas aos simposistas, professores e alunos do VI Simpósio, realizado em Goiânia, comemorativo dos dez anos de associação, o professor Eurípedes Simões de Paula ressaltou a importância da USP na formação e capacitação dos jovens docentes da Universidade Federal de Goiás. Oportunidade em que não deixou de destacar os objetivos da universidade brasileira, sendo o primeiro a formação científica do mais alto nível. Eurípedes lembrou que para tal tarefa vieram do exterior os mais diversos especialistas, presença que autorizou e legitimou a posição de liderança da USP na formação de profissionais capacitados para atuar nas diversas instituições do país, particularmente, mas não exclusivamente, na área de Humanas:

Preocupação semelhante houve por ocasião da fundação da USP em 1934, concomitante com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, raiz da Universidade, cuja direção conseguiu trazer do exterior (França, Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal) especialistas credenciados nos mais variados campos do conhecimento humano, dos quais nós próprios fomos alunos, depois assistentes e após a conquista do passaporte para a carreira universitária – concurso de doutoramento, livre-docência e cátedra – substitutos hoje e amanhã substituídos por nossos alunos de hoje, pois acreditamos que a escolaridade pressupõe o binômio professor-aluno, numa tentativa de compreensão e diálogo, que às vezes por outras é conseguido (SIMÕES DE PAULA, 1973, p. 80).

Em razão da posição de centralidade da USP na formação de quadros profissionais da área da história, parece-nos indispensável tentar localizá-la enquanto centro produtor e difusor do saber histórico e de formação de quadros profissionais. Para esta tarefa, optamos por percorrer os caminhos que possibilitaram a criação da USP²⁸. Para tal, procuramos localizá-la no contexto histórico de sua emergência, marcado não apenas pelos debates educacionais, mas também culturais e políticos da época, práticas discursivas que, como veremos, são peças de um mesmo quebra-cabeça.

Historicizar os percursos da USP é ir além da mera cronologia que estabeleceu o seu

²⁷ Sobre a capacitação de professores na USP e a Escola Uspiana de História ver: CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. A escola uspiana de história. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 349–358, 1994.

²⁸ Acerca da criação e da história da Universidade de São Paulo ver: MOTOYAMA, S. (Org.). *USP 70 Anos: imagens de uma história vivida*. São Paulo: Edusp, 2006. v. 1. 704 p; ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. Universidade de São Paulo: fundação e reforma. *Estudos e Documentos*, v. 10, 1974; CAMPOS, Ernesto de Souza. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2004.

início com a fundação da instituição a partir do Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934. Localizá-la historicamente exige um esforço de apreensão das condições históricas de sua emergência. Seguindo as orientações de Manuel Luiz Salgado Guimarães, o que nos cabe é recriar o quadro histórico em que a universidade encontra sua inserção, atentando para a teia social que lhe deu origem (GUIMARÃES, 2011, p. 66). Nesse sentido, tal exercício inclui uma mirada nos desdobramentos da Revolução de 30²⁹, particularmente a Revolução de 32, a Constituinte de 1933 e a escolha de Armando de Salles Oliveira para interventor de São Paulo. São dimensões desse “quadro histórico” que, dentre várias outras, escolhemos revisitar.

2.1. Revoluções, acordos e desacordos: a política dos paulistas

A criação da USP inseriu-se em um contexto político instável e conturbado em que, após as seguidas decepções de setores paulistas com as medidas do governo instalado, provisoriamente, e depois sob a chefia de Getúlio Vargas, buscou restituir a São Paulo sua posição “[...] dentro da actividade espiritual e política da nação” (OLIVEIRA, 2002, p. 38), como destacou Armando de Salles ao construir a memória daqueles eventos, em discurso proferido na USP em fins do ano de 1936. A inauguração da universidade, na mesma data de comemoração do aniversário da cidade de São Paulo, integrou uma das várias iniciativas do projeto do Partido Constitucionalista (PC), que tinha em Salles seu principal representante. Este buscava transformar o projeto paulista de poder em algo de dimensão nacional, enfocando a experiência de São Paulo como uma amostra do que seria o Brasil em termos de cultura, ciência e tecnologia sob os auspícios do governo peceísta. Em discurso proferido a 22 de abril de 1934, em Araras, Salles explicitou o papel definido para a universidade naquele projeto:

Ao lado destas questões de pura administração, cuidou o governo da questão máxima, a da cultura, e criou a Universidade de São Paulo. Com a Universidade se implantará a vigorosa estrutura cultural em que assenta a independência dos grandes povos. Com a Universidade adquiriremos, pelo conhecimento que nos vai de nossos recursos e de nossas necessidades, a exata consciência de nós mesmos. Com a Universidade, prepararemos as classes dirigentes sem as quais não será possível enfrentar os vastos problemas de um grande Estado moderno e, abrindo o leito para as novas

²⁹ Cabe ressaltar que utilizamos, aqui, o termo “Revolução 30”, em acordo com a historiadora Maria Lúcia Coelho Prado, que entende por revolução “[...] tão somente a opção pela luta armada para consignação de determinadas mudanças” (PRADO, 1986, p. 92). Sobre a Revolução de 30 ver: CÂNDIDO, Antônio. *A Revolução de 1930 e a cultura*. São Paulo: Cebrap, 1984; DE DECCA, Edgar. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 2004; FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Brasiliense, 1972. TRONCA, Ítalo. *A Revolução de trinta: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

correntes de pensamento, daremos àqueles problemas a solução verdadeiramente nacional (OLIVEIRA, 2002, p. 70).

Uma das marcas da política dos anos trinta, foi a preocupação com a modernização, via investimentos também em políticas culturais e educacionais, o que não parecia ser exclusividade dos ideólogos do governo Vargas. Independente das forças políticas e programas partidários que se colocaram em disputa no cenário político daquela década, havia a preocupação comum com a modernização, o que exigia a formação de quadros profissionais de elites, vistas como as únicas capazes de dirigir a nação. Não por acaso, ocorreu o debate nacional sobre a necessidade de ampla reforma educacional, de cima para baixo, sendo a universidade entendida como a cúpula desse sistema. Nesse sentido, entender a criação da USP passa pela referência ao projeto político dos constitucionalistas, Armando Salles à frente e São Paulo como unidade da federação na liderança.

O caminho entre a Revolução de 1930 e a aliança entre Armando Salles e o governo Vargas foi marcado pela instabilidade advinda das lutas pelo poder entre orientações e grupos políticos distintos. A incisiva intervenção dos tenentes, com o amparo do Governo Provisório em São Paulo, acirrou aquela disputa levando, apenas dois anos após, à eclosão de uma guerra civil em torno da bandeira da convocação de uma constituinte que colocou em aberto o velho embate entre a centralização e a autonomia regional. Quanto ao apoio dado pelas oligarquias paulistas dissidentes à Revolução de 1930, esperou-se que fosse retribuído com a devolução do controle de São Paulo aos paulistas, expectativa que, com o passar do tempo, foi transformando-se em decepção. A presença de interventores “estrangeiros”, no linguajar das publicações paulistas, golpeou duramente a autonomia política dos estados, sinalizando para as diretrizes autoritárias e centralizadoras do novo governo, ainda em caráter provisório.

A ruptura do Partido Democrático (PD) com o governo de Vargas foi anunciada em 13 de janeiro de 1932, em manifesto publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, no qual se conclamava os paulistas para lutar pelo restabelecimento do domínio dos Estados aos governos estaduais e a imediata convocação da Constituinte. Retorno à legalidade e autonomia regional, foram as duas bandeiras que colocaram em oposição tenentes e oligarquias paulistas dissidentes, o governo de Getúlio Vargas e a oposição paulista. Para esses, o governo deixou de ser revolucionário e assumiu um caráter ditatorial, marcando mais uma oposição no discurso do PD, o autoritarismo versus a liberdade. Autoritarismo esse simbolizado pela presença de “forasteiros” nos governos dos Estados, como denunciado no manifesto de 1932:

[...] São Paulo, que poderia reivindicar, não um primado em que não pensa,

mas uma paridade de tratamento no seio da Federação, não tem sequer uma voz ou representante no **conclave da Ditadura** e, além disso, vê os seus filhos afastados das posições oficiais, os cargos de sua jurisdição cometidos a beneficiários de fora e o seu Governo entregue aos caprichos de **forasteiros** (grifos meus) (CARONE, 1973, p. 43).

Frente aos “caprichos dos forasteiros”, o “brio dos paulistas”. A presença “estrangeira” revigorou a identidade paulista, recriando e reforçando seus laços de união. Frente ao inimigo comum, as desavenças se diluíram, mas não desapareceram. Não é sem sentido que o movimento pela constituinte, intensificado com a guerra civil em 1932, utilizou o ideal bandeirante para conclamar os paulistas à luta. Um novo inimigo estabeleceu-se. Se antes as velhas oligarquias perrepistas eram os inimigos a serem combatidos, agora a, como significada pelos paulistas, ditadura do governo Vargas, tornava-se o novo alvo, capaz de unificar antigas desavenças em torno da defesa da autonomia de São Paulo. A 16 de fevereiro de 1932, proclamou-se o manifesto de constituição da Frente Única Paulista (FUP), apresentando a aliança entre o Partido Democrático e o Partido Republicano Paulista na luta pela pronta reconstitucionalização do país e a devolução da autonomia paulista (CODATO, 2010, p. 8). Luta essa que levou à guerra e à derrota paulista na Revolução de 1932³⁰, condição que não obrigou os paulistas a recuarem em relação às suas exigências de constitucionalização do país. Apesar de vencidos no conflito armado, os paulistas ganharam força no cenário político. A união sedimentada no conflito trouxe frutos políticos que se materializaram em vitória nas urnas do processo constitucional.

A vitória dos paulistas nas urnas, traduzida na eleição de 17 membros da Chapa Única³¹, das 22 cadeiras disponíveis para São Paulo na Constituinte, expunha os descontentamentos existentes entre as diretrizes do Governo Revolucionário e as aspirações de poder das forças políticas regionais (GOMES, 1980, p. 286). Se nos demais estados, apesar das discordâncias, o Governo provisório saiu vencedor, São Paulo apresentou-se como um problema real, colocando em evidência a resistência e sobretudo a inoperância da função das

³⁰ Não nos cabe aqui adentrarmos na história da Revolução de 1932. Sobre o assunto ver: CAPELATO, M. Helena. *O Movimento de 1932: a causa paulista*. São Paulo: Brasiliense, 1981; COSTA, Emília Viotti da. *1932: Imagens Contraditórias*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1982; SILVA, Hélio R. *1932: A Guerra Paulista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967; VILLA, Marco Antônio. *1932: Imagens de uma Revolução*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

³¹ A formação da Chapa Única foi precedida pela aliança entre os dois principais partidos políticos do estado de São Paulo, o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Democrático (PD). Em 1933, quando Vargas convocou eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, as forças organizadas na FUP formaram a Chapa Única por São Paulo Unido, à qual se agregam a Associação Comercial de São Paulo e a Liga Eleitoral Católica, dentre outros apoios. Sobre a experiência paulista na constituinte ver: GOMES, Ângela de Castro; LOBO, Lúcia Lalimeyer; COELHO, Rodrigo Bellingrodt Marques. *Revolução e restauração: a experiência paulista no período da constitucionalização*. In: GOMES, Ângela de Castro *et al.* *Regionalismo e centralização política: partidos e constituinte nos anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 237–337.

interventorias naquele estado. Tal situação obrigou Vargas a tomar uma nova direção, movimentando-se rumo à conciliação, acordo que passou pela escolha de um nome paulista para o cargo de interventor do estado. Nome esse que não foi de fácil escolha, dada a diversidade de interesses que envolvia a composição da chapa que saiu vitoriosa nas urnas constituintes. Ao constatar a impossibilidade da existência de uma lista unificada de nomes para serem indicados como o novo interventor paulista para o estado, Vargas indicou Armando de Salles Oliveira, membro do Partido Constitucionalista, único com maior consenso entre os paulistas.

O nome de Armando de Salles, segundo Vargas, recebeu restrições por parte do general Góis Monteiro, por sua ligação ao bloco d' *O Estado de São Paulo*, jornal identificado como intransigente aos desígnios políticos do novo regime. Motivo que se repetiu na recusa do nome de Salles por parte do ministro da Agricultura, Juarez Távora em comunicado a Vargas (CARDOSO, 1982, p. 44). Talvez seja por essa postura de adversário intransigente que Vargas investiu nele, pois lhe interessava tal aproximação. Foi em seu diário que registrou a reunião ministerial para tratar da escolha do novo interventor:

Nestes dias, ocorreu mais digno de nota a reunião ministerial, convocada especialmente para tratar da substituição do general Waldomiro na interventoria de São Paulo. Fiz uma narração de todas as *démarches* havidas e expliquei o motivo da preferência pelo nome do Dr. Salles de Oliveira. Quanto à substituição, todos estavam de acordo. Houve apenas restrições, principalmente do general Góis, quanto ao nome do substituto, por pertencer ao bloco d' *O Estado de S. Paulo*, jornal tido como adversário intransigente do novo regime (VARGAS, 1995, p. 226).

A ligação de Armando de Salles Oliveira com o jornal *O Estado de S. Paulo* esteve atravessada por laços de parentesco. Armando foi casado com Raquel de Mesquita, filha de Júlio de Mesquita, dono do jornal. Fundado em 1885, sob o nome de *A Província de São Paulo*, o jornal nasceu proclamando a defesa dos ideais republicanos e abolicionistas, não obstante explicitasse ser avesso ao partidarismo político. Apesar da postura apartidária, como bem destacaram Maria Helena Capelato e Maria Lígia Coelho Prado:

Os representantes do periódico não assistiram passivamente às crises que marcaram o movimento convulsionado da história do Brasil que se iniciou no final da Primeira República – culminando com a Revolução de 1930 – e se estendeu até o golpe de 1937. [...] A atuação política do jornal se orientava por um projeto idealizado para o Brasil e para São Paulo, cujas bases se prendiam ao corpo de ideias que compõem a doutrina liberal e à experiência prática de outros países (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 23).

Esse projeto liberal e nacional ganhou tons próprios quando da ascensão de Armando Salles à interventoria de São Paulo e, depois, por ocasião de sua campanha presidencial, mas

que remontaram à década de vinte e aos membros do “grupo do Estado”. A expressão, “grupo do Estado” é utilizada aqui na acepção dada por Irene R. Cardoso em seu livro *A universidade da comunhão paulista* (CARDOSO, 1982, p. 27), para traduzir a autodenominação cunhada por um grupo de intelectuais e políticos reunidos em torno do jornal *O Estado de S. Paulo* e, simultaneamente, a denominação dada por representantes de entidades partidárias para referir-se àquele grupo. Como destacou Júlio de Mesquita Filho, em discurso pronunciado na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1948:

Nesta magnífica manifestação de vontade coletiva, posso representar as aspirações de um grupo, e, sobretudo, uma instituição em torno da qual uma fração ponderável da opinião pública brasileira se habituou a reunir-se para a defesa dos meios ideais. Essa instituição, vós todos a conheceis, é “O Estado de S. Paulo” (MESQUITA FILHO, s.d, p. 68).

Dentre os nomes mais expressivos do grupo, que se relacionavam mais intimamente com a criação da USP, podemos destacar Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo, Paulo Duarte e Armando de Salles Oliveira. O grupo de intelectuais orientou-se por um plano idealizado para o Brasil, baseado em um corpo de ideias liberais, que aglutinava defensores da autonomia da cultura e da ciência frente a governos e partidos. Desde os tempos de Júlio de Mesquita, mesmo no período em que atuou como membro do PRP, o jornal recusou-se a se transformar em órgão ou porta-voz de partidos, posição que apenas se alternou quando da constituição do Partido Constitucionalista, em 1934.

2.2. O projeto político do grupo d’ *O Estado de S. Paulo*: a criação da USP

As propostas do projeto político do *grupo d’ O Estado* tinham em vista revitalizar o pacto federativo republicano, que, para esse, perdeu seus rumos em meio às práticas políticas da Primeira República. Como ponto de partida, não a desonerou dessa falência, da “crise das oligarquias”, definidas pelo desvirtuamento do pacto federativo. Para *O Estado*, a crise não era de sistema, modelo ou regime, mas de homens. A crise oligárquica teria origem na ausência de elites capazes e dotadas de visão política que fossem hábeis em estabelecer um projeto político para a nacionalidade. Para o estabelecimento de novos tempos, fez-se necessário produzir novos homens. Como destacado no caderno “Notas e Informações” de *O Estado de S. Paulo*, a 5 de maio de 1925, todos “os regimes prestam quando prestam os homens que os aplicam” (CARDOSO, 1982, p. 41). A crise política em que vivia o país não advinha do novo regime, mas da deturpação dos ideais republicanos.

Assim, o jornal *O Estado de S. Paulo* colocou-se como porta-voz da resistência a esse

processo corrosivo do regime republicano, ao mesmo tempo em que se propôs seu restaurador. Para Irene R. Cardoso, o projeto político “do ‘grupo do *Estado*’ está dirigido para a ‘definitiva instalação da democracia no Brasil’ e para a restauração dos princípios democráticos da República, que teriam sido deturpados pelos homens que exercem o poder” (CARDOSO, 1982, p. 41). À tendência centralizadora que se desenhou na década de vinte, insurgiu-se o jornal em defesa do princípio liberal de autonomia dos Estados, tendo como exemplo os Estados Unidos da América. Com o recurso retórico de comparação com o desenvolvimento histórico e político desse país, Júlio de Mesquita Filho fez uma avaliação da realidade brasileira até o ano de 1925. Para Mesquita Filho, o Brasil devia evoluir em sentido de uma República Confederada. Acreditava ser esse o modelo ideal para países de grandes dimensões. Sob tal perspectiva, sua comparação tinha sentido e ganhou apoios. Para Mesquita Filho, tal como ocorreu com os Estados Unidos em tempos de sua independência, o Brasil da década de vinte foi um país em que algumas unidades desenvolveram uma extraordinária capacidade política, contrastando com as demais unidades da federação. A diferença entre os dois países consistia em que na experiência norte-americana a autonomia foi concedida apenas aos estados desenvolvidos, sendo estendida aos demais à medida que atingiam a maturidade política desejada. Já no Brasil, onde ele apenas identificou três estados com crescimento desmedido de “progresso material”, a Constituição de 1891 erroneamente conferiu as mesmas prerrogativas constitucionais a estados como Amazonas, Ceará e São Paulo, apesar das disparidades apresentadas entre eles no grau de evolução (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 26).

Em discurso pronunciado na USP, em 25 de janeiro de 1937, como paraninfo da primeira turma de licenciados pela FFCL, Júlio de Mesquita Filho apresentou um quadro da realidade brasileira, ao qual denominou de “O complexo Brasileiro” (MESQUITA FILHO, s.d., p. 157–158). Para o autor, o Brasil, cuja vastidão e singularíssimo aspecto social em que o conjunto apresenta a nacionalidade, assemelhava-se a um império. Sua complexidade social foi assim apresentada, informada pela orientação durkeimiana de sua formação: nos territórios do Amazonas e do Pará e em grande parte do Maranhão e de Goiás, residiam ainda agrupamentos humanos primitivos relativos a sua fase mental ou mística, consoante suas leituras. Nessas regiões, a civilização era a exceção. Descendo um pouco, o Nordeste, onde, resguardando-se umas pequenas regiões litorâneas, ao resto do conjunto pouco faltava para que se reconhecesse, na sua plenitude, os traços característicos do feudalismo. Aspecto social esse que se dilatou em direção ao Sul, apenas interrompido em sua faixa litorânea.

Exceções a essa regra eram as unidades formadas pelo Distrito Federal, parte do

estado de Minas Gerais e a totalidade de São Paulo, onde, “aqui e acolá”, surgiram ilhas de aglomerações urbanas de estrutura social “evoluída”. Foi nesse conjunto regional que Mesquita Filho identificou o lugar para o assentamento do que denominou de alicerces profundos da civilização industrial do complexo brasileiro, caracterizada pela dupla industrialização moderna e agricultura intensiva. Atingida sua plena maturidade econômica e social, o Brasil se inseriria no rol dos países plenamente evoluídos, inserção que apenas aqueles alicerces tornariam possíveis.

Amparado por esse diagnóstico de viés elitista e preconceituoso, Mesquita Filho creditou a São Paulo a posição de única unidade da federação em estágio mais desenvolvido, a única capaz de assumir a função e o desafio de renovar e modernizar o país, de estabelecer a sua verdadeira democratização e permitir tornar realidade a autonomia, não apenas do Estado, mas sobretudo da vontade popular. São Paulo assumia nessa construção o papel de locomotiva capaz de puxar os demais vagões rumo à modernização do país. Ideias essas compartilhadas por Fernando de Azevedo, quando da elaboração do inquérito educacional sobre o ensino público no Estado de São Paulo, em meados da década de vinte, a pedido de Mesquita Filho. Dentre as concepções educacionais do inquérito, cabia ao governo federal traçar o plano de ensino e educação, de maneira que seus benefícios se irradiassem do centro para as periferias. Leia-se, de São Paulo ao resto do país, nas palavras de Azevedo:

Mas aos grandes Estados, como São Paulo, compete assumir atitude decisiva em face dessas questões cuja solução interessa diretamente à satisfação de exigências crescentes, criadas pelo estado atual do seu desenvolvimento. Essa solução ou virá do centro se o Estado promover e dirigir, pelos seus representantes junto ao governo do país, uma reação crítico-idealista, de objetivos largos, ou terá o Estado de procurá-la, dentro dos seus limites (AZEVEDO, 1937, p. 294–295).

Mais tarde, dois anos após a criação da USP, Armando de Salles, em discurso proferido nessa instituição, assim se referiu a ela:

Aos governos, que se sucederem ao meu, caberá o dever, primeiro entre os mais altos, de amparar e desenvolver a oficina em que se forjarão os modeladores do espírito e do coração de uma robusta nacionalidade. Da torre simbólica, que se há de erguer para a sua reitoria, se espalhará para o Brasil uma luz inconfundível, que não somente será um guia para os brasileiros, mas ainda o ponto para onde eles voltarão, esperançosos e consolados, nas vicissitudes de nossa pátria (OLIVEIRA, 2002, p. 348).

Assim, a universidade surgiu como uma “oficina em que se forjarão os modeladores do espírito e do coração de uma robusta nacionalidade”, um lugar especializado na produção de “homens novos”, das elites intelectuais e dirigentes do país, uma solução a médio e longo prazos. Para Mesquita Filho, priorizar a educação e a cultura apresentava-se como política

indispensável a qualquer processo de emancipação definitiva, não apenas de São Paulo, mas do Brasil. Em seu discurso de paraninfo da primeira turma de licenciados da FFCL, em 1937, Mesquita Filho anunciou a lição dada pela Revolução:

Quatro anos de estreito contato com os meios em que se moviam as figuras proeminentes de ambas as facções em luta levaram-nos à convicção de que o problema brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura. Daí a fundação da nossa Universidade e conseqüentemente a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (MESQUITA FILHO, s. d., p. 164).

Um “problema de cultura” traduzido, na leitura de Mesquita Filho, como ausência de quadros qualificados, de elites dirigentes, como o quadro de vazio intelectual e cultural, deficiências que responderiam pela crise republicana das primeiras quatro décadas do regime no Brasil. Desse modo, a solução estaria na criação de uma “instituição secular” de produção e difusão da alta cultura, de formação das elites intelectuais e dirigentes que dariam direção, unidade e sentido de nacionalidade ao país. Tal proposta foi defendida por Júlio de Mesquita Filho em seu livro *A crise Nacional*:

Restabelecido o jogo natural das instituições constitucionais, pelo advento da opinião pública, restar-nos-ia dar início à construção do organismo concatenador da mentalidade nacional, representado, em todos os países de organização social completa, pelas Universidades. Sem o curso dessa instituição secular [...] inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir a nossa emancipação definitiva (*apud* CARDOSO, 1982, p. 36).

Conhecer a história da USP é, também, conhecer a história de sua memória, pois, de uma maneira geral, as memórias produzidas sobre ela também abastecem aquela, são matéria prima de sua história. Memória essa que não se fez apenas com lembranças, mas também com esquecimentos operados na disputa pelo controle da leitura do passado, cujo domínio estabelece a visão do presente. Nessa operação de organização e enquadramento da memória, embaralham-se os papéis, inimigos são transformados em novos aliados, desafetos em partidários, dissidências em apoios. A cada momento político, lembrar ou esquecer foi um jogo praticado entre os políticos paulistas que apostaram, conforme suas convicções e as necessidades do presente, ora em um, ora em outro. Como bem ressaltou Lowenthal, a “necessidade de se utilizar e reutilizar o conhecimento da memória, de esquecer assim como recordar, força-nos a selecionar, destilar, distorcer e transformar o passado, acomodando as lembranças às necessidades do presente” (LOWENTHAL, 1998, p. 77). Assim, em certos momentos e circunstâncias, paulistas da oposição e governo e também paulistas rivais uniram-se em torno de um discurso conciliatório, no qual as mágoas de outrora tornaram-se águas passadas. Como destacou Armando de Salles Oliveira em discurso proferido por ocasião de um banquete oferecido aos deputados constituintes de São Paulo, em 7 de novembro de 1933:

A política é, até certo ponto, a arte de esquecer. No momento em que se reúne a Constituinte, dissipadas para sempre todas as prevenções, devem os brasileiros se compenetrar de que nenhum entendimento será possível e nenhuma obra realizável se o debate das idéias não se travar sobre a rocha firme e indiscutida da unidade nacional (OLIVEIRA, 2002, p. 24).

Até mesmo a postura liberal do grupo *d'O Estado*, tão alardeada nas memórias de seus principais integrantes, parece ter sido esquecida em alguns momentos e circunstanciada pelas necessidades do presente. Em 1958, falando à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, bradou Júlio de Mesquita Filho: “Ora, éramos irredutivelmente liberais. Tão convictamente liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito em que se inspirasse a organização da Universidade se mantivesse exacerbadamente liberal” (MESQUITA FILHO, s.d., p. 192). A “obrigação de tudo fazer” em nome de um fim buscado foi a expressão que justificou, inclusive, acordar com o governo de Getúlio Vargas. Irene R Cardoso, na obra *A Universidade da comunhão paulista* (CARDOSO, 1982) destacou o compromisso entre Armando de Salles e o grupo *d' O Estado* com a ditadura de Vargas, como a reconheceram os membros do Estado em tempos da Revolução de 1932. O que antes era crítica ácida foi substituído pela aprovação ao governo Vargas, em aplausos publicados no jornal:

Aproximando-se de São Paulo e tratando-o com a consideração devida, a ditadura e sua convicção de que, sem a colaboração espontânea e leal deste Estado não é possível, no Brasil, governo fecundo e duradouro. Cobrindo de aplausos esse passo do governo provisório, o resto do Brasil homologou o seu juízo (31/08/33) (CARDOSO, 1982, p. 149).

Porém, não foi apenas a aprovação pública o apoio do grupo ao governo Vargas. A situação de compromisso evidenciou-se mesmo antes da nomeação de Salles à interventoria, quando, por intermédio deste, Fernando de Azevedo, em janeiro de 1933, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, pelo então governador militar Waldomiro Lima. Irene R. Cardoso destacou que, em 22 de novembro do ano de 1932, *O Estado de S. Paulo* publicou em suas páginas o programa de ação política do governo militar de São Paulo. Segundo aquela historiadora, “surpreendentemente, o programa do governador militar, na parte referente à educação, é calcado em todas as linhas do plano do *Manifesto*” (de 1932) (CARDOSO, 1982, p. 121).

Mas os apoios ou aplausos não esgotaram nem resumiram o “tudo fazer” dos armandistas. Também a cruzada anticomunista, que se avultou entre a eleição de Vargas, após a Constituinte e o Estado Novo, foi a pauta priorizada no jornal do grupo *d'O Estado*. A defesa dos ideais liberais, conjugados aos da democracia, justificou o apoio de Salles à lei de Segurança Nacional e as demais medidas do governo de Vargas em sentido da restrição de

direitos individuais e políticos. Decisões estas, de caráter declaradamente autoritárias, apoiadas pelo grupo liberal, justamente o que anteriormente defendia ser a universidade o polo de resistência contra as forças antidemocráticas. Incorporando a bandeira da luta contra o comunismo, o grupo acabou por se aproximar do outro extremo, postura que para Cardoso expressou “uma guinada na direção do autoritarismo *que marcou a criação da Universidade*” (CARDOSO, 1982, p. 177).

Dentro do espaço universitário, representando algum dos ideais do *grupo d’O Estado*, Fernando de Azevedo radicalizou o tom de seus discursos ao fazer a defesa de um liberalismo relativo. Para Azevedo, em tempos de crise o “primado da inteligência” perdia espaço para o “culto da violência”, em referência aos governos totalitários, fossem fascistas ou comunistas. Diante dessa possibilidade, ou desse risco, a democracia liberal abria espaço para a “democracia real”, que devia fortificar o poder executivo e romper com o “liberalismo sem disciplina”. A “democracia real”, de Fernando de Azevedo, correspondia ao “liberalismo relativo” tal com defendido pelo *grupo d’ O Estado*, que justificou não poder mais defender a irrestrita liberdade de pensamento e de propaganda de ideias (CARDOSO, 1982, p.179). Liberdade que foi assim controlada e limitada, via cláusula contratual, ao proibir, aos professores estrangeiros que ocuparam as cadeiras da FFCL da USP, o exercício de qualquer atividade de propaganda política fora do modelo da “democracia real”. Em razão dessa orientação, deu-se o afastamento de Claude Lévi-Strauss³² da universidade, a pedido do “irredutivelmente liberal” Júlio de Mesquita Filho.

O tom exacerbadamente liberal do discurso de Mesquita Filho foi, porém, a marca da lembrança daqueles que se remeteram à USP. O distanciamento temporal e as lembranças amargas do Estado Novo e de seus impactos na USP transformaram-na em um reduto de resistência à ditadura. Foi sob tal marca que se perpetuou o que Irene R. Cardoso chamou de o “mito liberal democrático da criação da Universidade”. “Mito porque se trata de uma invocação que realça o espírito de liberdade (de pensamento, de ensino e de pesquisa) que teria precedido a criação da Universidade” (CARDOSO, 1982, p. 17). Nessa construção omitiu-se, inclusive, que foi a partir da aliança com a ditadura de Vargas que se tornou possível a fundação da universidade.

³² Sobre a atuação de Lévi-Stauss na USP ver: ALVES, Isidoro M. da S. A expedição de Lévi-Strauss ao Brasil central 50 anos após. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 2., *Anais...* São Paulo: Nova Stella, 1989; MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1989; PEIXOTO, Fernanda Arêas. *Lévi-Strauss no Brasil: a formação do etnólogo. Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 79–108, 1998.

2.3. O projeto da Universidade de São Paulo: formação da elite intelectual e dirigente

Dentre os membros do *grupo d'O Estado*, foi de Júlio de Mesquita Filho o projeto original de criação de uma universidade. Neste estava previsto o estabelecimento de três unidades em regiões distintas do país, uma no norte, outra no centro e outra no sul. Os desdobramentos políticos da década de trinta deram aos paulistas a dimensão da necessidade de aproximação ao governo central para a implementação de suas ideias além dos limites do Estado de São Paulo. Não sem razão, a USP apenas foi efetivamente criada na interventoria de Salles, após o apoio dado e recebido de Vargas, aproximação abalizada pela ideia oportunista de que a “política é a arte de esquecer”.

As preocupações com o ensino superior revelaram-se nas páginas do jornal *O Estado de São Paulo*, primeiro em um Inquérito sobre o ensino público em 1914, que orientou a reforma estadual do ensino em 1920. Nele, a preocupação com o ensino superior restringia-se à organização e ao funcionamento da Faculdade de Medicina e também à definição dos objetivos das faculdades de filosofia, ciências e letras (ANTUNHA, 1974, p. 61). Em meados da década de vinte, um segundo inquérito foi feito por Fernando de Azevedo, a pedido de Júlio de Mesquita Filho, para o jornal *O Estado de São Paulo*, com um direcionamento dado intencionalmente para a obtenção de posições, favoráveis ou contrárias, acerca das concepções do ensino superior. Estas se encontravam visivelmente orientadas e pré-estabelecidas pelo jornal e pelo próprio Azevedo. As perguntas que constavam no inquérito não previam a possibilidade de que o entrevistado apenas expusesse suas opiniões sobre o assunto, mas o induzia a concordar ou discordar com ideias previamente estabelecidas sobre o ensino superior. Como afirmou Azevedo na publicação do inquérito: “Poder-se-á dizer que, tanto na parte ideológica, quanto na análise crítica, se tratava de um inquérito conduzido e, de certo modo, orientado em determinada direção que era a de quem organizou” (AZEVEDO, 1937, p. 21).

O inquérito partiu do pressuposto da ausência de uma política de educação norteadas por princípios e foi direcionado aos professores do ensino normal e secundário, das escolas superiores de Medicina, Direito e Engenharia e também a jornalistas, formadores de opinião pública. Nele, duas questões, as de número 9 e 10, abordavam o problema do ensino superior que resumia as principais preocupações daqueles que o dirigiram a época. As questões foram assim formuladas:

9. Se é problema capital, em uma democracia, a formação das elites intelectuais, não lhe parece urgente tratarmos da fundação de

estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, que tenham por objetivo menos a organização de um ensino geral, do que a contribuição para o progresso do saber humano?

10. Que pensa, pois, da criação de uma universidade em São Paulo, organizada dentro do espírito universitário moderno: (a) de maneira que se integrem num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (de medicina, de engenharia e de direito), institutos técnicos de especialização (farmácia, odontologia) e institutos de altos estudos (faculdades de filosofia e letras; de ciências matemáticas, físicas e naturais); de ciências econômica e sociais; de educação, etc.; (b) de maneira que, sem perder seu caráter de universalidade”, se possa desenvolver, como uma “instituição orgânica e viva” posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos e pela natureza eficaz de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional? (AZEVEDO, 1937, p. 192–193)

Independente das respostas obtidas, ao analisar as questões evidencia-se a dimensão dos ideais defendidos por Azevedo e também pelo *grupo d'O Estado*. O pressuposto da necessidade de uma elite intelectual, e porque não dizer dirigente, como pré-requisito para um regime democrático revela o pensamento liberal de Azevedo, tributário da tradição iluminista, e igualmente por aquele grupo. Dos diversos matizes ideológicos com os quais o liberalismo foi apropriado no Brasil, o Inquérito de 1926 deixa-nos ver sua vertente elitista. O foco pedagógico de Azevedo foi a formação das elites intelectuais e dirigentes do país (CUNHA, 1986, p. 259), bem como de quadros técnico profissionais de nível superior e médio. Nesse sentido, a crítica deslocava-se para o papel do ensino secundário, diagnosticado como sem terminalidade, meramente como meio de acesso ao ensino superior, de caráter utilitário. Quanto ao ensino superior, a crítica centrava-se em sua orientação estritamente profissional. Assim, a problematização que norteava o Inquérito expressava-se pelo seguinte dilema: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo” (AZEVEDO, 1937, p. 34). Como poderemos observar, e encontra-se presente na direcionada questão 9 do Inquérito, o foco do compromisso dos fundadores da USP foi aquele da segunda proposição, formar as elites para compreender a necessidade de educar o povo, fazendo-se, deles, seus porta-vozes.

Em sua dimensão educacional, o Inquérito revela-nos também sua face política, presente no debate e implantação da USP. Se, para o *grupo d'O Estado*, por um lado, a educação pública devia estar desvinculada da política partidária, por outro, destacaram-se as condições necessárias para que o sistema de ensino se transformasse em importante instrumento político de coesão (CARDOSO, 1982, p. 29), condição indispensável para a emergência da “mentalidade nacional”. O elo que unia a educação, vista como um problema meramente técnico e acima dos interesses partidários, e com sua função de instrumento político de coesão, ancorou-se na ideia da “elite orientadora”, condutora dos destinos da

nação. Seria essa elite, formada no ensino superior, não mais de caráter particularista, bacharelesca ou profissional, mas no espírito universitário, a única capaz de propor e executar um projeto para a nacionalidade, acima, portanto, das questões regionais e político-partidárias. O que não descartou, como defende o Inquérito, que a educação fosse nele entendida como educação pública, sob a responsabilidade do Estado.

A Universidade adquiriu, no inquérito, função e posição de centralidade no sistema educacional. De um lado ela assumiria a função de formadora das elites intelectuais e dirigentes; de outro, responderia pela formação profissional de professores do ensino secundário e superior. Um dos pressupostos em que se baseava Azevedo era o grau de civilização alcançado pelas sociedades modernas e antigas, graças à atuação de suas classes dirigentes. A medida de civilização residia não na amplitude da educação do povo, mas na força de suas elites, percepção que se revelou contrária ao ideal democrático, ao menos se o tomamos em seu viés amplamente igualitário.

Para Luiz Antônio Cunha, três autores encontram-se presentes na concepção do projeto político/educacional de Azevedo: Durkheim, Pareto e Ortega y Gasset³³ (CUNHA, 1986). Do primeiro, Azevedo apropria-se da concepção da dupla função social dos sistemas educativos. Por um lado, a homogeneização dos indivíduos a partir de sua formação, segundo ideologias comuns; por outro, como instrumento diferenciador, conforme suas aptidões e destinações ocupacionais. Assim, para Azevedo caberia ao ensino primário e secundário o papel de homogeneização e às universidades um duplo papel, também de homogeneização, ao dar aos estudantes uma base sólida de cultura humanística comum, e diferenciador, superprofissional, distinguindo-os por seus cursos profissionais especializados. Esse ideal foi a base da organização da universidade de Azevedo, que teve na FFCL seu centro orgânico homogeneizador, pois por ali passariam e conviveriam todos os alunos, independente dos cursos que iriam seguir. Após os anos de formação básica na faculdade, partiriam os alunos para suas escolas, onde receberiam as formações específicas, suas especializações, modalidade diferenciadora.

Tal ideia remete-nos às reflexões de De Vilfredo Pareto acerca da teoria da circulação das elites. Parte-se do pressuposto de que as desigualdades inatas dos seres humanos são determinantes na formação das classes sociais. Estas estavam, porém, longe de serem

³³ Sobre o pensamento social desses três autores ver: DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Abril Cultural, 1979; _____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2002; _____. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2009. PARETO, Vilfredo. *Compendio de sociologia generale*. Firenze: Casa Ed G Barbera, 1920; _____. LAFARGUE, Paul. *Crítica ao capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: Irnãos Pongetti, 1937. ORTEGA Y GASSET, José. *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente, 1955.

formadas por barreiras estanques e intransponíveis, passíveis às mobilidades ascendente e descendente, estabelecidas suas realocações conforme suas aptidões. Assim, mesmo dentre os indivíduos das classes haveria a possibilidade de ascensão. Sob tal lógica, a universidade cumpriria sua principal função, selecionando e formando as classes dirigentes do país.

Além disso, de José Ortega y Gasset a ideia de repulsa às massas incultas que davam sustento às ditaduras, fossem elas de direita ou de esquerda, sendo essas as responsáveis pela corrosão das democracias liberais. De forma indireta, seriam elas as responsáveis pela destruição das universidades, que se tornariam, transformadas pelas ditaduras as quais apoiavam, em simples instrumentos de seus interesses e ideologias. Tal controle responderia pelo emperramento do desenvolvimento do saber livre e desinteressado, sobrepujado pela ciência oficial (CUNHA, 1986, p. 264).

Orientar a formação de uma elite dirigente pelo viés do ideal democrático expressava a concepção liberal do projeto. Nele, a identificação dada à elite baseou-se na representação liberal de classe acessível, competente e aberta, que se renovava com o recrutamento de seus quadros nas mais diversas classes sociais. Essa circulação das elites respondeu pela solução à oposição entre massas e elites. A possibilidade de acesso ao sistema educacional e às universidades pelas diversas classes sociais responsáveis pela homogeneização de formação e de modo de ver o mundo e, ao mesmo tempo, de diferenciação, de seleção dos mais aptos, das elites, cujas qualidades intelectuais as distinguiam das demais. Assim, cada nível educacional reproduzia a divisão de classes da sociedade, dirimindo, porém, as tensões existentes graças à homogeneização e disciplinarização estabelecidas por força da ação educacional. O ensino superior estava designado à formação das elites, enquanto o ensino secundário destinava-se à formação escolar das classes médias do país, restando ao primário a escolarização das massas.

Essa relação entre democracia e elites foi também explicitada em artigo pertencente a uma série publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* no ano de 1928, sob o título *Problemas Nacionais*, a cargo de Vivaldo Coaracy. O foco da série destinou-se, como destaca o texto, à discussão dos problemas brasileiros referentes à economia, à política e à sociedade. Para seu autor, a democracia pertencia aos regimes denominados individualistas, dentre eles a aristocracia, em oposição aos regimes de maiorias absolutas, ou anti-individualistas, como o socialista, e àqueles que se colocavam contrários à necessidade de direção social, os anarquistas. No que se refere aos denominados individualistas, o aristocrático se diferenciava do democrático por seus processos de formação das elites. Ao passo que no regime aristocrático a aristocracia constituía-se enquanto círculo fechado, renovado apenas pelos processos de hereditariedade, no regime democrático o acesso à aristocracia social, isto é, às

elites dirigentes, é aberto a todos os indivíduos a partir do desenvolvimento de suas aptidões (CARDOSO, 1982, p. 50). Sob tal perspectiva, apenas pela via educacional seria possível elevar os espíritos da mocidade, e, assim, viabilizar o pleno funcionamento dos regimes democráticos.

A proposta educacional defendida no inquérito traduziu a concepção de educação e de sociedade que o *grupo d' Estado* de S. Paulo buscou estender a toda sociedade paulista e também brasileira. O que estava sendo proposto era uma concepção piramidal da sociedade na qual a larga base era constituída pelas massas, o espaço intermediário era ocupado pela classe média e o cume reservava-se às elites intelectuais e dirigentes, responsáveis por guiar todo o corpo social. O que se estabeleceu no inquérito foi uma orientação educacional de cunho liberal capaz de promover a compatibilização entre democracia e elites, em que não há um governo do povo, pelo povo, mas um governo constituído por membros retirados do povo, preparados pela universidade para desempenhar seus respectivos papéis sociais e políticos.

O que se buscou com o inquérito desenvolvido por Azevedo não foi chegar a um diagnóstico sobre a educação brasileira. Esta já estava definida como o principal problema nacional. Como vimos, e bem se destacou na redação de suas questões, almejou-se, poderíamos assim dizer, medir o nível de concordância em relação às soluções previamente postas e defendidas pelo grupo do O Estado de S. Paulo sobre os destinos da educação no país. Talvez, muito mais do que um inquérito, pretendeu-se buscar a legitimação de um projeto político nacional que passasse necessariamente pelo caminho da educação formal em seus diferentes níveis: primário, secundário e superior. A educação foi ressignificada como “mola mestra propulsora do projeto nacional de modernização do país” (MUNIZ, 2003, p. 243), a via que pavimentaria a experiência republicana no sentido completo do termo. Anos após, em aula inaugural pronunciada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, no ano de 1958, Júlio de Mesquita Filho assim se recordou das respostas dadas ao Inquérito desenvolvido mais de um quarto de século atrás:

A pobreza da argumentação de uns, ao lado da deficiência dos pontos de vistas de outros, e a notória insuficiência de visão de conjuntura revelada pela quase totalidade dos depoentes, dão-nos a justa medida do primarismo cultural em que se arrastava a República, e da indigência de ideias que desde 89 a vinha caracterizando (MESQUITA FILHO, s.d., p. 186–187).

Apesar de não podermos afirmar categoricamente que a reação de Mesquita Filho às respostas ao inquérito tenha sido exatamente a mesma que a expressa ao recordar o evento quase trinta anos após, suas palavras revelaram sua decepção ou mesmo estranhamento com aqueles que, à época, contrariaram sua posição, manifestando-se em oposição ao projeto. O

que mais parece tê-lo surpreendido foram as diferentes percepções dos entrevistados frente àquela que seria a grande resposta aos “problemas educacionais” da nação: a universidade. Relatando sobre “outros espíritos, dos melhores da época”, que contribuíram com suas respostas para o inquérito, afirmou:

Não desconheciam o papel representado pelo ensino secundário na formação das elites, sem as quais não concebiam uma verdadeira democracia, mas revelando quase todos uma compreensão extremamente deficiente do problema na sua totalidade, isto é, de um modo orgânico, compreendendo o curso de humanidades e a universidade, como um todo. As respostas ao quesito sobre a necessidade da criação de um instituto universitário iam da afirmação pura e simples de sua inadiabilidade, sem mais, à negação peremptória de que tivesse chegado o momento de se pensar na sua fundação (MESQUITA FILHO, s. d., p. 187).

Hábil que era, Mesquita Filho inverteu as evidências, ao significar as respostas desfavoráveis às suas pretensões como sinais inadiáveis quanto à necessidade de instalação das universidades em nosso país, que era finalmente o ponto central de seu programa de ação político. Somente por meio dessas seria possível, segundo sua visão, formar a elite que faltava, até mesmo para elaborar e responder a um simples inquérito. Como destacou:

Outro fato que resulta do exame deste documento é o numero extremamente limitado das pessoas que, ao tempo da sua publicação, estavam em condições de atender ao apelo d’O Estado de São Paulo. [...] Mas o que ilustra de modo significativo a pobreza do meio de então em matéria cultural é o fato de que tivemos as maiores dificuldades para encontrar os elementos necessários a levar a cabo aquele trabalho [...] (MESQUITA FILHO, s. d., p. 187–188).

A alegada urgência na criação das universidades fundamentava-se na “pobreza do meio de então em matéria de cultura” na “indigência de ideias” em razão da ausência de elites intelectuais, cuja origem residia justamente na limitação do ensino superior no Brasil. Nesse círculo vicioso, a culpa recaía sobre a inoperância cultural do Estado, incapaz de ampliar o número de instituições de ensino superior no país, à época com apenas cinco escolas com características de faculdades de ensino superior e que mal desenvolviam seu papel de formação profissional. A ausência do cunho científico no ensino oferecido por essas instituições, voltadas à transmissão do conhecimento, em pouco contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e da cultura, representando, até mesmo, um empecilho ao desenvolvimento da cultura nacional. Assim, muito mais do que a urgência da criação das universidades, caberia, como destacado na questão número 10 do inquérito, nelas criar um instituto no qual não se fizesse outra coisa senão a ciência pela ciência. Tal espaço compreenderia a FFCL, da qual trataremos mais adiante.

Cabe ressaltar que a preocupação com a educação na década de vinte não foi um

privilégio do *grupo d' Estado*, contrariando os comentários de Júlio de Mesquita Filho. Dois anos após o inquérito capitaneado por Fernando de Azevedo, a Associação Brasileira de Educação promoveu também um inquérito que se diferenciou do anterior por se restringir ao ensino superior, publicado em 1929 sob o título *O problema universitário brasileiro*³⁴. Este inquérito foi dirigido por uma comissão integrada pelos intelectuais Domingos Cunha, Roquete Pinto, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral, Levi Carneiro, Raul Leitão da Cunha e Vicente Licínio Cardoso. Interessante notar que além do apoio dado pelo *O Jornal* e do *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro, o grupo teve também o suporte do *O Estado de São Paulo*. Em nome do “problema universitário” todos se uniam, esquecendo momentaneamente antigas rixas e disputas.

Com menor ênfase em questões de princípios e fundamentos, o inquérito enfatizou questões de ordem prática e, assim como o anterior, utilizou-se da mesma técnica de elaboração de suas perguntas, destacando as posições previamente estabelecidas pela ABE sobre o ensino superior e a universidade. Deram suas respostas ao inquérito 33 professores de diferentes unidades da federação, dentre elas Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná e Rio Grande do Sul. Buscou-se ainda o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais. A primeira questão era de caráter aberto e as que se seguiram davam o tom do inquérito. Nessas procurava-se identificar o grau de aceitação ou rejeição em relação às posições mais ou menos estabelecidas pela associação da qual Azevedo fazia parte. Vejamos como elas se modelam:

- I – Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?
- II – Não convirá, para a solução do nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes, como Observatórios, Museus, Bibliotecas, etc., provendo à sua articulação no conjunto universitário?
- III – Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito da nossa mocidade?
- IV – Não seria de todo útil aos governadores estaduais auxiliarem aos governos ao governo federal na organização universitária?
- V – Não convém estabelecer mais íntimo contacto entre o professor e o aluno? Como estabelecê-lo?
- VI – Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano), em substituição gradual ao ensino oral?
- VII – É satisfatória a situação financeira do professorado universitário? Não se impõe medidas reparadoras? (*Apud* ANTUNHA, 1974, p. 65).

A primeira questão deixou clara a posição da ABE sobre o ensino superior, pois não propôs nenhum modelo, descartando aí a possibilidade da perpetuação daquele pautado pelas

³⁴ O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.

faculdades profissionais já existentes. A segunda questão arremata a primeira. O problema do ensino superior passou a ser entendido como um problema do regime universitário. Regime que até aquele momento restringia-se a experiência da Universidade do Paraná, da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade de Minas Gerais, distantes do modelo que foi implantado em 1931.

Em ambos os inquéritos, percebe-se que as respostas variaram entre a anuência e a discordância em relação à urgência de se criar a universidade no país. Aqueles que defendiam a imediata criação da universidade, de maneira geral direcionaram as suas críticas à situação existente, ao fracasso das reformas até então desenvolvidas. Um dos focos da crítica foi o modelo da Universidade do Rio de Janeiro, criada às pressas, sem objetivos, recursos ou algum curso novo, composta apenas pelas faculdades de Medicina, de Direito e da Escola Politécnica, compreendendo muito mais um conglomerado de faculdades do que verdadeiramente uma universidade, em seu sentido orgânico e universitário. Universidade criada apenas por força das circunstâncias: devido à visita do Rei Alberto da Bélgica foi, então, aprovada uma lei para a outorga do título de *Doutor Honoris Causa* ao Rei dos Belgas, em visita ao país em 1920³⁵, sem compromisso com a formação de um espírito universitário.

Em seu prefácio, Azevedo apontou seu pressuposto como a grande resposta dada pelo inquérito. Ao resumir o teor das respostas dadas, afirmou o autor que o grande problema apontado no que se referia ao ensino superior era a ausência de universidades e a deficiência de instituições voltadas aos altos estudos e à pesquisa (AZEVEDO, 1937, p. 22). Crítica essa que se alinhava às feitas ao modelo de ensino superior existente naquele momento, centrado na formação profissional e com um ensino reduzido à mera transmissão de conhecimentos científicos, sem articulação com a pesquisa, atividade praticamente inexistente. Assim, qualquer tipo de desenvolvimento intelectual alcançado nada mais foi para Azevedo do que fruto do autodidatismo de poucas mentes privilegiadas. Sem uma elite capaz de compreender os problemas de seu tempo, de sua contemporaneidade, e para os quais encontraria soluções, restou ao país o desvirtuamento do regime republicano, o caos político que se estabeleceu durante o seu primeiro período.

Desse modo, o projeto político paulista, de caráter liberal elitista, incluía o projeto de ensino superior, pois por meio dele seria possível a formação das elites dirigentes do país, indispensável para conduzi-lo rumo a uma nação moderna e desenvolvida. Dada à

³⁵ Cf. FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A suposta outorga do título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica e a criação da Universidade do Rio de Janeiro*. Educação Brasileira, Brasília, v. 26, n.53, p. 81-103, 2004.

incompetência das faculdades profissionais frente a essa demanda, tornou-se, no projeto do *grupo do Estado*, incontornável a criação da universidade, a via educacional como formadora de quadros capacitados para realizar as mudanças buscadas para promover a modernização necessária ao país. Como afirmou Armando de Salles, em discurso proferido na já então fundada USP, no ano de 1936: “Dispomos agora do instrumento por meio do qual se prepararão as nossas ‘elites’ dirigentes” (OLIVEIRA, 2002, p. 347).

2.4. A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e o Liceu Franco-Brasileiro: prenúncios da Universidade

O período entre o decreto de 1931 e a instalação da USP, em 1934, reservou-nos ainda uma série de importantes acontecimentos na história da universidade, dentre eles o Manifesto de 1932, da Associação Brasileira de Educação. É visível no decreto de criação da USP a incorporação de algumas de suas preposições fundamentais. Se por um lado Fernando de Azevedo, que outorgou para si a autoria do Manifesto dos Pioneiros, encontrou-se do lado do grupo d’O Estado quando da elaboração do projeto daquela universidade, por outro, Júlio de Mesquita Filho, que fez parte dessa comissão, foi também um dos que assinaram o Manifesto de 1932. Como relatou Azevedo, na busca pela renovação do pensamento educacional brasileiro que o Manifesto traduziu, houve uma primeira tentativa de se criar a USP, ainda em meados do ano de 1932. Na interventoria de Laudo de Camargo, com Antonio de Almeida Prado à frente da Secretaria de Educação, este foi procurado por Júlio de Mesquita Filho para fazer parte da comissão, cujo objetivo era a organização de um projeto de sistema universitário em São Paulo. Assim Azevedo, junto a intelectuais como Júlio de Mesquita Filho, Alcântara Machado, Raul Briquet e Lúcio Rodrigues, assumiu a relatoria da comissão que se reuniu algumas vezes na antiga Escola Normal, na Praça Tiradentes. Todavia, a revolução de 9 de julho de 1932 colocou fim às suas ambições, conforme rememorou Azevedo:

A revolução paulista que estalou a 9 de julho, veio por termo a seus trabalhos que apenas se iniciaram sem nenhuma conclusão positiva das rápidas conversações sobre a matéria. Mais uma vez recuava, a nosso pensar, a perspectiva que parecia avizinhar-se, da criação da primeira USP (AZEVEDO, s. d., p. 129).

No Manifesto dos Pioneiros de 1932, a universidade foi vista em seu papel de formadora das elites intelectuais dentro da concepção liberal elitista que já se vislumbrava no inquérito da década anterior. Como destacou o texto, em subitem denominado de “O

problema dos Melhores”: “[...] a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores”, únicos capazes de desenvolverem “estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas”. Assim, ao ideal democrático de política se conciliaria com a elite na já referida ideia de “circulação das elites”, da qual a educação desempenharia papel fundamental. Segue o texto: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa”. Este novo conceito de educação devia ser capaz de repelir as “[...] elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas” (AZEVEDO, 1932).

Dentro dessa concepção liberal, na qual a educação era o caminho não apenas para a seleção e formação, mas também para sua incessante renovação, uma experiência pioneira precedeu a criação da USP: a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo,³⁶ em 1933.

Em maio de 1933 foi lançado o manifesto que tinha como objetivo fazer da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo um centro de cultura político-social que fosse capaz de inspirar o interesse pelo bem coletivo, o incentivo ao estudo e à pesquisa sobre as condições e problemas vitais de nossa sociedade, ao formar pessoas capazes de colaborar na direção da vida social e política. Seriam elas as únicas capazes de compreender, de apresentar soluções e solucionar os problemas do país. Alguns desses problemas já identificados no manifesto: “a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, a par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender, antes de agir, o meio social em que vivemos” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 193). Sob o diagnóstico da ausência das elites intelectuais, nasceu a ideia de fundar um centro de estudos que tinha, dentre seus objetivos, formar uma elite numerosa e preparada, não apenas capaz de colaborar para a solução de problemas, fossem eles da administração pública ou da privada, mas também de “[...] orientar o povo e a nação no reajustamento indispensável ao moderno

³⁶ Sobre a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo ver: LOWRIE, S. H. Informações Sobre a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (Memorial apresentado aos senhores deputados), In: *Revista do Arquivo Municipal*, ano 12, n. 15, p. 99–107, 1935; KANTOR, Iris; MACIEL, Débora A.; SIMÕES, Julio Assis (Orgs.). *A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933–1953: depoimentos*. 2 ed. São Paulo: Sociologia e Política, 2009. 292 p; TENCA, Álvaro. *Neo-liberalismo, educação e racionalização: a criação da Escola Livre de Sociologia e Política como prática política da grande indústria paulista nos anos 30*. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/2419/2145>> Acesso em: 18 jan. 2013.

equilíbrio social” (CUNHA, 1986, p. 266).

Essa escola, constituída como fundação de direito privado, tinha os recursos para a sua manutenção provenientes de pessoas físicas e jurídicas, dentre as quais os Diários Associados, o jornal *O Estado de S. Paulo* e a Companhia das Docas de Santos. Cabe ressaltar que o Conselho Superior foi originalmente composto por Armando de Salles Oliveira e Roberto Simonsen. Assim como ocorreu com a USP, os seus quadros de professores também foram complementados e formados com a vinda de professores de fora do país.

Um ano após a criação da Escola de Sociologia e Política, Armando de Salles nomeou a comissão que deu termo à USP. Com Salles na interventoria e com a aproximação com Vargas, finalmente abriram-se as portas para o retorno dos exilados da Revolução de 1932, dentre eles Júlio de Mesquita Filho, a quem nem mesmo o degredo foi capaz de atenuar o desejo e a incansável luta pela criação da Universidade. Foi no exílio em Portugal que Mesquita Filho, ou Julinho, como o chamavam os mais íntimos, deu continuidade aos planos de construção do projeto universitário. Em suas memórias, Paulo Duarte relatou essa luta de Mesquita Filho pela Universidade:

Logo ao chegar ao Brasil, o Julinho tratou de organizar uma comissão para estudar o projeto desse sonho que ele a muito acalentava. Conversamos numerosas vezes no exílio sobre isso. E ele me pediu dados na França para estudos que fez em Lisboa. Dei muito palpite e sugestões, mas não tivemos a menor divergência sobre a organização leiga, liberta de qualquer influência religiosa ou confessional (DUARTE, 1976, p. 68).

Também em suas memórias, Fernando de Azevedo destacou o momento do retorno dos exilados e sua importância para o projeto universitário. Dentre os acordos que possibilitaram a nomeação de Armando de Salles de Oliveira para o Governo de São Paulo, a volta dos exilados tornou-se uma condição necessária. O retorno de Júlio de Mesquita Filho, agora diretor de *O Estado de São Paulo*, cargo até então ocupado por Salles, reacendeu a esperança de que enfim chegara a hora de se criar a USP e, nela, a FFCL, luta travada por Azevedo, ao lado de Julinho, desde os primeiros anos da década de vinte. Como descreveu Azevedo:

Júlio de Mesquita Filho, o nosso Julinho, como o tratávamos na intimidade, telefonou-me logo que voltou do exílio, para me convocar para a luta que vínhamos sustentando havia tantos anos. Pus-me inteiramente à disposição dele, para tudo em que lhes pudesse ser útil. Pediu-me então, em seu nome e no de Armando Sales, que elaborasse o projeto de decreto-lei, com que se criaria a universidade de S. Paulo. Em menos de quatro dias já havia escrito, em redação final, o referido projeto-lei com sua introdução e exposições de motivos (AZEVEDO, 1971, p.120).

A partir desse ponto, o relato de Azevedo ganhou duas versões. A passagem acima

citada encontra-se publicada no livro *História de minha vida* (AZEVEDO, 1971), sob o subtítulo: *A fundação da Universidade de São Paulo*. Este texto em muito se aproxima do estudo publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, de 25 de janeiro de 1954, em edição comemorativa do IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo, data em que a Universidade comemorou seus 20 anos. Anunciando o retorno de Mesquita Filho do desterro, narrou Azevedo:

O que me solicitava, nesse momento, já não era um novo estudo sobre o problema universitário, de modo geral, mas o próprio projeto do decreto-lei que devia instituir a primeira USP. Era a vontade resolvida do Interventor Federal e importava cumpri-la. Não havia tempo a perder. Desejava o Governo baixar esse decreto no dia em que se comemora a fundação de São Paulo (AZEVEDO, s. d., 131).

O que em 1954 traduziu-se pela “vontade resolvida do Interventor Federal”, foi relativizado anos após. Em suas memórias, já na década de setenta, a história ganhou outra leitura. O projeto foi escrito, com sua introdução e exposição de motivos, em menos de uma semana e encaminhado a Júlio de Mesquita Filho para que o levasse à apreciação de Armando de Salles, que o aprovou sem restrições. Ainda em dezembro de 1933, Azevedo recebeu a notícia de que Salles pretendia assinar o decreto naquela mesma semana, intenção que levou aquele educador a solicitar a Salles, por intermédio de Mesquita Filho, que não o fizesse, justificando suas razões:

Dizia-lhes então que me parecia melhor não precipitar, e pelas seguintes razões que eu submetia à apreciação de ambos. Como o decreto-lei, em preparo, criando a Universidade, teria de incorporar nela as escolas superiores preexistentes, de formação profissional [...], não seria prudente baixar esse decreto, antes de ouvi-las (AZEVEDO, 1971, p. 120).

Daqui em diante os discursos coincidem. Como explicitou Azevedo em suas memórias, a sua intenção com o adiamento e a consulta às faculdades que seriam incorporadas à Universidade era quebrar ou ao menos reduzir as resistências ao projeto. O que, veremos mais a frente, parece não ter sido suficiente. Formou-se assim uma comissão de quatorze membros, dois de cada uma das escolas e faculdades que seriam incorporadas. Dessa comissão fizeram parte Fernando de Azevedo, no papel de relator, e Júlio de Mesquita Filho, ocupando o cargo de presidente. Quinze dias de trabalhos foram suficientes para a aprovação do projeto de decreto-lei, que sofrera pequenas restrições. Estava então à espera da data comemorativa para sua assinatura. A 25 de janeiro de 1934, criou-se, legalmente, a USP por meio do Decreto n. 6.283.

Distinto dos 116 artigos e dos 14 títulos do Decreto 19.851 de 11 de abril 1931, que definiu o ensino universitário, o da fundação da USP é relativamente breve, com 54 artigos e

8 títulos que versam sobre os fins da universidade; a relação dos institutos que a integram; os patrimônios e os limites à autonomia universitária; a organização administrativa; a estrutura docente; as missões dos docentes e as bolsas de estudo e de viagem; o espírito universitário e os dispositivos gerais. Além do decreto estadual n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, foram também aprovados os estatutos da universidade a partir dos seguintes instrumentos legais: Decreto Estadual n. 6.533 de 4 de julho de 1934 e o Decreto Federal n. 39 de 3 de setembro do mesmo ano. O Estatuto, desenvolvido pelo Conselho Universitário, tinha como função ampliar o decreto de fundação da universidade, regulamentando a organização interna dos institutos.

Mas atentemo-nos ao decreto de sua fundação. Como não poderia ser diferente, a criação da USP, embora não extrapolasse os desígnios de seus idealizadores, forjou-se dentro dos limites e brechas do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. Isso não significou o abandono de suas concepções originais, como podemos observar nas considerações que introduzem o decreto estadual n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934:

considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;
 considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;
 considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;
 considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão.

De autoria de Fernando de Azevedo, a pedido de Armando de Salles, o texto expressa as concepções e orientações veiculadas, tanto no Inquérito de 1926 como no Manifesto de 1932, sobre o ensino universitário. O diagnóstico sobre a “crise política nacional”, com seu viés político e cultural, via na inexistência de uma elite intelectual a raiz de tudo. A ausência de uma elite capaz de assumir o seu papel de classe dirigente, dentro de um modelo liberal no qual a democracia estaria fundamentada nas ações das elites, formada e forjada em meio ao “processo de seleção dos mais capazes”, compreendeu o seu principal problema. Frente a isso, a universidade devia cumprir seu papel de formação das elites intelectuais e também dirigentes. A crítica concentrou-se na formação dada nos institutos isolados, de cunho meramente profissional, nos quais reinava a transmissão do conhecimento feito e do autodidatismo. Frente a essa, defendeu-se uma formação que partia de uma cultura humana,

que não negasse, como destacou inúmeras vezes Mesquita Filho, a unidade essencial dos conhecimentos humanos, e que fosse capaz de elevar a cultura filosófica, científica, literária e artística, a partir da investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada. A criação da Universidade possibilitaria a São Paulo assumir seu papel de centro de irradiação cultural dado ao grau de cultura já atingido. Como destacou posteriormente Mesquita Filho:

Ao idearmos o plano geral, tínhamos sobretudo em vista criar elites dotadas tanto quanto possível daquele *esprit de finesse* a que Pascal não hesita em atribuir o melhor de que é suscetível o homem, e este só se adquire, como já ficou dito, no exercício aprofundado e rigoroso dos programas de Humanidades (MESQUITA FILHO, s. d., p. 193).

Além dos traços gerais estabelecidos pelo Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, outros dispositivos legais orientaram a elaboração do desenho da Universidade de São Paulo. Como bem destacou Antunha em seu título segundo, que versa sobre a Composição da Universidade, é sintomático notar que, após a relação dos institutos que a ela se incorporaram, o decreto de criação da USP limitou-se a definir dispositivos sobre a organização interna, “[...] deixando de fazer qualquer menção à estrutura e ao funcionamento interno das demais escolas incorporadas à USP” (ANTUNHA, 1974, p. 85). Esses passaram a fazer parte da Universidade sem sofrerem, porém, qualquer reforma ou reestruturação para adaptação à nova situação. Mesmo com a presença de seus representantes na comissão que avaliou o projeto antes de sua assinatura, qualquer adaptação ou alteração na estrutura desses institutos poderia levar a ainda maiores resistências, possibilidade que Azevedo buscou debelar.

No entanto, o ponto central do projeto da universidade paulista residiu na criação da FFCL. Pelo decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931, a constituição da universidade brasileira devia congregar em uma unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. Mas, além da mudança, com a criação de uma Faculdade de Educação separada da Faculdade de Filosofia, qual a sua dimensão? Cabe ressaltar que o Decreto Federal 24.279 de 22 de maio de 1934 autorizou tal separação em relação ao Instituto de Educação, ao permitir constituir em unidade didática autônoma qualquer uma das seções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O decreto n. 19.851 de 11 de abril de 31, apesar de estabelecer um modelo universitário, não o colocou como exclusivo, mas recomendou-o como preferencial, podendo, ainda, o ensino superior ser estabelecido em institutos isolados. No desenho proposto de constituição de universidades, nem mesmo existia a exigência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras como unidade acadêmica. Se por um lado o decreto do governo Vargas incluía a faculdade de

educação, dando ênfase à formação profissional, no caso da USP a sua retirada daquela que seria o centro integrador da universidade expôs a centralidade na formação de uma elite intelectual, dando ênfase à construção de um perfil acadêmico voltado para a pesquisa e a produção de conhecimento científico. O que, naquele momento, não se pensava ser a função do professor, o profissional da educação.

O Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, de criação da USP, estabeleceu a criação da FFCL, separada, porém, do Instituto de Educação. A FFCL devia, na prática, desempenhar papel distinto daquele previsto no decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931 para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A inclusão do Instituto de Educação na FFCL, consoante a orientação do Decreto, descaracterizaria o projeto original da USP, dando a ela justamente o viés não buscado de uma faculdade profissional, reafirmando o modelo que se buscava superar. Foi o direcionamento dado à Universidade do Rio de Janeiro, onde se estabeleceu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta era resultado de antigas reivindicações da comunidade científica, que a enxergava como espaço potencialmente indispensável para o engendramento do verdadeiro espírito universitário, capaz de ultrapassar a dimensão de mero conglomerado de escolas profissionais. Dentre os objetivos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, destacados pelo Decreto 19.852 de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, estavam: “ampliar a cultura no domínio das ciências puras”; “promover e facilitar a prática de investigações originais”; “desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”; “sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais”. Porém, em sua prática, a ênfase nas funções didáticas destinou essa unidade de ensino superior fundamentalmente à formação dos professores do ensino secundário (SCHWARTZMAN, 1979, p. 204–205).

Assim, no modelo da USP, estabeleceu-se uma demarcada separação entre a FFCL e o Instituto de Educação. Este ficou encarregado da formação de professores, voltado para a instrumentalização didático-pedagógica do futuro profissional, enquanto a formação de caráter científico era proporcionada pela FFCL. Como destacado no art. 5, o certificado para o exercício do magistério secundário apenas seria concedido pela Universidade ao candidato que, tendo se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na FFCL, tivesse concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação. Para Luis Antônio Cunha, as diferenças relevantes entre os dois modelos encontram-se, de fato, na ideologia que as legitimam: “No *modelo paulista*, a ideologia liberal elitista, legitimado por um regime liberal-democrático pela formação de elites dela imbuídas”, por outro lado um “*modelo*

federal, a ideologia autoritária legitimando um regime político autoritário, organizado por elites nela formadas e difusoras dessa mesma ideologia por toda a coletividade” (CUNHA, 1986, p. 303).

2.5. A Faculdade de Filosofia, Ciências Letras: eixo aglutinador do espírito universitário

A FFCL foi a “menina dos olhos” de Fernando de Azevedo, conforme explicitado nos inúmeros escritos produzidos ao longo de sua vida³⁷. A campanha educacional levada à frente pelo jornal *O Estado de São Paulo*, a partir da década de vinte, a qual, segundo Mesquita Filho, levou à fundação da universidade em São Paulo, passou por debates e iniciativas que vêm desde a criação do Liceu Franco-Brasileiro, no ano de 1925, do Inquérito de 1926 e uma série de conferências e artigos de professores franceses entre os anos de 1927 a 1929.

Em discurso proferido em 1961, no qual faz uma análise da evolução da ideia universitária que se concretizou no Decreto de criação da USP, atribuiu ao *grupo d’ Estado* a criação do Liceu, a partir de ideias compartilhadas com o professor de sociologia da Sorbonne, George Dumas. Contrariando a preeminência dada à universidade pelos paulistas, Dumas defendeu que isso seria um erro, pois, conhecedor de alguns dos principais problemas do ensino secundário, entendia que devia ser priorizado o ensino das humanidades naquele nível. Sem um ensino secundário que fosse capaz de preparar os alunos para os ensinamentos universitários, nada se conseguiria. Assim como ocorreu à época da criação da FFCL, o problema que se apresentou anos após era ainda o da falta de professores brasileiros capacitados para ministrar as disciplinas que compreendiam o currículo do ginásio. Assim, fazia-se necessário contratar professores europeus para a universidade, de modo a formar quadros para atuar no ensino secundário, ideia partilhada por Mesquita Filho. Segundo sua avaliação posterior, em 1961, apesar da criação do Liceu, graças ao nacionalismo, “esse mesmo falso nacionalismo que ainda hoje nos desgraça”, não foi possível a vinda de professores estrangeiros (CARDOSO, 1982, p. 60).

Se os planos não foram concluídos tal como projetados, a campanha pela preparação escolar das elites dirigentes, pautada por uma sólida formação humana e científica, teve continuidade nas páginas do jornal do *Estado*. As conferências de professores franceses foram

³⁷ Em livro intitulado de *As Universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais* (1947), Azevedo reuniu uma série de textos em defesa da universidade e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ver também: AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRL; Brasília: UnB, 1996; _____. *Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, s.d.

publicadas nos anos de 1927 a 1929, tendo como tema principal, a defesa da criação, em São Paulo, de uma FFCL. Segundo os artigos de Paul Fauconnet e George Dumas, ambos professores da Sorbonne, essa instituição devia ter como objetivos:

[...] o de tornar o ensino vinculado à pesquisa; o de elevar o nível do curso secundário; e o de formar intelectuais para o estudo desinteressado, sem visão de aplicação imediata, ou, em outros termos, o de possibilitar a criação de uma ciência original e nacional, sem a qual a sociedade nunca se tornaria independente (CARDOSO, 1982, p. 61).

Objetivos esses que se encontram incorporados às considerações iniciais do decreto de fundação da USP anos após. Não por acaso, foi justamente a partir do contato com Dumas que finalmente abriram-se as portas para arregimentação de professores franceses para o Brasil em 1934³⁸.

Se a crise nacional era creditada à ausência de elites intelectuais e dirigentes, a FFCL apresentou-se como solução em potencial. Afinal, apenas ela poderia dar à universidade seu caráter verdadeiramente universitário, impedindo o risco de se cair na armadilha de reproduzir o existente, ou seja, de se criar meros aglomerados de institutos superiores. Além disso, seria nesse espaço, nessa unidade acadêmica que aqueles quadros seriam formados. Em manifesto dirigido ao povo e ao governo em nome dos fundadores da USP, em 1952, afirmou Azevedo:

De todos os erros, porém, o mais grave e de raízes mais profundas foi o de suporem muitos que, para se criar uma universidade, bastaria justapor institutos, anexar-lhes outros, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e batizar-lhes o conjunto com o nome consagrado pela tradição. [...] A constituição de uma Universidade (era esse, o nosso pensamento, e esses, os propósitos do antigo Governador do Estado) importaria em uma *reforma de base*, em uma transformação de estrutura do ensino que constitui aquele clima, em que se realizam estudos desinteressados, não é a aplicação de conhecimentos a determinada profissão de base científica, mas a pesquisa e o culto da verdade em si, o espírito crítico experimental, o gosto da descoberta, a aventura da criação; (AZEVEDO, s. d., p. 115–116).

Na concepção de Azevedo e de seu grupo, a FFCL não podia ser apenas mais um instituto justaposto aos demais, mas a unidade em meio a qual havia de ocorrer a “transformação de estrutura do ensino”. A faculdade devia ser, assim, o polo de integração, o que envolvia seus saberes, alunos e professores em torno do espírito universitário. Era ela a responsável por dar à universidade seu caráter orgânico, a prática da pesquisa, a cultura da

³⁸ Sobre o Liceu Franco-Brasileiro e a atuação de Georges Dumas ver: VERCESI, Maria Elena de Abreu. O Lyceu Franco-Brasileiro de São Paulo. São Paulo, 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e a redescoberta do Brasil. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 43, p. 227–246, abr./maio/jun., 2005; SUPPO, Hugo. A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. *Revista de História*, n. 142–143, p. 309–345, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18904>> Acesso em: 15 jan. 2013.

verdade e o espírito crítico e inventivo como elementos constituidores da formação universitária almejada. Isto exigia uma prática acadêmica de comunicação constante entre as diversas áreas de conhecimento, além de um vital e permanente movimento de aproximação pessoal, moral e espiritual entre os membros da comunidade acadêmica. Esta compreendia não apenas unidades de saberes, mas também unidade de formação, concepções abrigadas na ideia de uma Cidade Universitária, que devia refletir, arquitetonicamente, aquele modelo de ver e conceber o ensino superior.

Nessa universidade voltada para a formação crítica e criadora das elites, conferiu-se à FFCL a posição de espaço de funcionamento dos cursos básicos e propedêuticos que se destinavam à formação comum e conjunta dos primeiros anos de todos os institutos universitários. Assim, a organização do ensino universitário pautou-se no princípio da concentração das cátedras destinadas ao ensino das disciplinas básicas, até então distribuídas pelas diversas unidades acadêmicas, às quais estavam obrigatoriamente vinculadas, passando a ser concentradas em uma única unidade, a FFCL. Esta foi denominada por Júlio de Mesquita:

“[...] *alma mater* do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma universidade realmente digna desse nome, à cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais” (MESQUITA FILHO, s. d., p. 172–173).

As palavras de Mesquita Filho parecem ser ecos do diagnóstico feito por meio do Inquérito de 1926, no qual foram identificadas as demandas da sociedade brasileira, sobretudo a paulista, por uma cultura “verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano” (AZEVEDO, 1969, p. 267). O que foi visto como papel da Universidade, em 1926, constituiu-se, em 1934, um dos objetivos primordiais da FFCL. Esta unidade acadêmica, como destacado por Azevedo, já na década de cinquenta, tornou-se o espaço:

[...] em que se realizam os estudos desinteressados, não é a aplicação de conhecimentos a determinada profissão de base científica, mas a pesquisa e o culto da verdade em si, o espírito crítico e experimental, o gosto da descoberta, a aventura da criação; é a erudição dos estudos fortes, a limpidez e a exatidão do pensamento, a ciência da antiguidade apanhada em toda a sua graça e na sua força completa; é o espírito geométrico e o espírito de finura, a curiosidade filosófica, a repulsa a todos os dogmatismos e a dúvida metódica; é o sentido do que há de mistério no real e de que a ciência coabita com o inexplicado e o inexplicável, e, portanto, além da paixão pela ciência, é a reverência pelo incognoscível, a inquietação do mistério que envolve a vida e o destino (AZEVEDO, s. d., p. 115–116).

Independente dos cursos em que os alunos encontravam-se matriculados, nos primeiros anos, eles deviam cursar as disciplinas definidas como básicas a todos os cursos, dentre elas matemática, física, química, biologia, estatística, economia. Apenas depois dessa etapa, os alunos seriam encaminhados para as faculdades profissionais, conforme os cursos escolhidos por ocasião do ingresso. As resistências à FFCL como unidade central começaram a aparecer. As primeiras manifestações ocorreram no primeiro Conselho Universitário que se instalou. Apesar da função agregadora proposta para a FFCL, a desunião explicitou-se. A força da incompreensão, como costumou qualificar Azevedo, ou dos interesses dos professores das escolas profissionais, temerosos de um enfraquecimento com a transferência de certas disciplinas para a nova faculdade foi, aos poucos, minando as pretensões de seus idealizadores, levando-a a se transformar em mais uma faculdade de caráter profissional. Em suas memórias, Azevedo relatou esses conflitos. A articulação, pela base, de todos os institutos de formação profissional com a FFCL, além das questões referentes à Cidade Universitária, acaloraram as primeiras discussões do Conselho.

A questão da articulação pela base, defendida por Azevedo, então representando o Instituto de Educação, gerou uma atmosfera de desconfiança e prevenção, por parte daqueles que se posicionavam contrários a essa orientação. Como explicou Azevedo, sua proposta buscava centralizar as disciplinas de caráter geral, cujo ensino seria ministrado em uma só faculdade, a todos os estudantes, como procedimento e metodologia capaz de interligar as diversas unidades acadêmicas de modo a forjar o verdadeiro espírito universitário. Este foi definido, consoante a concepção de Anísio Teixeira, pelo “espírito de comunidade e de interpretação de todo saber humano” (AZEVEDO, s. d., p. 134). Espírito universitário que refletia, para Mesquita Filho, além de uma homogeneidade doutrinária também uma comunidade de atitudes, um mesmo ethos que devia a todos animar. Como por ele destacado: “As universidades criarão, entre os que se destinam aos altos postos do magistério, da administração e do comando, um traço de união, uma comunidade no espírito, nos métodos e nos sentimentos” (MESQUITA FILHO, s. d., p. 176).

Para Mesquita Filho, o espírito universitário representava a peça chave da questão universitária, o objeto principal em torno do qual seriam difundidos os demais, bem como a estrutura e organização do sistema universitário. Sem esse espírito até poderia haver ensino superior, mas não propriamente um ensino universitário. Nosso caro jornalista via no projeto da universidade a efetivação de seu ideal, um espaço acadêmico capaz de agregar a universalidade dos conhecimentos humanos, dimensão desinteressada do saber. Na universidade universalista, uma mesma doutrina dominaria todas as cátedras “(...) como um

mesmo espírito animava toda a comunhão” (MESQUITA FILHO, s. d., p. 195). Tratava-se de visão humanista e liberal assentada na defesa de um princípio intelectual e também cultural e moral que à universidade cumpria atender. Unidade da tradição clássica que os tempos modernos quebraram com o progresso que o conhecimento humano passou a ter. A especialização passou a ser a regra, não mais se fazia ciência, mas ciências. Restabelecer a unidade via engendramento do espírito universitário era, de certa forma, unificar, restaurar as cisões e rupturas provocadas pelo progresso dos tempos modernos. Não por acaso, cabia à Faculdade de Filosofia o desafio de dar continuidade à tradição humanista e universalista do mundo ocidental.

A luta pela implantação desse modelo arrastou-se por mais de dois anos, não conseguindo Azevedo sair vitorioso; pelo contrário, várias derrotas sofreu o projeto original de criação da FFCL. Os ataques vieram não apenas entre os pares, no interior do espaço universitário. Um fato que acirrou as resistências à Faculdade de Filosofia deu-se, segundo Azevedo, com a presença de professores estrangeiros na USP. Criada a FFCL, uma primeira dificuldade se apresentou: a construção de seu quadro de professores. Azevedo, e também Júlio de Mesquita Filho e Armando de Salles, entendia que para muitas disciplinas não existiam professores brasileiros capacitados, principalmente em consonância com o perfil de docente pesquisador desenhado no projeto. A solução encontrada, a de preenchimento de todas as cadeiras da FFCL com professores estrangeiros³⁹, feriu a vaidade e a suscetibilidade de muitos. Dentre esses, todos aqueles que esperavam “um novo emprego, como também os que não foram chamados nem lembrados, além dos nacionalistas, cujos brios foram atingidos, enfim um conjunto de descontentes. Estes se mobilizaram nos institutos profissionais, ou na imprensa, para fazer seus ataques à Faculdade” (AZEVEDO, 1971, p. 122–123). Segundo Azevedo, em entrevista a Roger Bastide, que chegou a São Paulo para substituir Claude Lévi-Strauss, afastado por interferência direta de Júlio de Mesquita Filho, por considerá-lo elemento perigoso dado a sua ligação com a Frente Popular Francesa, houve em São Paulo um clima hostil à missão francesa:

[...] por parte dos católicos, que julgavam os professores franceses de esquerda; por parte das escolas profissionais, que achavam que o Brasil não precisava de humanismo, mas de técnicos para o seu progresso econômico; por parte dos integralistas, que defendiam o integralismo de direita e julgavam dispensável a presença de professores franceses na Faculdade

³⁹ Sobre a vinda de professores estrangeiros para a Universidade de São Paulo ver: NOVAIS, Fernando. Braudel e a “missão francesa”. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 161–166; MASSI, Fernanda Peixoto. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) - Unicamp. Campinas, 1991.

(CARDOSO, 1982, p. 183).

Teodoro Ramos, um dos poucos professores brasileiros convidados a lecionar na FFCL, além de Fernando de Azevedo e André Dreyfus, foi encarregado de convidar os cientistas estrangeiros para ensinar na USP. Tarefa facilitada pelos contatos de Júlio de Mesquita Filho e Paulo Duarte com o mundo científico e cultural francês, principalmente pela ligação com Georges Dumas. As missões não se restringiram, porém, à França. Três outras comissões de professores/pesquisadores foram trazidas: a francesa, a mais numerosa, uma alemã e outra italiana, além de um professor português, para a cadeira de língua e literatura portuguesa e um espanhol, para lecionar língua e literatura espanhola.

Apesar da imprecisão do quantitativo inicial destes professores estrangeiros (SCHWARTZMAN, 1979, p. 209), calcula-se que entre 1934 e 1942 trabalharam na USP quarenta e cinco professores estrangeiros e alguns assistentes de laboratórios⁴⁰. Grande parte dos professores chegava com curtos contratos de trabalho, geralmente um ano, e partia após o seu encerramento. De maneira geral, eram substituídos por professores de mesma origem.

O que chamou a atenção nesse processo de contratação de professores estrangeiros foi a preocupação dos fundadores e, mais especificamente, de Júlio de Mesquita Filho, como explicitado em suas memórias⁴¹, em selecionar nomes que não estivessem, direta ou indiretamente, associados aos regimes totalitários europeus. Para Mesquita Filho, atravessávamos um dos momentos mais críticos da história mundial, em que os extremismos totalitários desenvolviam-se na Alemanha de Hitler e na Itália de Mussolini que, de mãos dadas, assentavam as últimas ações de seus planos de conquista universal (MESQUITA FILHO, s. d., p. 191). Tal situação exigiu dos fundadores extrema cautela na escolha de nomes de professores do velho continente. Era preciso impedir que as cátedras da FFCL caíssem nas mãos dos adeptos do nazismo e do fascismo. Todavia, como ressaltou Mesquita Filho, a pressão da forte comunidade italiana em São Paulo, sobretudo a comunidade endinheirada que não admitia o simples descarte de professores de origem italiana, foi resolvida da seguinte maneira: aos italianos ofereceram cadeiras de ciências puras – Análise Matemática, Geometria, Estatística, Geologia, Mineralogia, ou cadeira específica, como a de

⁴⁰ Apesar da inexistência de uma lista unificada de nomes que foram convidados, Schwartzman destaca um primeiro grupo que chegou à USP, formado por Paul Arbusse Bastide (sociologia), Émile Coornaert (história da civilização), Robert Garric (literatura francesa), Pierre Deffontaines (geografia), Etienne Borne (filosofia e psicologia) e Michel Berveiller (literatura greco-romana) da França. Da Itália vieram Francesco Piccolo (latim), Luigi Fantappié (análise matemática, cálculo integral e diferencial), Ettore Onorato (mineralogia) e Gleb Wataghin (física teórica). De origem alemã, chegou ao país Ernest Breslau (zoologia), Heinrich Rheinboldt (química), Felix Rawischer (botânica). E de Portugal, Francisco Rebelo Gonçalves (literatura portuguesa) (SCHWARTZMAN, 1979, p. 209).

⁴¹ Sobre as lembranças de Júlio de Mesquita Filho acerca da contratação de professores para a USP ver: MESQUITA FILHO, Júlio de. *Política e cultura*. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., s. d.

Língua e Literatura Italiana. À Alemanha, destinaram às cadeiras de química e história natural aos professores expulsos daquele país, ou às vésperas de sê-lo; à França: “[...] líder da liberal democracia, aquelas que dependiam diretamente à formação espiritual dos futuros alunos: Filosofia, Sociologia, Economia Política, Política, geografia Humana, Letras clássicas e Língua e Literatura Francesa” (MESQUITA FILHO, s. d., p. 192)⁴².

A vinda de professores estrangeiros foi para aqueles que resistiam ao projeto da USP apenas parte do problema. Talvez o principal foco de resistência interna estivesse mesmo localizado entre os docentes e discentes da Escola Politécnica⁴³, conflito que precedia a própria fundação da USP. O cerne dos confrontos entre a universidade e a politécnica encontrava-se na definição da formação de seus profissionais, os engenheiros. Dentre os politécnicos, a ideia de separação entre a formação do profissional e a do cientista era amplamente defendida, a ponto de haver a proposta de instalação de universidades técnicas, voltadas para a formação exclusiva dos engenheiros, dos ditos “agentes industriais”; ou seja, de caráter exclusivamente profissional (ANTUNHA, 1974, p. 113). A situação agravou-se com a possibilidade, criada pelo reforma federal de 1931, de agregar, em apenas um instituto universitário, a FFCL, todo o ensino das disciplinas fundamentais de cada curso. Tal proposta foi apresentada por Azevedo ao Conselho Universitário, e por ele relatada:

Uma dessas propostas que apresentei e os representantes da Escola Politécnica se recusaram a admitir mesmo como objeto ou matéria de discussão, foi talvez a mais importante que se submetia à apreciação do Conselho. Propunha eu que os cursos de Matemática, Física, Química, Bioquímica, Biologia, que se davam em escolas superiores de formação profissional, fossem ministrados todos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou em departamentos e institutos que se criassem, e para os quais passariam os professores dessas matérias, espalhados pelas diversas Faculdades componentes do sistema universitário (AZEVEDO, 1971, p. 126).

A aprovação daquela proposta colocava em jogo o ideal do sistema universitário defendido pelos fundadores da USP, que era justamente incentivar a formação do espírito universitário, daí a recusa da organização dos cursos em institutos ou escolas isoladas. Aqueles defenderam um sistema em que suas partes se interligassem entre si, que estivessem em permanente contato, funcionando de maneira orgânica, o que seria impossível com o

⁴² Para uma lista detalhada dos professores estrangeiros e suas origens, ver: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986; SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

⁴³ Acerca dos conflitos entre a Escola Politécnica e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ver: FILHO, Macioniro Celeste. Os primórdios da Universidade de São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 9, n. 1 [19], p. 187–203, 2009; ESCOLA POLITÉCNICA DE SÃO PAULO. *Um conflicto entre a Congregação da Escola Polytechnica e o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo perante o Conselho Nacional de Educação*. São Paulo: Empresa Graphica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.

isolamento educacional, administrativo e humano de suas unidades acadêmicas. Como bem destacou Júlio de Mesquita Filho, a FFCL era a “alma mater” do organismo total, a “medula dos sistemas universitários”, o espaço de criação do espírito crítico, do espírito verdadeiramente universitário (MESQUITA FILHO, s. d., p. 173). Fora desse espírito, que devia nortear as práticas de pesquisa e de cultura desinteressada, capaz de aglutinar e representar o caráter verdadeiro do conhecimento humano, restaria apenas a possibilidade de criação de mais uma escola profissional, uma permanência da tradição das faculdades profissionais. Para os fundadores, não bastava uma universidade apenas no papel, no seu sentido meramente legal. Diferente do decreto de 1931, o que se esperava da USP era que fosse capaz de efetivar e ir além da mera formalidade prevista pelo Estatuto Universitário. Atacar a FFCL era atacar a própria USP. Como destacou Azevedo, ao refletir sobre esse projeto de vida universitária:

O que lhe dará força e prestígio, não é uma unidade mecânica imposta de cima por um regime de centralização, emperrado pela burocracia, mas uma “unidade orgânica” que, sob a inspiração daqueles ideais, se desenvolva de baixo para cima e resulte de um longo processo de elaboração pela “fertilização dos diferentes saberes entre si, desde que os unimos na mesma escola para os alunos mais diversificados”. A unidade na diversidade (AZEVEDO, s. d., p. 117).

A luta no Conselho Universitário pela “unidade na diversidade”, pela centralização das disciplinas de caráter geral em uma única unidade acadêmica, a FFCL, arrastou-se por dois anos, com desfecho desfavorável a Azevedo. Dentre os argumentos dos representantes da Escola Politécnica, estavam o nível e os conteúdos de ensino dados nas disciplinas gerais que seriam ministradas na FFCL. Alegavam aqueles que a natureza generalista dessas disciplinas não prepararia adequadamente os alunos para os cursos posteriores, quando ingressassem na Escola Politécnica, depois de dois anos de formação básica. O Governo de São Paulo chegou a contratar dois professores estrangeiros para a FFCL para atuar como docentes dos alunos dos primeiros anos da Politécnica, em cursos que eram comuns entre as duas instituições. As aulas em conjunto chegaram a ser ministradas, mas, na avaliação da Congregação da Politécnica, os resultados não foram satisfatórios no que dizia respeito ao desempenho esperado. Assim se posicionava a Congregação, visualmente favorável à posição da Escola Politécnica, contrária à concentração de cursos em torno da FFCL:

(1º) o nível era diferente nos cursos das duas escolas, devendo ser mais elevado para os seus alunos, em face da “reconhecida inferioridade de nível dos estudos propriamente universitários, de caráter especulativo, de pura ciência...”; (2º) o conteúdo a ser dado aos alunos da Politécnica deveria ser diferente, a fim de prepará-los convenientemente para a futura, profissão de acordo, alias com o que estabelecia o parágrafo 1º do artigo 2º do

regulamento da Escola [...] (*Apud* ANTUNHA, 1974, p. 116).

Cabe ressaltar que, além da oposição da Politécnica, as lutas de Azevedo perante o Conselho já vinham marcadas por certo desequilíbrio de correlação de forças em torno da defesa do projeto original da USP. E isso se devia à constituição do Conselho Universitário. Uma expressiva parte deste era formada por membros das tradicionais escolas ou institutos, de caráter técnico e profissional, que também não viam com bons olhos a migração de seus cursos básicos para a FFCL. Como lembrou Azevedo, fomos derrotados “porque na votação nos encontrávamos, nós, os reformadores, em minoria no Conselho” (AZEVEDO, 1971, p. 127). Infelizmente, sobretudo para Azevedo, os ataques não pararam por aí.

Outra questão controvertida e vista como indispensável para a materialização do sonho dos fundadores da USP foi a de construção da Cidade Universitária⁴⁴, conjunto material que devia traduzir em sua arquitetura os ideais universalistas do grupo. Embora inaugurada em 1968, os debates em torno do projeto já ocorriam desde os tempos do decreto de criação da Universidade com permanência na década de cinquenta, por ocasião das discussões sobre a reforma universitária. Como podemos observar, em seção reservada ao assunto no manifesto dos fundadores da USP de 1952 (AZEVEDO, s. d., p. 111–123), explicitava-se a defesa da contribuição da Cidade Universitária como exigência para a efetivação do almejado “espírito universitário”:

A concentração de todos os institutos escolares no mesmo recinto tornaria forçoso o convívio diurno da população escolar, e desta com os mestres. Realizaríamos, desse modo, a condição necessária para atingir-se aquela colaboração tão desejada para que a consciência do trabalho coletivo se tornasse um fato. Tão grande era a importância que a essa organização emprestavamos, e tão decisiva ela se nos apresentava, que chegamos a determinar as linhas mestras a que a sua construção deveria obedecer. Destas, a principal seria a concentração de todos os departamentos e subseções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no mesmo edifício (MESQUITA FILHO, s. d., p. 197–198).

Com tal propósito, os fundadores da USP reservaram, dentro de suas ambições, uma grande área, embora ainda menor que a de seus desejos, localizada em torno da antiga Fazenda Butantã, que, à época, compreendia a periferia da cidade, para que futuramente fossem instalados e transferidos todos os institutos universitários. Nesse terreno, sonhara Júlio de Mesquita Filho, construir-se-ia um espaço onde a “frequentação mais íntima de catedráticos e discípulos de todas as ciências emprestaria à vida escolar o caráter de unidade e

⁴⁴ Nossa intenção se restringe à perceber como os debates entorno da criação da Cidade Universitária se entrelaçam com os ideais dos fundadores da USP. Sobre a história da Cidade Universitária ver: MOTOYAMA, S. (Org.). *USP 70 Anos: Imagens de uma história vivida*. São Paulo: Edusp, 2006. v. 1. 704 p; BARROS, Lidia Almeida. A toponímia oficial e espontânea da cidade universitária – Campus Butantã. *Revista USP*, n. 56, p. 164–171, fev. 2003.

confraternização no esforço comum que jamais se lograria com a dispersão das diferentes secções” (MESQUITA FILHO, s. d., p. 198).

O projeto da cidade universitária enfatizava a unidade arquitetônica na construção da FFCL de modo a bem traduzir sua vocação e posição no sistema universitário. Assim, os fundadores defendiam, sob o argumento da localização do terreno, periférico e afastado do grande centro, uma arquitetura tradicional, representada ou pelo barroco brasileiro, com seu caráter exterior decorativo, ou jesuítico, dominado por um “espiritualismo austero” e da simplicidade de suas linhas. No desenho arquitetônico da cidade universitária, a prioridade dada revela-nos os ideais de sua concepção, forjada a partir de padrões estéticos tradicionais, uma materialidade que expressasse as ligações entre a “consciência do passado” com a “intensa e larga projeção para o futuro” (AZEVEDO, s. d., p. 119).

O estilo arquitetônico não foi, porém, o ponto central da discussão sobre a Cidade Universitária, mas sua estrutura, organização e funcionamento de seus institutos. Para o estabelecimento de escolas e faculdades que refletissem os ideais de unidade e organicidade projetados, pautados em uma concepção humanista de educação e que fosse capaz de tornar o espaço universitário o grande centro de irradiação da cultura e da ciência em benefício da coletividade, os fundadores idealizaram um campus que integrasse faculdades, laboratórios, bibliotecas, casa de estudantes, cinema e centros esportivos. Buscavam com essa integração material viabilizar também a integração escolar, a formação integral do aluno; ou seja, uma formação humanística e universalista que envolvesse a dimensão intelectual, cultural, moral, cívica, artística e esportiva da mocidade, contribuindo assim para a formação do “verdadeiro espírito universitário”. Tal proposta foi, porém, derrotada, e os fundadores da USP expressaram sua oposição à proposta vencedora no Manifesto de 1952: “De nosso ponto de vista já se vê que somos contrários a esses planos, recentemente divulgados, em que a FFCL se apresenta fragmentada numa variedade de institutos de pesquisa, isolados e dispersos [...] (AZEVEDO, s. d., p.117).

Em 1937, a instalação do Estado Novo imprimiu novos rumos ao país, não deixando a USP de também ser seu objeto de mudanças, o que afetou principalmente a FFCL, reorganizado consoante o projeto centralizador do Ministério da Educação. Assim, seu currículo, como também os exames vestibulares, passaram a obedecer às normas daquele Ministério, sob a gestão de Gustavo Capanema. Talvez um dos mais duros golpes dados ao projeto dos fundadores tenha sido o decreto estadual n. 9.268-A de 25 de julho de 1938. Este extinguiu o Instituto de Educação, criando a seção de Educação na FFCL, considerando que cabia a tal unidade acadêmica a formação do magistrado secundário. Com esse decreto, a

Faculdade de Filosofia passou na prática a desempenhar justamente aquele papel de escola profissional tão combatido pelos fundadores da USP. Assim versavam os primeiros artigos do decreto n. 9.268-A de 25 de julho de 1938:

Artigo 1.º - Ficam revogados o Decreto n. 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, na parte em que criou o Instituto de Educação, a letra "e", do artigo 3.º e o artigo 5.º, do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

Artigo 2.º - Fica criada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além das secções constantes do artigo 6.º, do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, a Secção de Educação [....].

Esse novo papel, conferido à FFCL, consolidou-se com o Decreto Federal n. 1.190 de 4 de abril de 1939, que estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, doravante o regime a ser seguido pelas faculdades de filosofia do país. Como definido em seu Art. 59: “Os estabelecimentos que mantiverem quaisquer dos cursos definidos nesta lei, com autorização ou reconhecimento do Governo Federal, deverão adaptar-se ao regime ora estabelecidos a partir do ano escolar de 1940”. Um dos efeitos desse decreto foi a expansão das matrículas nos cursos de filosofia, acompanhada também pelo aumento das faculdades de modo a atender à crescente demanda. Os incentivos conferidos pela lei aos licenciados das faculdades de filosofia não podem ser desconsiderados na avaliação dessa expansão. Não há dúvida de que, também por força do decreto, extinguiu-se o viés elitista pensado e defendido pelos fundadores da USP. Com efeito, ocorreu um certo desinteresse pelos cursos de filosofia nos primeiros anos de sua existência. Este foi, aliás, um dos problemas a ser enfrentado pelos fundadores da USP. Como rememorou Azevedo:

Abertas as inscrições para os cursos na Faculdade de Filosofia, verificou-se, com decepção para muitos, ser insignificante o número de candidatos, inferior ao de professores já contratados e por contratar no estrangeiro. Alarma-se, não sem razão, Júlio de Mesquita Filho com a indiferença com que parecia ser acolhida a grande iniciativa (AZEVEDO, s. d., p. 133).

Tal desinteresse foi contornado em parte por Azevedo que, com o consentimento de Júlio de Mesquita Filho, percorreu as salas do Instituto de Educação, onde grande número de professores normalistas faziam exames para cursos de aperfeiçoamento e especialização, falando sobre a Faculdade de Filosofia e seu papel no sistema universitário. O resultado foi satisfatório. Reabertas as inscrições, a pedido de Azevedo, e prestados os exames exigidos, matricularam-se inúmeros estudantes, em sua maioria normalistas. “Salvou-se, com essa medida, a Faculdade em perigo” (AZEVEDO, s. d., p. 133).

Outros perigos rondavam, porém, a Faculdade de Filosofia. Com o Estado Novo foi nomeado para São Paulo um novo interventor, o jovem Ademar de Barros. Este ficou encarregado da tarefa de extinção da Faculdade de Educação, na qual Azevedo, naquele

momento, ocupava o cargo de diretor. Mas Barros não parou por aí. Outra instituição que cuidou de extinguir, de maneira tão rápida como fez com a Faculdade de Educação, foi a FFCL, em cumplicidade com o omissor, para utilizar a adjetivação de Azevedo, Conselho Universitário (AZEVEDO, 1971, p. 135). Para Azevedo, a nomeação de Alexandre Corrêa como diretor da Faculdade de Filosofia tinha como objetivo justamente a propositura de sua extinção. Nada mais oportuno para essa tarefa que um professor de Direito Romano da Faculdade de Direito da USP, representante da tradição das faculdades profissionais isoladas. Apesar do prognóstico negativo, este não se concretizou, pois até mesmo um pensador atento e ativo como Azevedo pode se enganar. Como ressaltou nosso autor:

Mas por tudo o que viu e observou na Faculdade de Filosofia, acabou por honra-la com a sua solidariedade e apoio. Não era isso o que o Governador e seus conselheiros esperavam, mas foi isso o que lhe ditou a nobre consciência de professor e de observador atento do que se passava naquela faculdade, a que deu, afinal, sua aprovação sem restrições (AZEVEDO, 1971, p. 135).

Com o fracasso da primeira, mais uma investida foi feita por Ademar de Barros contra a Faculdade. Após Alexandre Corrêa se demitir do cargo, o Governador buscou na Escola Politécnica, maior desafeto da Faculdade de Filosofia, seu novo Diretor. O eleito, dessa vez, foi o engenheiro Anhaia Melo. Segundo relata Azevedo, este, assim como seu predecessor, também não assumiu a posição desejada pelo Governador, não extinguindo a Faculdade de Filosofia. Outras preocupações políticas tiraram a Faculdade do foco de Barros, que três anos após assumir a interventoria foi substituído por Fernando Costa.

Para surpresa de Azevedo, no ano de 1941, o novo Secretário da Educação, José Rodrigues Alves Sobrinho, com o qual não mantinha nenhum contato pessoal, o convidou para assumir a Faculdade de Filosofia da USP. Aceito o convite, Azevedo pôs-se ao trabalho de organizar a Faculdade conforme os Estatutos da Universidade. A instituição, passados sete anos de sua instituição legal, não contava ainda com a sua Congregação e nem mesmo com seu Conselho Técnico-Administrativo. Três meses após o início dos trabalhos, já estava pronto o decreto-lei que daria à Faculdade sua primeira organização. Após árduo caminho de negociação e aprovação, primeiro por parte do Conselho Estadual de Administração, seguido da apreciação do Conselho Federal para os Negócios dos Estados, foi encaminhada a proposta de decreto-lei ao Presidente da República, pessoalmente por Azevedo, para melhor defender o seu projeto e encurtar o tempo de tramitação. Satisfeitas todas as exigências legais, no plano federal, finalmente no nível estadual foi aprovado o decreto-lei que, dando organização à Faculdade de Filosofia, “me permitiu entrar em franca atividade com uma série de iniciativas”

(AZEVEDO, 1971, p. 139–140).

Após a aprovação do decreto, em regime de autonomia, viveu a Faculdade de Filosofia, para Azevedo, seus melhores dias. Mas o sonho, mais uma vez, pareceu apenas ser um prenúncio da tempestade. Esteve à frente da reitoria da USP, a partir do ano de 1941, o professor Jorge Americano. Curiosamente, este teve o aval de Fernando Azevedo, ao ter seu nome questionado pelo Secretário da Educação, Rodrigues Alves Sobrinho. Infelizmente, para Azevedo, Alves Sobrinho, que lhe dava todo o suporte político necessário, foi substituído na Secretaria por Teotônio Monteiro de Basto, que, assim como Jorge Americano, vinha da Faculdade de Direito. Para Azevedo: “um e outro, unidos nos mesmos propósitos contra mim e contra a Faculdade, preparavam o golpe que lhes parecia decisivo” (AZEVEDO, 1971, p. 141). Deixava, assim, Fernando de Azevedo a direção da Faculdade que ajudou a criar. Em fins da década de cinquenta, assim se referia Mesquita Filho aos ataques à Universidade:

Levantaram-se contra ela os pequenos interesses das escolas profissionais. Indivíduos de espírito estreito, incapazes de vislumbrar o imenso alcance desta profunda reforma, não na admitiam, certos de antemão de que não poderiam de modo nenhum sofrer confronto com os métodos e a cultura da missão estrangeira. Preferiam permanecer onde estavam, iludindo o corpo discente e a Nação, a aceitar uma solução que os obriga a um violento esforço caso desejassem diminuir a distancia que os separava dos mestres vindos da França, da Itália, da Alemanha e de Portugal. Não toleravam tampouco que se pretendesse quebrar a quietude estéril em que vegetavam. Fôra, por isso, com indisfarçável hostilidade que haviam recebido a ideia da grande reforma. E, como não conseguissem destruí-la, voltavam-se contra o papel preponderante que nela se pretendia atribuir à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nessa inglória tarefa, é preciso que se diga, levaram incontestavelmente a melhor (MESQUITA FILHO, s. d., p. 197).

Diagnóstico este partilhado por Anísio Teixeira, já em tempos dos debates sobre a Reforma Universitária:

Não logrou a nova universidade cumprir sua ambiciosa missão. A tradição – a rigor antiuniversitária, se concebemos a universidade como estudos integrados dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a filosofia seria a central – opôs-se à posição pretendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. [...] Em seu desenvolvimento posterior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sofrendo os efeitos dessa tradição, fez-se predominantemente uma nova escola profissional de prepara para o magistério secundário, com existência isolada e independente, como as demais escolas profissionais (TEIXEIRA, 1976, p. 231).

O projeto de uma universidade destinada a desenvolver “estudos integrados dados em cooperação por várias escolas”, entre as quais a filosofia seria a central, não resistiu às forças da tradição antiuniversitária. As disputas em torno de duas principais orientações – estudos integrados e estudos isolados – atravessadas por diferentes ideologias, pontos de vista e

também vaidades e interesses pessoais marcaram o debate sobre a universidade. O sonho de ultrapassar o ensino meramente profissional, pautado pela transmissão da ciência feita, sem nenhum avanço no campo da ciência e da pesquisa, foi derrotado pela força da tradição. Não logrou vingar a universidade, entendida como:

[...] centro verdadeiro e uma aliança e em que se ordenam ou tendem a organizar-se e a ordenar-se todas as atividades e todos os saberes, - a especulação filosófica, a pesquisa científica e literária e a atividade profissional e técnica, - longe de fechar-se ao exame e ao estudo de todas essas questões como a da ação, realidade que ultrapassa o simples fenômeno e cuja análise nos leva a passar do problema científico ao problema metafísico e religioso, deve, ao contrário, fundir numa cadeia de esforço tudo o que pode interessar a pessoa humana e suas tendências as mais heterogêneas (AZEVEDO, 1947, p. 16).

Apenas mais tarde, com a Reforma Universitária, foram retomados alguns dos princípios e orientações defendidos pelos fundadores da USP. Dentre as críticas à estrutura e ao funcionamento das universidades brasileiras que nortearam a reforma na década de sessenta, pode-se destacar: a estruturação inorgânica da universidade que, assim como lutaram contra os fundadores da USP, configurava-se na simples justaposição de escolas, faculdades e institutos, o que levava à falta de integração de alunos e professores. Decorria daí a duplicação de meios para um mesmo fim, elevando os custos de sua manutenção. O regime de cátedras reforçava essa estrutura inorgânica da própria universidade. O caráter profissionalizante de suas instituições debilitava o ensino de ciências básicas, e a Faculdade de Filosofia, inclusive, acabou tornando-se uma escola de formação de professores para o ensino médio. O que não significou a morte dos ideais dos fundadores entre muitos dos seus professores. Dentre os docentes do curso de história, alguns com relevante atuação na APUH/ANPUH, os ideais vinculados à formação de uma elite intelectual, à pesquisa e à produção do conhecimento estiveram presentes em seus discursos e práticas acadêmicas. Ideias e princípios que buscaram, ao longo do tempo e com o passar dos simpósios, imprimir à associação.

A opção por uma carreira imposta ao estudante antes mesmo do ingresso na universidade, a rigidez de currículos, as limitadas opções profissionais, a pouca flexibilidade do regime de matrículas e a promoção por série, ignorando diferenças individuais de ritmo de aprendizagem, engrossaram as críticas acerca do ensino superior brasileiro, já anunciadas na década de vinte. Os questionamentos pareceram encontrar ecos mais de quarenta anos após, apesar e por conta dos esforços levados a cabo por aqueles que lutaram por uma reestruturação do ensino superior no nosso país. Reestruturação e reforma gestadas por longos anos. Foi justamente nesse contexto e, por que não, em meio a esse espírito de reestruturação

e reforma da universidade brasileira que emergiu a nossa associação.

CAPÍTULO 3

A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968: A PROPOSTA DE UM SISTEMA ORGÂNICO INTEGRADO E AUTÊNTICO DE ENSINO

Como se vê, a estrutura antiga de escolas profissionais isoladas conservou-se, constituindo a universidade apenas a sua reunião em um conglomerado de escolas sob uma autoridade comum, mais nominal e burocrática do que efetivamente administrativa e acadêmica (TEIXEIRA, 1988, p. 111).

Resulta do atento exame de alguns problemas de nosso ensino superior esta constatação simples: a Universidade Brasileira é ainda uma aspiração não-concretizada. As linhas básicas do modelo instituído em 1931 não foram suficientes para criar em nosso meio uma estrutura universitária harmoniosa pelo *equilíbrio* das tendências divergentes, *orgânica* pela articulação de seus elementos constitutivos e *integrada* pela convergente utilização dos recursos necessários a realização de sua finalidade (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1968, p. 195, grifos do autor).

No caso brasileiro, a reforma tem sentido instaurativo. O problema é de se criar um autêntico sistema universitário, de se fazer a universidade em todas as suas peças. Com efeito, na década de 50, quando se intensificaram as discussões sobre a reforma universitária, o nome da universidade aplicado à então congêrie de faculdades autônomas, frouxamente ligadas a uma Reitoria, era apenas um título de cortesia (SUCUPIRA, 1972, p. 31).

A primeira citação da epígrafe diz respeito ao diagnóstico da universidade, tal como apresentada por Anísio Teixeira à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados, instituída para examinar a situação do ensino superior em 1968 e propor alternativas. Segue-se a ela o relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) elaborado sob as diretrizes do acordo MEC–USAID em 1968, e a última refere-se à análise da universidade brasileira apresentada por Newton Sucupira em 1972. À primeira vista, dentre as diversas vozes reformistas da década de sessenta, parece se formar um coro em torno dos diagnósticos sobre o ensino superior. Tal debate ocupou espaço na imprensa, veículo onde as mazelas do ensino superior tiveram destaque. Não seria surpresa confundirmos textos e temas sobre educação das décadas de 1920–30 com aqueles das décadas de 1950–60, contexto em que se discutia outra reforma do ensino superior brasileiro, dado à semelhança de diagnósticos. A tradição a rigor anti-universitária, no sentido dado por Azevedo e Teixeira, foi forte o bastante para imprimir e reduzir o projeto de uma nova

universidade em mera confederação de faculdades reunidas sob um mesmo nome. Tratava-se de tradição que Fernando de Azevedo ou mesmo Júlio de Mesquita Filho já denunciavam ao avaliar suas experiências na USP na década de trinta. Ela tornou-se novamente o tema do debate acerca da Reforma Universitária⁴⁵, agora encabeçada por intelectuais como Anísio Teixeira, combatente já na década de 1930 e ex-reitor da Universidade do Distrito Federal, e Darcy Ribeiro. Este havia sido recrutado por Teixeira para o projeto de criação da Universidade de Brasília (UnB), cuja pretensão era a de ser mais do que apenas uma nova universidade, mas um novo modelo. Em 1997, Darcy Ribeiro assim rememorou a sua relação com Teixeira:

Anísio exerceu uma influência muito grande sobre mim. Tanto que costumo dizer que tenho dois *alter egos*. Um, meu santo-herói, Rondon [...]. Outro, meu santo-sábio, Anísio. Por que santos os dois? Sei lá... Missionários, cruzados, sim, sei que eram. Cada qual de sua causa, que foram ambas causas minhas. Foram e são: a proteção aos índios e a educação do povo. Fui para a educação pelas mãos de Anísio, de quem passei a ser, nos anos seguintes, discípulo e colaborador (RIBEIRO, 1997, p. 223).

Apesar do protagonismo daqueles dois educadores, o movimento por uma nova universidade a eles não se restringiu. Mais uma vez, a disputa pelo domínio sobre o ensino superior fez-se em campo onde distintos modos de ver o ensino superior e a universidade encontraram-se, entrecruzaram-se e se chocaram. Essa arena, antes palco restrito de atores, de intelectuais pertencentes às elites e que dela se apropriaram a partir de fins da década de 1940, ampliou-se, abrindo espaços para a entrada em cena de novos personagens. Se entre os anos de 1930 e 1945 as mudanças vieram de “cima para baixo”, pela ação de um Estado autoritário e centralizador, o clima de euforia democrática, com o fim do Estado Novo e a nova conformação da sociedade, explicitou-se nos movimentos reivindicatórios dos mais diversos grupos sociais, que exigiam desde a simples melhoria das condições materiais de vida até a transformação da ordem institucional estabelecida (AGGIO, 2002, p. 133).

Dentre estes, faz-se importante destacar a atuação dos estudantes, reunidos na União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937⁴⁶ durante o I Congresso Nacional de Estudantes em protesto contra a ditadura de Vargas. Entre sua criação e o fim do Estado

⁴⁵ A Reforma Universitária foi tema bastante discutido por historiadores, sociólogos, pedagogos em diversas produções historiográficas: FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986; RIBEIRO, Maria Luísa Santos, *História da educação brasileira: a organização escolar*, São Paulo, Cortez & Moraes, 1978; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Vozes, Petrópolis, 1978; SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, Dec. 2008.

⁴⁶ Sobre a história da UNE e a atuação dos estudantes no debate educacional brasileiro ver: ARANTES, Aldo. *A UNE no período de 61/62. Cadernos de Opinião*, n. 12, jul. 1979; FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *UNE em tempo de autoritarismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995; GURGEL, Roberto Mauro. *História da UNE: depoimentos de ex-dirigentes*. São Paulo: Livramento, 1980.

Novo, a UNE esteve marcada pela liderança acadêmica dos estudantes de direito da USP e, a partir de 1945, pela influência do Partido Socialista Brasileiro (PSB). Nesse período, a luta pelo restabelecimento da democracia e pelo fim do Estado Novo passou a ocupar lugar de destaque em suas pautas. Já em fins da década de 1950 percebe-se uma mudança na configuração social e ideológica da UNE, sendo os estudantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP aqueles que passaram a ter maior peso dentro da entidade e, em termos partidários, passaram a ser a hegemonia do Partido Comunista (PCB). Criada em 1937 e já consolidada na década de 1960, a UNE organizou o Centro de Cultura Popular (CPC)⁴⁷, cuja proposta de ação incluiu apresentações teatrais, jograis e outras atividades artísticas por todo o país. Ideias nacionalistas aliadas à expectativa de profundas transformações sociais constituíram orientações centrais do CPC. Foi também no início dessa década que a UNE intensificou seus debates sobre a universidade em seus Seminários da Reforma Universitária, a partir do ano de 1961⁴⁸.

Ano este emblemático para as questões educacionais. Afinal, após mais de treze anos de discussões, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Também nesse período ganhou vitalidade o Movimento de Educação de Base (MEB)⁴⁹, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e a aprovação do projeto de criação da Universidade de Brasília. Nesse movimento de repensar a educação brasileira e o ensino superior, passados quinze dias do mês de outubro, reuniram-se na FFCL, na cidade de Marília, professores das mais diversas universidades do país com o objetivo de debater o currículo mínimo dos cursos de graduação em História então existentes. Dentre os seus desdobramentos, foi aprovada a moção proposta pelo professor José Roberto do Amaral Lapa de criação de uma entidade que fosse capaz de congregiar os professores universitários de História. Surgiu assim a Associação dos Professores Universitários de História, a APUH.

Apesar da proposta de seus organizadores de centrarem e restringirem seus esforços à discussão sobre o currículo mínimo do curso, o tema geral da educação universitária clamou

⁴⁷ Acerca dos Centros Populares de Cultura da UNE Cf. BERLINK, Manoel TM. *O Centro Popular de Cultura da UNE*. Campinas: Papirus, 1984; DOMONT, Maria Beatriz. *A História de um Sonho Interrompido... O Centro Popular de Cultura da UNE (1961–1964)*. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1990.

⁴⁸ Sobre os Seminários da Reforma Universitária promovidos pela UNE ver: BOMENY, Helena. *A Reforma Universitaria de 1968: 25 Anos Depois*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 26, n.26, p. 51–71, 1994.

⁴⁹ O MEB foi criado por iniciativa da Igreja Católica em 1961, por meio do Decreto 50.370, de 21 de março. O decreto previa a colaboração do Governo Federal a – Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) no processo de alfabetização de adultos. Sobre o MEB ver: RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. *Movimento de educação de base – MEB: discurso e prática: 1961–1967*. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação. Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 1; 1985; FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

por mais. Um grupo de docentes entendia e defendia que a questão da formação de professores não podia se restringir apenas à sua dimensão curricular, mas devia ser vista dentro de uma perspectiva mais ampla e orgânica, incluindo o ensino de história no debate mais amplo sobre a Reforma Universitária. Como destacou Francisco José Calazans Falcon, rememorando os acontecimentos que precederam à primeira reunião:

Preferimos acreditar que se tratava de uma oportunidade ímpar de discutir com colegas de todo o país problemas do ensino universitário de História. Acreditávamos na sinceridade dos organizadores ao se dizerem “Animados pelas circunstâncias de poder realizar “ab ovo” uma experiência que viesse a criar novas e mais amplas condições no ensino de História”. Imaginávamos que se poderia aproveitar melhor essa oportunidade única a fim de aprofundar discussões bem mais variadas e importantes do que aquelas previstas para um *Simpósio com o objetivo de fazer uma revisão do currículo atual*. Queríamos, na verdade, discutir a questão mais ampla da Reforma Universitária, já então na ordem do dia, e situá-la no âmbito específico dos cursos de História das faculdades de filosofia (FALCON, 2013a, p. 2).

Em seu relato, publicado no *Boletim de História* em 1963, e também nos debates sobre o currículo de História registrados nos anais do primeiro Simpósio de Professores de História do Ensino Superior é possível acessar essa memória dos primeiros anos de criação da APUH, vincada por esse impasse primeiro: fazer uma revisão do currículo de história ou ir além dela, ampliando a discussão para a questão da Reforma Universitária. Um impasse com fortes contendores de um lado e do outro. Assim, em sua avaliação sobre a área de História Moderna e Contemporânea, Francisco Falcon destacou “que o problema da História Moderna e Contemporânea não está divorciado do problema da Reforma Universitária, que deveria ser discutida antes” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 110–111). Vinte anos mais tarde, em texto comemorativo ao aniversário da associação, a professora Alice Piffer Canabrava ressaltou essa vinculação entre a reforma universitária e a profissionalização dos cursos e institucionalização dos saberes: “Em 1961, ao tempo do Simpósio de Marília, há muito se estabelecia o consenso, nas unidades de ensino superior, quanto à urgência da Reforma das Universidades” (CANABRAVA, 1981, p. 2). E destacou mais à frente: “O apelo dos professores de História da Faculdade de Marília consubstanciou ressoar de muitos outros, e coincidia com a concretização de novos modelos de estrutura e funcionamento das Universidades, tais como Brasília e do Ceará” (CANABRAVA, 1981, p. 3).

Se houve consenso quanto a sua urgência, destacado pela professora Canabrava vinte anos após, isso não queria dizer que o fosse em relação ao seu debate no espaço do I Simpósio, sendo até mesmo a Reforma Universitária considerada como tema que não cabia

ser discutido. Postura que se evidencia nas palavras de José Roberto do Amaral Lapa, professor, membro da Comissão Executiva do I Simpósio, em resposta ao professor Faria Alvim que acreditava ser “desejável tomar posição diante da futura reforma universitária”. Segundo os Anais, Lapa “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p.138). Posição esta defendida diversas vezes pelos organizadores do evento quando os debates transbordavam a pauta específica da reforma do currículo do curso e incluíam temas da Reforma Universitária.

Observa-se assim o exercício de domesticação do passado operado pela memória, ao apagar as distensões e construir um consenso em torno da criação da APUH associada ao desenvolvimento das universidades brasileiras e seu espírito, muito além da tradição das faculdades e cursos isolados. Como destacou o professor Falcon, muito mais do que um espaço de debates meramente acadêmicos, a preocupação que perpassou os encontros bianuais de professores universitários de História, mesmo limitada em sua atuação política pela implantação do regime ditatorial, não se furtou em (re)pensar a história e o conhecimento histórico em sua historicidade, isto é, em sintonia com as questões que seu tempo social e cultural, ainda que essa não fosse uma postura comum a todos os seus participantes, pois privada ainda de consenso entre os pares. Talvez essa fosse uma das maiores críticas feitas naquele momento, não apenas no âmbito da associação de historiadores, mas sobretudo das universidades, acusadas de deixarem de lado os problemas que as cercavam e de se fecharem em si mesmas. Repensar a História, sua produção e ensino nesse momento, exigia atentar para as demandas do presente. Tempo esse cuja expectativa foi a de livrar-se dos grilhões que o prendiam ao passado. Tempo esse em que a exigência primeira era a de uma história crítica e engajada, necessária à formação da cultura nacional. Tratava-se de uma nova história, de um conhecimento histórico que forneceria os elementos indispensáveis à compreensão do presente e à indicação de soluções para os problemas nacionais. História essa cuja proposta era de ser pensada a partir das articulações entre os diferentes níveis da realidade social: estrutura, conjuntura e acontecimento. Como observou a professora Cecília Maria Westphalen em discurso de instauração do II Simpósio da APUN, em 1962:

No entanto, como a História tem feito falta à Universidade, ou seja, à formação da cultura nacional, para que possam ser compreendidos e focados nas suas justas perspectivas os problemas da atualidade. Preocupadas as elites dirigentes com o desenvolvimento econômico do País, buscando equacionar as reformas para tanto necessárias, não tem porém lembrado que

nenhuma conjuntura pode ser tratada isolada do seu contexto estrutural, e a História que acompanha e analisa os processos de longa duração, pode fornecer elementos indispensáveis à compreensão dos acontecimentos presentes e até mesmo apontar soluções concretas (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 22).

Nessa visão de história, a exigência de se tratar da educação e da Reforma Universitária tornam-se aspectos cruciais do debate nacional. Como destacou Darcy Ribeiro, na Comissão da Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no ano de 1963, sobre os debates educacionais dos últimos dez anos:

Muitos economistas bastante conhecidos, que durante anos defenderam a primeira concepção, hoje se penitenciam e dizem o contrário, reconhecendo que a precariedade do sistema educacional brasileiro constitui, já, seguramente, o principal ponto de estrangulamento do desenvolvimento econômico nacional (RIBEIRO, 1963, p. 5).

A centralidade da educação nas questões nacionais ganhou inúmeros adeptos nos diferentes setores da sociedade e áreas do saber. Com efeito, ela esteve presente nas páginas do Relatório da EAPES, nos livros de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, nas Cartas da UNE, no Relatório de Newton Sucupira, dentre outros. Em todos eles, a evidência de íntima relação entre educação e desenvolvimento do país, ou melhor, sua ausência e nosso atraso. O tema da educação foi o ponto de convergência que legitimou, apesar e por conta da pluralidade de propostas para a sua execução, a iniciativa da reforma no ensino superior, centrada nos problemas do tempo presente.

3.1. Democratização e modernização: as demandas por reformas de base

Os anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial despertaram um grande otimismo no que diz respeito ao papel que a ciência e a tecnologia podiam desempenhar para elevar os patamares sócio-econômicos dos países da América Latina. Otimismo esse reforçado pela visão desenvolvimentista que advinha dos trabalhos da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL)⁵⁰, onde ciência e universidade exerciam uma função positiva na conquista de transformações socioeconômicas. A função da ciência no pós-guerra diferenciou-se daquela proposta pelos fundadores da FFCL da USP. Se nos anos 1930 a ciência foi defendida e proclamada em nome da cultura, da civilização e da elitização

⁵⁰ A CEPAL foi criada com a função de monitorar as políticas voltadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área. Cf. BIELSCHWOSKY, Ricardo (Org.). *Cinquenta anos de pensamento da Cepal*. Rio de Janeiro: Record, 2000; RODRIGUEZ, Octavio. *Teoria do subdesenvolvimento da Cepal*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

intelectual, agora ela adquiriu a face mais utilitária, sendo vista como ferramenta fundamental do processo de desenvolvimento e planejamento econômico (SCHWARTZMAN, 1979).

Foi no pós-guerra que novas iniciativas passaram a buscar organizar e mobilizar os cientistas brasileiros. Um primeiro passo pode ser apontado com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no ano de 1948. Fundada por um grupo de cientistas e de “amigos da ciência”, dentre eles Jorge Americano, José Reis, Paulo Sawaya, Maurício Rocha e Silva, José Ribeiro do Vale e Gastão Rosenfeld, originários de instituições de pesquisas biológicas de São Paulo, tinha como objetivo inicial, e de rápido alcance, organizar a comunidade científica para defender-se das políticas populistas do então governador Ademar de Barros. Se, em sua origem havia um objetivo prático, com o transcorrer do tempo ela passou a desenvolver outras atividades, destinadas a fortalecer o seu papel de órgão representativo dos cientistas brasileiros, de caráter nacional. Não é de se estranhar que tenha sido no seio da SBPC que o projeto da universidade da futura capital do país desenvolveu-se. A fundação da SBPC reforçou a agenda da criação de aparatos institucionais para o desenvolvimento da ciência no Brasil.

Foi também sob o impulso da Segunda Guerra Mundial, e seus avanços na área de tecnologia bélica, que se reforçou a importância da pesquisa científica. A bomba atômica mostrou-se como a prova real e assustadora do poder da ciência e suas atribuições para o homem. Nesse contexto, em maio de 1946, o Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), propôs ao governo brasileiro, por intermédio da Associação Brasileira de Ciências, fundada em 1916 nas dependências da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a criação de um conselho nacional de pesquisa. Este tinha como função incrementar, amparar e coordenar a pesquisa científica nacional sob a égide do Estado. Em 1949, o então Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou a comissão responsável por desenvolver o anteprojeto de lei sobre a criação do Conselho Nacional de Pesquisas.

Finalmente, em 15 de janeiro de 1951 Dutra sancionou a Lei nº 1.310 de 15 de Janeiro de 1951, de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). A lei de criação do CNPq estabeleceu como suas finalidades a promoção, o estímulo e o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante o fomento à pesquisa, a formação de pesquisadores e técnicos, a cooperação com as universidades brasileiras e o intercâmbio com instituições estrangeiras.

Naquele ano, com a volta de Vargas ao poder, com seu discurso de construção de uma

nação independente, industrializada e desenvolvida, em um cenário onde a industrialização pesada e a complexidade da administração pública traziam à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nas mais diversas áreas do conhecimento, ocorreu a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. Seu objetivo era assegurar a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que objetivavam o desenvolvimento do país. Iniciativa essa que teve à sua frente a figura de Anísio Teixeira. A criação do CNPq e da CAPES evidenciava a preocupação governamental em superar a defasagem técnico/científica em que nos encontrávamos por meio da ação do Estado e sua política modernizadora do ensino superior. Como destacou Laura da Veiga:

Ao longo deste processo, começaram a ser esboçadas propostas de modernização do ensino superior brasileiro. Estas tentativas podem ser identificadas na luta de pesquisadores e cientistas para criar a base institucional para atividades científicas, assim como para constituir uma estrutura universitária integrada. Tais tentativas não só tiveram o apoio de segmentos do Estado, como muitas vezes foram estimulados pelos próprios órgãos estatais, resultando, por exemplo, na criação do CNPq (1951) e da CAPES [...] (VEIGA, 1982, p. 36).

Os ideais desenvolvimentistas do pós-guerra colocaram em evidência, mais uma vez, os problemas de nosso sistema educacional, especialmente o de nível superior. Dentre estes, a perpetuação da tradição profissionalizante de ensino superior oferecido no sistema de escolas isoladas, ou meramente reunidas sob o nome de universidade, cujo ensino reduzia-se à transmissão de uma ciência feita. Residiam nesse direcionamento os limites desse ensino, haja vista sua incapacidade de formar homens de um novo tempo, capazes de lidar com as novas demandas e exigências da realidade social brasileira e, sobretudo, de propor soluções e operacioná-las. Realidade esta que reforçava nossa dependência em relação à ciência e tecnologia e nossa fragilidade na produção de ciência e na formação de quadros científicos e técnicos capazes de com ela operar. Como destacou Darcy Ribeiro, em seu projeto de organização da Universidade de Brasília, era preciso romper com a situação de subordinação técnica e cultural:

Agora que já produzimos aço, telefones, penicilina e com isto muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em novo risco de subordinação, representada pela dependência de normas e de saber técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos

separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos (RIBEIRO, 2011, p. 17).

Tratava-se de subordinação ressaltada no relatório da EAPES, organização constituída no âmbito do Acordo MEC–USAID, em fins da década de sessenta, e objeto de artigo da revista *The Economist* de 3 de maio de 1968:

A entrada da América Latina no que se convencionou chamar a terceira etapa do processo de industrialização está sendo dificultada pelo restrito poder aquisitivo da massa de consumidores, como também pela falta de mão-de-obra qualificada. Para países como a Argentina, Brasil e México, que iniciaram a quarta etapa de sua industrialização, isto é, uma etapa decisiva para a substituição de importações por produtos nacionais, o risco maior estaria em desembocar numa situação de crescente dependência relativamente às técnicas estrangeiras [...] (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1968, p. 72).

Avaliações que evidenciavam o descompasso entre uma realidade nova e as práticas educacionais presentes no país. Nesse sentido, reafirmava-se a necessidade de produção de novos conhecimentos e novos rumos para a educação brasileira, ou seja, a necessidade de uma reforma.

3.2. O debate nacional sobre a educação: mudanças e reformas

Em meio aos debates sobre a LDB, que se arrastaram por mais de treze anos, até a sua aprovação no ano de 1961⁵¹, particularmente nos tempos da euforia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, emergiu uma proposta alternativa à Lei de Diretrizes e Bases. Essa contemplava as expectativas de jovens cientistas e pesquisadores, boa parte deles formados no exterior, que buscavam fazer da universidade o espaço privilegiado de produção e disseminação de conhecimento científico, além de centro de formação de modernos quadros profissionais, mão de obra qualificada que o processo de industrialização tanto carecia. Grupo esse encabeçado por Darcy Ribeiro que, além dos atributos intelectuais, reunia uma rara e perspicaz habilidade política, capaz de vislumbrar na construção de Brasília a oportunidade de concretização de seus ideais (VEIGA, 1982, p. 35).

Porém, essa não era uma proposta única de universidade. Como campo tensionado e disputado que é, a reforma do ensino superior envolvia diferentes projetos em jogo. Levando em conta a cronologia elaborada por Laura de Veiga (1982), foi em fins da década de cinquenta que o debate sobre a educação brasileira ganhou novo fôlego, ao focar a questão

⁵¹ Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ver: MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. *Mosaico*, v. 2, p. 1–21, 2010.

da defesa da escola pública, ameaçada pela possibilidade de privatização. Entre 1959 e 1964 floresceram as mais distintas propostas para o enfrentamento dos problemas então diagnosticados sobre a universidade brasileira. Tais formulações foram organizadas em três vertentes, três propostas assim classificadas: tradicionalista, modernizante e radical. Para Veiga:

A primeira incorporava uma visão tradicionalista do papel e organização das instituições de ensino superior e foi o resultado do movimento estruturado em torno do conflito sobre a lei de Diretrizes e Bases [...]. A segunda defende uma estrutura universitária moderna e independente dos laços patrimonialistas, uma instituição capaz de abrigar e desenvolver todos os campos da ciência e tecnologia, dotada de estrutura burocrática ágil, flexível e democrática, dedicada à preparação de uma elite altamente qualificada, a liderança intelectual e técnica que conduzirá o Brasil à senda do desenvolvimento capitalista, autônomo e auto-sustentado. [...]. Finalmente, o terceiro movimento – que emerge ao longo do debate da LDB e da criação da UnB – preocupa-se não só em pensar mecanismos que minariam os interesses estabelecidos na universidade tradicional e que fortaleceriam, portanto, a produção do conhecimento inovador, mas também, e principalmente, estava voltado para criar as condições que viabilizariam alterar o caráter seletivo da universidade e o conteúdo de classes de suas práticas. Os principais formuladores desta perspectiva foram as uniões estudantis sob o comando da UNE nos anos de 1961, 1962 e 1963 e o filósofo isebiano, Álvaro Vieira Pinto, através de seu livro *A Questão da Universidade* (VEIGA, 1982, p. 29–30).

Se os debates acerca da universidade ganhavam a sociedade, a percepção de sua estagnação já fora internamente diagnosticada desde os anos vinte, ganhando foros nacionais na década de 1960. Assim, além de ser uma questão que interpelava intelectuais, professores, alunos e políticos, ela também mobilizava a opinião pública, incorporando novas vozes ao debate. Para Maria de Lourdes de A. Fávero, essa foi uma luta que começou a tomar consciência a partir da crise da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, já em fins da década de trinta (FÁVERO, 1977).

Com efeito, a instituição do Estado Novo pôs fim às tentativas de elaboração de uma nova universidade, de caráter mais orgânico e voltada para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, especialmente àquelas representadas pelas curtas experiências desenvolvidas na Universidade São Paulo e na Universidade do Distrito Federal, onde suas expectativas não passaram dos primeiros ensaios. A criação, em 1938, da Universidade do Brasil impôs um modelo universitário ancorado em uma visão tradicionalista, ao estabelecer a padronização rígida em lugar da flexibilização possibilitada pelos princípios de equiparação e estímulo às variantes regionais contemplados naqueles.

Entre a imposição de um modelo universitário identificado com a Universidade do

Brasil e a percepção de sua incapacidade de atender às crescentes demandas do presente, em termos de quadros qualificados e de produção de ciência e tecnologia, tornados mais visíveis a partir da década de 1950, a questão da reforma universitária ganhou a partir de então, status de exigência incontornável. Com efeito, o crescimento da população, principalmente a população urbana, agregado ao desenvolvimento industrial brasileiro, responderam pelo aumento da procura por vagas e matrículas no ensino superior brasileiro. O que se viu, a partir desse momento, foi o gradual processo de expansão e politização do espaço universitário. Na década de 1960, em meio às mudanças culturais em processo, ocorreu uma visível intensificação do movimento estudantil, com suas ações públicas de crítica política e social. A universidade passou a ser objeto dessa crítica e também o espaço em que ocorreram protestos, reuniões, declarações e seminários em busca de outro modelo de ensino superior. Como destacou Antunha:

Os anos sessenta testemunharam um grande crescimento interno das universidades no mundo todo, com o aparecimento de sintomas de massificação e de propensão ao gigantismo e à burocratização das relações institucionais e mesmo pessoais. Esses fenômenos, tendendo para o limite, iriam criar as condições internas favoráveis ao rompimento dos esquemas estruturais tradicionais e da forma de poder universitário existente (ANTUNHA, 1974, p. 155).

Pouco tempo após a aprovação da LDB, Anísio Teixeira publicou em 1964, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, seu diagnóstico e também sua projeção sobre a universidade brasileira. Sob o título *A Universidade de Ontem e de Hoje*, o educador ressalta a necessidade de compromisso da universidade com as demandas do tempo presente e projeções do futuro, ignorada pela referida LDB:

A despeito do que se pense formalmente, muito outro é o curso de sua marcha. A universidade se está agitando, os estudantes fazem-se inconformistas, muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a idéia da universidade de pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que para o passado está visivelmente ganhando força (TEIXEIRA, 1998, p. 79).

Tal massificação e crescimento do ensino superior⁵² foi principalmente creditado às instituições privadas de ensino superior. O crescimento dessas instituições que começou em 1961, momento em que um grande número de alunos excedentes das universidades públicas alcançava a cifra de 28.728 (BOAS, 2004), intensificou a pressão da sociedade pelo aumento

⁵² O processo de massificação e crescimento do ensino superior explicitou-se em números, como se pode verificar nos dados disponibilizados pelo Relatório da EAPES de 1969. As matrículas no ensino superior entre os anos de 1958 e 1968 assinalaram um crescimento de 153%, passando de 84.481 para 231.741, sendo que desse total o maior número de matrículas ocorreram nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, superando o quantitativo tradicional dos cursos de Direito (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1968, p. 77-78).

de vagas nas instituições públicas. Face à demanda, o governo optou por motivar o desenvolvimento das instituições particulares de ensino superior, possibilidade assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e, posteriormente, pela Reforma Universitária em 1968. Tal expansão encontrava-se amparada no texto da LDB, cujo artigo 3º estabelecia ser a educação um direito assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrar o ensino em todos seus graus, na forma de lei em vigor.

A expansão permitida pela legislação tinha, porém, seus limites demarcados por mecanismos de controle, de modo a assegurar um crescimento com qualidade de ensino. Com tal propósito, a LDB estabeleceu três instâncias responsáveis pela regulamentação e controle do ensino superior: as universidades, os conselhos estaduais e o conselho federal. Em sua previsão, as universidades tinham autonomia para a criação de novos cursos, enquanto as instituições particulares de ensino superior e as faculdades isoladas, públicas ou privadas, deviam submeter seus projetos institucionais aos conselhos citados. Como destacou Boas, cabia aos conselhos:

Autorizar cursos ou escolas experimentais bem como experiências pedagógicas para os estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares e de unidades não compreendidas no artigo da Lei n. 4.024/61; conceituar os cursos de pós-graduação, fixar regras para o seu credenciamento e credenciá-los caso por caso; fixar os currículos mínimos e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas por lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional; aprovar os regimentos das escolas isoladas de ensino superior e os estatutos e regimentos gerais de universidades sujeitos à sua jurisdição (BOAS, 2004, p. 72–73).

Se, legalmente, existiam dispositivos para controlar as instituições públicas e particulares e o ensino por elas oferecido, na prática, porém, aqueles se reduziam a letra morta. Em artigo publicado em 1968, Anísio Teixeira traçou um panorama do processo de expansão do ensino superior brasileiro, com ênfase em sua relação com a LDB. A expansão foi vista por Teixeira de modo negativo, pois compreendida como um processo de perpetuação da antiga tradição das escolas profissionais, de matrículas fechadas, sendo a universidade concedida como confederação de escolas independentes e desarticuladas. Embora esta expansão quantitativa do ensino superior da década de sessenta tenha sido uma resposta às demandas sociais do país, ela não contemplou, porém, mudanças estruturais do/no ensino superior. Pelo contrário, como destacou Teixeira, a “expansão do ensino superior é a consolidação do subdesenvolvimento da universidade. Sua expansão, longe de ser uma reforma, é a consolidação do “estabelecido”. Torna muito mais difícil a reforma” (TEIXEIRA, 1988, p. 124).

Foi na LDB, precisamente no seu dispositivo que assegurou a liberdade da iniciativa privada de ministrar o ensino em todos os níveis, que Teixeira creditou boa parte do crescimento do ensino superior no período: “Este surto após 1960 sofreu, por certo, a influência da nova Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, que acentuou a cooperação da atividade privada, no campo da educação” (TEIXEIRA, 1988, p. 132). No âmbito das instituições particulares, dois fatores impulsionaram seu expressivo crescimento: primeiro, a ampliação da procura social pelo ensino superior; segundo, o incentivo da “[...] sanção pública generosamente estendida ao ensino privado, sem outra exigência que a da autorização legal” (TEIXEIRA, 1988, p. 125). Tais facilidades, segundo Teixeira, responderiam pelo processo de expansão do ensino brasileiro como o caso mais “espantoso e grave de charlatanismo e demagogia”. A expansão quantitativa do sistema de ensino, ao custo, porém, de uma incontornável reforma do ensino universitário, contribuiu para agravar um problema que há anos se arrastava sem solução⁵³.

Como bem destacou Teixeira, a expansão e massificação do ensino superior, principalmente na década de sessenta, não poderiam ser confundidas com reforma, com mudanças no ensino universitário. Muito pelo contrário, essa expansão desordenada apenas evidenciou a necessidade de uma reforma universitária que fosse capaz de colocar as universidades em seu tempo. A expansão no número de matrículas no ensino superior, e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação do corpo docente colocou em xeque o sistema de cátedras, alvo maior das críticas ao antigo sistema universitário brasileiro. Além do crescimento quantitativo de discentes, também o surgimento de novos campos de saber abrigados sobre as antigas cátedras agravava ainda mais a defasagem da universidade em relação ao seu tempo e às demandas dele. O que se observou foi uma tendência a se desenvolver, paralelo aos professores catedráticos, novas categorias docentes, sob frágeis bases jurídicas. Como destacou Antunha:

A progressiva inflação docente, indispensáveis, porém incompletamente integrados na vida universitária [...] mostrava a necessidade de uma reforma estrutural da docência, de modo a integrar todos os professores numa carreira ascensional única, inteiramente aberta com escalões precisamente delimitados e correspondentes ao mérito objetivamente demonstrado (ANTUNHA, 1974, p. 142).

A implantação do modelo de cátedras na universidade brasileira é prática tributária da

⁵³ Dos 180 mil alunos de ensino superior no Brasil no ano de 1966, 82 mil encontravam-se em instituições de ensino superior particulares, quantitativo este que era maior do que o total de alunos matriculados dez anos antes. Dentre esses 82 mil alunos, 60 mil encontravam-se matriculados nas Faculdades de Filosofia, Direito e Economia. No que diz respeito a essas faculdades, ao contrário do que se detectou nas demais, o quantitativo de alunos nos estabelecimentos privados superaram o das faculdades públicas (ANTUNHA, 1947).

tradição Coimbrã que informou a organização dos primeiros cursos superiores no país ainda no século XIX. A cátedra era uma modalidade de unidade docente, desempenhando também o papel de unidade administrativa do ensino superior em geral, além de compreender o mais alto nível de titulação acadêmica⁵⁴. Nesse período, uma das características das cátedras, marca que se estendeu por longos anos, foi a vitaliciedade. A associação entre a função do magistério e a do poder judiciário, em que havia para seus integrantes a prerrogativa da perpetuidade dos cargos, foi defendida também pelos catedráticos que conseguiram a vitaliciedade nas instituições públicas do país⁵⁵. Com a Reforma Francisco Campos em 1931, algumas pequenas alterações foram feitas, mas o Estatuto das Universidades Brasileiras ratificou a cátedra como topo da carreira docente, definindo como exigência o concurso público de provas e títulos para o seu provimento.

Apesar da intensa e prolongada discussão – mais de treze anos, de 1947 a 1961 – a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não extinguiu a prática das cátedras. Os artigos dedicados a ela, 74, 75 e 80 § 2º, foram vetados, com exceção do artigo 76. Como destacou Fávero: “Com essa lei, a figura do catedrático pode parecer mais fluida, menos precisa em termos legais, mais não menos atuante ou diminuída em seu prestígio e poder” (FÁVERO, 2013, p. 9). No mesmo ano de aprovação da LDB, também foi aprovado o projeto que criava a Universidade de Brasília, tendo à frente Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e intelectuais ligados à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. No projeto de criação da UnB, a questão das cátedras foi vista como um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento das universidades no Brasil. Em seu projeto de organização da universidade, Darcy iniciou seu texto sob o subtítulo: “Tradição Universitária”, onde foi taxativo: “Não temos, no Brasil, uma verdadeira tradição universitária a defender e preservar. [...] Seria, talvez, mais apropriado dizer instauração que reforma, tão pouco há de universitário em nosso ensino superior” (RIBEIRO, 2011, p. 11). Com efeito, o que até então havia era uma tradição de institutos e faculdades independentes, organizadas para receber e segregar alunos e ministrar-lhes um preparo profissional em ambiente onde alunos e professores de cursos análogos ignoravam-se e os esforços duplicavam-se. Para Darcy Ribeiro:

⁵⁴ A cátedra, ou cadeira, estava prevista na Carta de Lei de 1827, que instituiu os primeiros cursos de ciências jurídicas e sociais no Brasil. O curso, com cinco anos de duração, era composto por nove “cadeiras” para as quais, segundo seu Art. 2º, seriam nomeadas nove “Lentes proprietários”, além de cinco substitutos. Teriam acesso a essas cadeiras aqueles alunos que cursassem os cinco anos previstos e fossem aprovados, segundo critérios específicos previstos nos Estatutos, outorgando-lhes o grau de Doutor (art. 9º).

⁵⁵ As reformas Carlos Maximiliano (1915) e a de Rocha Vaz (1925), do período republicano, que estabeleciam o concurso público como meio de acesso à cátedra, não chegaram a alterar a garantia de vitaliciedade de seus catedráticos.

Uma das causas dessas situações é a instituição da cátedra, tal como a concebemos; ou seja, o loteamento do saber em províncias vitalícias, outorgáveis através de certos procedimentos de seleção, que asseguram a um professor-donatário a propriedade do ensino de uma disciplina, em certa série de dado curso, a determinada Faculdade. Após o concurso, o usufrutuário vitalício da cátedra se liberta da obrigação de estudar e de atualizar-se. Pairando acima de qualquer juízo, orienta o ensino como bem entende ou desentende, se quiser, pode dar ou não dar aulas e até ensinar outra disciplina, desde que esta não tenha donatário (RIBEIRO, 2011, p. 12).

O antropólogo chamou a atenção para a ausência do espírito universitário por conta da existência das cátedras e do professor-catedrático no espaço universitário. A força da tradição da cátedra e do catedrático sobrepôs-se até mesmo aos ventos modernizadores e democráticos pós 1945. Com efeito, os constituintes de 1946, em sua defesa da liberdade docente, amplamente desrespeitada pelo Estado Novo, que prendeu e exonerou muitos professores, mantiveram a cátedra e o concurso público para o seu provimento, assegurando ao catedrático a sua vitaliciedade. Assim, se do ponto de vista constitucional não se podia negar a legitimidade da cátedra, podia-se, porém, questionar a sua propriedade sobre certo ramo do saber. Abriu-se, então, brecha para a instituição de uma nova forma de organização universitária, a departamentalização, prática que a LDB de 1961 possibilitou. Como destacou Fávero, a coexistência dessas duas formas conflitantes e excludentes de organização, cátedras e departamentos, gerou tensões e disputas. A autora citou o caso do conselheiro Mauricio Rocha e Silva que afirmava não existir nada na LDB que instituísse taxativamente o sistema de cátedras e, *ipso facto*, a categoria de seu ocupante. Conforme Fávero, citando o conselheiro:

“Não é contra a existência de cátedras, onde elas foram estabelecidas, que me insurjo é contra essa absurda e descabida obrigação de se instituir o regime de cátedras em todas as universidades e escolas isoladas do Brasil, como se a lei tornasse taxativa a existência de um tal sistema”. Continuando assinala haver “[...] um conflito dialético em que a existência de uma torna impossível a criação do outro”, uma vez que “a cátedra mata o Departamento, como talvez, o contrário também seja verdadeiro, a idéia do Departamento exclui a Cátedra” (FÁVERO, 2013, p. 10).

Acompanhando o projeto de organização da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro cuidou da publicação, em 1962, dos pronunciamentos de educadores e cientistas sobre o texto da lei, bem como sobre o próprio projeto da nova universidade. Da diversidade de assuntos e perspectivas adotadas, dezesseis pronunciamentos que constam daquela edição, alguns deles não se furtaram à questão da cátedra, mesmo não vendo nela o problema fundamental do nosso sistema universitário. Tal foi o caso do professor de Direito da USP, Almeida Júnior. Para ele, a cátedra em si não era um problema, mas a conduta de alguns catedráticos e a

inércia dos órgãos ao permitirem os abusos. Assim, mais do que uma reforma no sistema, o que teríamos que reformar seria as pessoas. Almeida Júnior expôs a questão: “Volto, portanto, ao lugar-comum de que me apropriei há muitos anos: o de que precisamos é de reformar as autoridades, os professores, os estudantes, a sociedade. E isso está acontecendo, embora devagar” (*apud*: RIBEIRO, 2011, p. 76).

A crítica às cátedras perpassou o debate sobre qual seria o melhor modelo de organização da nova universidade. Possíveis alterações afetariam interesses e direitos adquiridos, dos quais nem todos estavam dispostos a abrir mão, mesmo que fosse esse o melhor caminho a se percorrer. Nesse sentido, talvez o professor Almeida Júnior tivesse razão, pois parecia ser mais urgente e necessário reformar as pessoas e não necessariamente a instituição. Foi no pronunciamento do professor Jayme Abreu, coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro de Pesquisas Educacionais, que uma importante questão a respeito das cátedras e de uma nova organização das universidades foi explicitada: sua viabilidade. Para aquele, a permanência do regime de cátedra mostrava-se em confronto com as “imperiosas modificações estruturais” exigidas para o nosso desenvolvimento:

Pode questionar-se, e seria pertinente, se seria viável obter-se, no rigidamente estratificado aparelho universitário brasileiro, as imperiosas modificações estruturais que o nosso desenvolvimento exige inadiavelmente, diante da soma de interesses investidos e de direitos adquiridos no *status quo* “latifundiário” das cátedras (RIBEIRO, 2011, p. 80).

Talvez não sem razão a LDB tenha também contemplado a possibilidade da existência de departamentos ao lado das cátedras, apostando no gradual desaparecimento desta, que o regime militar não esperou, extinguindo-as. Apesar de restringir a autonomia universitária, a Reforma Universitária em 1968 incorporou uma demanda modernizante ao restituir a modalidade departamental, e, nesta, a geração dos jovens professores encontrou o caminho para realizar as mudanças que achavam necessárias, dentre elas a gradual extinção das cátedras.

Quando chamado à Comissão da Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no ano de 1963, para falar sobre a Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro não se furtou a falar mais uma vez sobre a questão das cátedras, reafirmando seu parecer sobre elas. Para Darcy, o problema das cátedras não repousava sobre sua vitaliciedade, o que, como afirmado anteriormente, dava garantias frente aos possíveis abusos do Estado sobre a liberdade no ensino, sendo essa uma forma “superior de estabilidade”. Para ele o grande problema estava na “propriedade inalienável” de um campo de saber por parte do catedrático. Assim, o saber acabava sendo confinado à vontade e aos domínios técnicos e científicos dos catedráticos, por

que estes tinham o poder de “[...] ensinar, desensinar ou proibir de ensinar e conduzindo a uma duplicação de investimentos que faz das nossas universidades as mais caras do mundo, por custo aluno-ano” (RIBEIRO, 1963, p. 16).

A duplicação de esforços e recursos foi um problema que o projeto de criação da faculdade de filosofia, ainda na década de trinta, buscou solucionar, com o modelo paulista de universidade. Como inúmeras vezes defendeu Fernando de Azevedo, a FFCL desempenharia esse papel de congregar as matérias introdutórias e propedêuticas de todos os cursos, evitando que estes fossem duplicados, propiciando à universidade uma articulação pela base, dando-lhe sua tão almejada organicidade. Apesar das oportunidades anteriores de aprovação do projeto de criação da UnB, essas foram recusadas por Darcy em razão da possibilidade de existência das cátedras.

Em duas ocasiões distintas, a criação da UnB poderia ter-se concretizado sem a mediação do Congresso. A primeira passaria tranquilamente pelo recurso do decreto, ao lado das inúmeras “Fundações de mentira” que foram criadas em Brasília (RIBEIRO, 1963, p. 4). Dizia Ribeiro que se o projeto não pudesse passar pelo crivo do Parlamento, não estaria nosso país maduro o suficiente para ter uma Universidade moderna. A segunda oportunidade seria a criação via emenda, quando da federalização de inúmeras universidades no Brasil. Justamente aí residia o empecilho, pois não queria Ribeiro que a UnB fosse apenas mais uma universidade federal, como todas as outras. Aquele defendia o projeto de uma universidade verdadeiramente nova, que fosse capaz de se tornar uma referência para a reformulação das existentes. Se sua criação se fizesse na contramão desse projeto, segundo Darcy Ribeiro:

Estariamos hoje, com todos os cargos de Catedráticos preenchidos, com a escola de professores feita na base conhecida por todos nós: tornar um dentista e declará-lo botânico; tomar um farmacêutico e nomeá-lo químico, e, dessa maneira fazer da universidade uma simulação e, em lugar de dar a uma região qualquer do País a garantia de ter um dia uma verdadeira universidade – aquela de que realmente necessita – adiar isto para um futuro ainda mais remoto, para dar imediatamente um simulacro de Universidade (RIBEIRO, 1963, p. 4).

3.3. Um novo modelo: a Universidade de Brasília

A importância do projeto da UnB, dentre os debates em torno da reforma universitária e dentre aqueles que se estabeleceram durante o I Simpósio, girou em torno da construção de um modelo para o desenho universitário. Pretensão essa que Darcy Ribeiro já tinha em tempos de sua elaboração. Projeto redigido, também, dentro dos limites e liberdades impostos

pela legislação da época. A possibilidade, aberta na legislação para a organização departamental do ensino universitário foi fundamental para a aprovação do projeto da UnB. Como destacou Laura da Veiga, embora a LDB “não estabelecesse que ensino e pesquisa deveriam ser integrados a nível departamental, não colocava obstáculos a tal eventualidade” (VEIGA, 1985, p. 91). Não se tratava aqui de reformar um modelo já existente, que exigiria um enorme esforço de mobilização política e acadêmica para combater o peso da tradição e os interesses e garantias nela ancorados, mas de criar algo novo. A experiência paulista já havia mostrado que, a criação de uma nova universidade estruturada a partir da reunião de instituições já organizadas sob a antiga tradição, tinha seus limites e entraves. A oportunidade ímpar que se abria era a da criação de uma nova universidade, pensada e constituída praticamente do zero. Como destacou Darcy Ribeiro:

A UnB nasce sem molde anterior em que inspirar-se, e até mesmo sem precedente vivo e bem sucedido com que emparelhar, tão pobre fora a nossa experiência universitária anterior, e tão infaustas as tentativas de revitalizá-las e lhes dar autenticidade. Só nos consola dessa estreiteza pensar que a própria carência teria, talvez, dado à UnB uma liberdade de se inventar que, provavelmente, seria tolhida em um país melhor servido por universidades que realizassem satisfatoriamente suas próprias ambições (RIBEIRO, 1978, p. 47).

O molde anterior, que inspirava as demais, era o representado pela Universidade do Brasil, implantado no Rio de Janeiro e organizado sob o regime das cátedras, tornado um padrão obrigatório pelo Estado Novo e ampliado para todas as demais do país. Apesar de anunciada como proposta inovadora, a Universidade do Brasil estruturou-se sem nenhuma ambição orgânica e integrativa, reduzindo-se a um conglomerado de faculdades isoladas, de caráter profissionalizante, regidas por uma reitoria “[...] dedicada a atos solenes regados de retórica acadêmica” (RIBEIRO, 1978, p. 54). Assim, antes mesmo de se dar início à construção de um novo modelo universitário, coube aos planejadores da Universidade de Brasília “[...] proceder a um diagnóstico objetivo e a uma crítica descarnada da universidade brasileira preexistente” (RIBEIRO, 1978, p. 57).

Para Darcy Ribeiro⁵⁶, a importância desse diagnóstico e dessa “crítica descarnada”

⁵⁶ Dado os limites desta pesquisa, não podemos afirmar categoricamente que tenha sido esse o ponto de partida do debate proposto para a Reforma Universitária. Todavia, não se pode negar que o diagnóstico elaborado por Ribeiro e pelos demais planejadores da Universidade de Brasília, encontram eco junto à sociedade, particularmente junto a acadêmicos, intelectuais, estudantes e políticos. Apenas para citar alguns trabalhos dedicados à questão universitária que corroboram com tal diagnóstico, pode-se destacar os vários estudos de Anísio Teixeira (1989, 1998a, 1998b), os relatórios de Newton Sucupira (1972) e o Relatório da EAPES (1968). Também algumas intervenções de simposistas em Marília sobre a importância do diagnóstico de Ribeiro para repensar a universidade (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962) sinalizam para a expansão do debate e, sobretudo, para a preocupação dos professores da área de História com a localização da história e da historicidade com as demandas de seu tempo, discutir projetos para o Brasil, dentre

residia exatamente na sua repercussão dentro das universidades, de modo a provocar um debate sem precedente na sociedade brasileira acerca da denominada “crise universitária”. Resumidamente, o diagnóstico de Darcy Ribeiro (1978, p. 60–63) contempla os seguintes pontos e problemas do ensino universitário brasileiro:

O seu caráter de federação de escolas profissionais desprovidas de qualquer sistema integrativo;

A sua estrutura profissionalista e unitarista da universidade, fazendo corresponder a cada carreira uma escola, o que duplicava onerosa e ineficazmente os meios de ensino e de pesquisa;

A sua ambiguidade essencial de uma universidade colonizada e alienada que, se por um lado, era dependente de matrizes estrangeiras, por outro, inautêntica por sua infidelidade aos padrões internacionais de cultivo e difusão do saber;

A sua incapacidade do ensino universitário dominar o saber científico e humanístico moderno e de cultivá-lo através de pesquisas e estudos;

O seu elitismo presente no estreitamento das ofertas de matrículas em escolas públicas gratuitas em relação à expansão do ensino privado de nível precário;

A sua sujeição às cátedras que entregava o controle das áreas de saber ao professor vitalício todo-poderoso;

A sua carência de programas de pós-graduação para a formação do magistério universitário e para as atividades de pesquisa;

O seu apego a concursos retóricos, como sistema de seleção de professores;

O seu temor à prática de co-governo, fundamental para estimular a participação dos estudantes nos problemas de organização interna das universidades;

O seu pendor ao esbanjamento de recursos públicos escassos;

O seu enclausuramento que não ensejava qualquer comunicação extracurricular dentro da própria comunidade acadêmica, o que dirá com a cidade e o país;

O seu burocratismo, que reduzia os atos acadêmicos a rotinas cartoriais;

O seu verbalismo que florescia na expansão desproporcional de cursos jurídicos, de estudos sociais e letras, em prejuízo das carreiras de formação científica e de treinamento prático.

Dentre as críticas partilhadas, talvez aquela que mais fielmente traduzia o principal problema diagnosticado por Darcy Ribeiro tenha sido o anacronismo da universidade brasileira, sua incapacidade de responder aos anseios da sociedade, suas demandas por modernização e desenvolvimento. Se nesse contexto desenvolvimentista, a educação encontrava-se estrategicamente associada a esse ideal, qual seriam então os motivos reais do atraso educacional do país? A resposta apresentava-se óbvia e alarmante, conforme explicitado no relatório da EAPES:

Nesta altura temos que enfrentar uma calamidade pública, pois outro nome não pode merecer uma situação como a nossa, bem ilustrada pelas cifras existentes de analfabetismo, de abandono prematuro, tanto da escola

primária quanto da secundária, e de estrangulamento do ensino universitário (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 1968, p. 25).

Para Newton Sucupira, a defasagem entre o tempo da universidade e o tempo presente foi a principal característica de uma crise que, em sua leitura, não se restringia ao Brasil. Tratava-se de crise que expressava a inadequação entre a tradicional concepção de universidade e suas respostas às demandas de seu tempo, vincado pela modernização capitalista que eclodiu em “[...] tensões entre suas limitações e deficiências institucionais às novas e múltiplas tarefas que lhe são impostas pela civilização tecnológica; enfim o problema da adaptação da universidade às novas sociedades industriais” (SUCUPIRA, 1972, p. 12). Para Sucupira, assim como defendeu Darcy Ribeiro, mas sob outras concepções e projeções, o desafio de adaptar a universidade aos novos tempos talvez não fosse mais uma questão de reforma, mas de recriação de modo a formá-la uma instrução atuante nos quadros de uma civilização científico-tecnológica:

De qualquer modo, se o postulado da reforma é a recuperação da idéia de universidade, não poderia ter uma significação meramente restaurativa, mas assume o sentido de uma nova criação. O problema da reforma, portanto, é o da recriação da universidade a partir da reelaboração de sua idéia em função das exigências de nosso tempo. Trata-se da pesquisa de uma nova forma de universidade que, fiel a sua inspiração originária, possa torná-la uma instituição atuante nos quadros de uma civilização científico-tecnológica (SUCUPIRA, 1972, p. 6).

Em seu projeto de criação e organização da UnB, Darcy Ribeiro chamou a atenção para as tentativas de reforma universitária que buscaram romper com a tradição das escolas isoladas: a Universidade do Distrito Federal e o projeto “original” da FFCL da USP. Enquanto a primeira foi fechada, a segunda não conseguiu resistir à força daquela tradição. Frente às derrotas do passado e às condições do presente, pareceu-lhe restar apenas uma solução: “[...] só uma universidade nova, inteiramente planejada, poderá estruturar-se em bases mais flexíveis e abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior” (RIBEIRO, 2011, p. 14).

A luta pela UnB não se restringiu, porém, à sua criação e implementação. Além da vontade de se estabelecer uma universidade na nova capital do país, buscava-se também implantar um novo modelo, capaz de orientar a reforma do sistema universitário brasileiro. A partir da visão de Ribeiro, a luta pela Reforma Universitária deveria ser levada a cabo pelos debates dentro e fora das universidades, contando assim com o efetivo envolvimento dos docentes e discentes, em seus encontros, congressos e conferências pelo país afora. Ocorrida entre os anos de 1961 e 1969, teve oposição ativa dos catedráticos mais reacionários, cuja oposição ancorava-se na LDB, que consagrou a vitaliciedade das cátedras nas universidades

existentes. Assim, a lei de criação da UnB, promulgada quase que simultaneamente à LDB, surgiu como uma exceção, como uma proposta aberta à experimentação, criação e inovação. Estabeleceram-se, assim, dois padrões distintos de universidade, sendo que, para Darcy Ribeiro, “a reforma universitária entre nós, seria, daí por diante, a luta para generalizar a todas as universidades, as liberdades e responsabilidades, bem como as linhas estruturais e os modos de ação inaugurados em Brasília” (RIBEIRO, 1978, p. 64). Como destacou Anísio Teixeira foi exatamente em 1967 que as ideias da UnB deram corpo ao projeto de reestruturação das universidades (TEIXEIRA, 1976, p. 232).

Parece-nos inegável o papel de referência desempenhado pela UnB em termos de linhas estruturais e modos de organização no projeto de reforma universitária realizada em 1968⁵⁷. Principalmente sua perspectiva modernizante, materializada na extinção das cátedras, na integração ensino/pesquisa, nas possibilidades de construção de espaços institucionais destinados à pesquisa científica, na departamentalização, dentre os principais aspectos, como defendida pelo governo em 1968. Segundo Darcy Ribeiro, tratava-se de adoção que, ao ser generalizada, resultou em um arremedo, uma farsa:

Através de inúmeras vicissitudes, esta generalização (do modelo da UnB) acabou por se dar, mas se realizou como uma farsa. De fato, quando se promulgou a chamada “reforma universitária de 1968” e, posteriormente, todos os remendos adispostos a ela, aquelas liberdades já vieram castradas, e aquelas renovações estruturais degradadas. [...] Assim é que pupulam pelo Brasil afora os simulacros dos institutos centrais; as departamentalizações de mentira; o regime-de-crédito funcionando pior que os antigos seriados; os currículos-de-curta-duração deteriorando os títulos profissionais; os falsos programas de pós-graduação falsificando a moeda acadêmica, que são os graus de mestre e doutor (RIBEIRO, 1978, p. 64).

As críticas de Darcy Ribeiro e algumas de suas propostas autonomistas e modernizantes foram apropriadas e compartilhadas pelo movimento estudantil. A Carta da Bahia, fruto do I Congresso Nacional de Reforma Universitária da UNE de 1961, assim como a Carta do Paraná, de 1962, em muitos de seus pontos dialogaram com as ideias presentes no projeto da UnB. Porém esse não foi o único caminho a ser percorrido para a reforma universitária. A partir de 1962, a UNE desencadeou sua luta por uma reforma radical, que foi além de uma mudança regimental ou de uma maior flexibilização e integração de sua estrutura acadêmica. Fazia-se necessária uma reforma que alterasse a composição de classe da universidade brasileira, assim como o caráter de classe de suas atividades (VEIGA, 1982, p. 39). Se em um primeiro momento estudantes e Darcy Ribeiro se aproximavam em seus

⁵⁷ Sobre a Reforma Universitária de 1968 ver: CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

diagnósticos e propostas, muitos outros aspectos os afastaram. Assim, por exemplo, a incapacidade, vista pelos primeiros, do projeto da Universidade de Brasília contribuir para as mudanças sociais pleiteadas era um ponto de distanciamento. A luta de Darcy pela criação de uma universidade nova o levou a percorrer caminhos e a desenvolver estratégias que o aproximou de forças que, ideologicamente, eram distintas e até mesmo opostas. Como lembrou Darcy Ribeiro, quando passou a trabalhar com Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1957:

Tinha entrado no meio da tempestade, na voragem da maior guerra ideológica que o Brasil viveu. Era o enfrentamento da elite intelectual católica contra um homenzinho só, que metia medo neles. Medo tanto mais apavorado porque viam sua luta pela escola pública e gratuita como a comunicação das crianças brasileiras. A Igreja, dona delas, que as vinham conformando ao longo dos séculos, sentia-se ameaçada de perdê-las para esse homem que vinha com um projeto totalmente diferente. Dizia ele que o projeto era norte-americano, mas a Igreja desconfiava que fosse russo (RIBEIRO, 1997, p. 230).

Essa estreita relação entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, compartilhada “no meio da tempestade”, definiu os caminhos percorridos para a aprovação do projeto da UnB. Não foi empreitada fácil, mas contou com a destreza política de Darcy. Apesar de crítico do projeto desenvolvimentista⁵⁸ da construção da nova capital, Darcy Ribeiro aceitou o convite de Juscelino Kubitschek para integrar sua equipe, da qual faziam parte Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. No INEP, ao lado de Teixeira, trabalhou no planejamento da rede de ensino primário e secundário da nova capital. Nesse período, sem que lhe tenha sido incumbido oficialmente, Ribeiro passou a se preocupar com a possibilidade de criar uma universidade. Foi no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que funcionava dentro da estrutura do INEP, que se estruturou o projeto de criação da UnB em conjunto com a cúpula da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Na busca por um modelo que não repetisse o já existente, mas, ao contrário, que fosse capaz de inovar e que se estabelecesse como parâmetro para o ensino superior brasileiro, constituiu-se o projeto em duas etapas: primeiro, em forma de crítica ao modelo existente, de elaboração do diagnóstico e seus desdobramentos; segundo, a elaboração de uma “universidade do tipo novo” (RIBEIRO, 1997, p. 236).

A intensificação dos debates sobre a necessidade de um novo modelo universitário e

⁵⁸ Sobre o desenvolvimentismo e o processo de industrialização no governo JK ver: BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política: 1956–1961*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; GOMES, Ângela Maria de Castro (Org.). *O Brasil de JK*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002; IANNI, Octávio. *Estado e capitalismo, estrutura social e industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965; KUBITSCHKEK, Juscelino. *Diretrizes gerais do plano nacional de desenvolvimento*. Belo Horizonte: Gráfica Santa Maria, 1955.

da Reforma Universitária incluiu acirradas resistências, projeto da UnB. Desde Israel Pinheiro que: “[...] ao seu juízo, era preciso afastar a qualquer custo de Brasília duas ameaças terríveis: as manifestações estudantis e as greves operárias que poriam a perder todo o esforço de interiorização da capital (RIBEIRO, 1978, p. 22), até o principal deles, a Igreja Católica. Juscelino Kubitschek foi informado de que os jesuítas aspiravam criar uma Universidade Católica em Brasília, e que estariam angariando fundos próprios para tal. Segundo Ribeiro, chegaram a convencer o presidente de que até mesmo na capital de um país protestante como o era os EUA, a principal universidade era católica. Tal anseio foi comunicado a Ribeiro pelo próprio presidente: “Ele me disse que entre as duas universidades [...] ele lavava as mãos. Lavava nada, sabia eu. Já estaria é do outro lado” (RIBEIRO, 1978, p. 25).

Apesar das resistências, Darcy Ribeiro conseguiu a aprovação do projeto por Juscelino Kubitschek que foi enviado ao Congresso no dia da inauguração de Brasília. Criava-se a Universidade de Brasília na lei. Colocá-la em funcionamento foi, então, outra batalha. A vontade de Darcy Ribeiro era a de que Anísio Teixeira assumisse a reitoria da universidade, convite esse recusado, assumindo Teixeira a vice-reitoria ao seu lado. Talvez, em sua sabedoria, Teixeira soubesse que vincular o seu nome, marcado pela pecha comunista, não fosse saudável à universidade naquele momento. Porém, quando Darcy Ribeiro assumiu a Casa Civil a chamado de João Goulart, Teixeira enfim aceitou o cargo de reitor em junho de 1963, ocupando-o até abril de 1964 quando a universidade foi invadida pelas tropas do exército e por policiais de Minas Gerais, apenas nove dias após o golpe militar, sob a acusação de subversão.

Dado ao curto período de existência democrática, a UnB compreendia uma referência mais formal do que empírica para o projeto pensado para a Reforma Universitária de 1968. Com efeito, o receio e a recusa existiam entre parlamentares de diferentes matizes ideológicas e partidárias. Em 1963, quando falou à Comissão da Câmara dos Deputados, Darcy Ribeiro foi interpelado pelos parlamentares sobre a possibilidade daquela servir de modelo para as demais universidades, apesar da sua curta existência. Assim se posicionava o deputado Aderbal Jurema, advogado formado pela Faculdade de Direito de Recife, da qual foi posteriormente professor, em relação à UnB, citado por Ribeiro: “[...] a Universidade de Brasília dentro desse quadro do ensino superior no Brasil, irá nos legar, no futuro e não agora que é muito cedo, sua experiência, porque a universidade é, sobretudo, uma universidade experimental” (RIBEIRO, 1963, p. 16). Essas palavras encontraram concordância com as de Ribeiro.

Conforme destacou Laura da Veiga, o modelo subjacente à reforma preconizada pelo

governo entre 1966 e 1968, foi, sem dúvida, inspirado no da UnB, despido, porém, de suas pretensões democráticas e autonomistas, tal como incluídas na proposta inicial de Darcy Ribeiro (VEIGA, 1985, p. 91). Já em seu Plano Orientador, assim se expressou o presidente da república, João Goulart, ao sancionar a Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que instituía a Fundação Universidade de Brasília, sobre a missão da UnB:

Não se tratava apenas de acrescentar uma universidade mais às que já temos e nos esforçamos por ampliar e aprimorar. O desafio diante do qual se encontravam os poderes públicos, bem como os intelectuais, os artistas, os professores e estudantes universitários do Brasil, era o de conceber e planejar uma universidade modelada em bases novas que, para todas as demais, constituísse um estímulo e um complemento e que fosse capaz de assegurar à Capital da República a categoria cultural que ela precisa ter para o franco convívio e a interação com os outros centros culturais do País (UnB, 1962).

Dada essa ambição, Darcy Ribeiro criou o que chamou de “um novo padrão estrutural”, para que a universidade fosse capaz de alcançar seus propósitos⁵⁹. A UnB surgiu com uma estrutura organizacional mais flexível, tripartida, formada pelos Institutos Centrais de Ciências, Letras e Artes, voltados ao ensino dos saberes fundamentais; pelas Faculdades Profissionais, voltadas à pesquisa e ao ensino nas áreas das ciências aplicadas e das técnicas; pelos Órgãos Complementares, de prestação de serviços à comunidade universitária.

Nos Institutos Centrais, voltados para os saberes fundamentais, os alunos frequentariam os cursos introdutórios de duas séries com o objetivo do preparo intelectual e científico básico para frequentar os cursos profissionais nas faculdades. Havia, ainda, a opção de cursar o bacharelado de seis semestres em qualquer disciplina departamental, pré-requisito necessário também para aqueles que desejassem seguir a carreira do magistério. Aqueles que revelassem aptidão para pesquisa poderiam fazer os cursos de graduação científica de dois anos mais, após o bacharelado. Por fim, funcionariam os programas de pós-graduação de dois anos para os candidatos ao doutoramento. As faculdades, portanto, receberiam os alunos já preparados pelos cursos introdutórios nos Institutos Centrais, ministrando treinamento especializado, tendo como objetivo uma determinada profissão.

Nem todas as projeções elaboradas para a UnB eram novas, algumas retomavam desejos antigos que ainda não tinham sido concretizados. Para Darcy Ribeiro, cuja posição era também compartilhada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, igualmente partícipe do projeto da UnB, a principal vocação desta era a científica. Assim, ela foi pensada como instituição capaz de estabelecer efetivamente a vinculação orgânica entre pesquisa,

⁵⁹ Sobre os objetivos e propósitos idealizados por Ribeiro para a Universidade de Brasília Cf. RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978, p. 100–102.

ciência e ensino, articulação que já havia sido pensada por ocasião da criação da USP. Segundo Laura da Veiga:

As idéias que estavam na base do projeto da UnB não eram tão novas, mesmo no Brasil. Desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), alguns setores de professores universitários e pesquisadores estavam convencidos de que uma verdadeira Universidade teria necessariamente de prover uma vinculação orgânica entre pesquisa, ciência e ensino e que novas unidades deveriam ser criadas para transformar estes elos em realidade (VEIGA, 1985, p. 91).

A preocupação de Darcy Ribeiro era justamente a de se evitar a formação e a atuação de “cientistas diletantes”, inocentes amadores que se multiplicavam aos milhares, principalmente nas faculdades de filosofia, “[...] estes autodidatas [...] eram a figura e a voz da ciência para seus pobres alunos abobalhados” (RIBEIRO, 1978, p. 87). Na proposta da UnB, havia o empenho de seus idealizadores em quebrar a antiga tradição ainda em vigor nas universidades brasileiras, a dos “pesquisadores façanhudos”, tidos como sérios pelos seus esforços em alcançar uma formação científica regular: “[...] ainda que só o fizessem para depois se dedicarem a uma rotina científica mimética e infecunda” (RIBEIRO, 1978, p. 87). Uma prática de pesquisa “fiel aos padrões internacionais do saber e da busca de soluções para os problemas nacionais” era o que se buscava no projeto da UnB de modo a romper a antiga tradição universitária de importação de ideias, de enfoque apenas aos temas que se cultivavam lá fora, aos métodos e às linguagens que estavam na moda no estrangeiro. Particularmente, no campo das ciências humanas, essa era a orientação até então dominante, desatrelada das questões nacionais, desconectada da realidade social brasileira. Segundo o diagnóstico do antropólogo, em razão desse modo de ser não havia “acumulação cultural no plano acadêmico, que construindo passo a passo o edifício do conhecimento de nossa realidade, constituía um acervo que se transfira, enriquecendo, de geração a geração” (RIBEIRO, 1978, p. 91).

A substituição do diletantismo/amadorismo pelo espírito científico/profissional marcou os discursos da APUH, desde seu segundo simpósio, em 1962. Para Cecília Maria Westphalen, dentre os objetivos da associação destacou-se o: “[...] fazer viver o estudo e a pesquisa histórica em plano outro que não o da erudição e do diletantismo”, bem como: “orientar os estudos históricos, em nosso meio, com a seriedade e o nível compatíveis com o verdadeiro espírito científico que deve animar as Universidades Brasileiras” (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 22).

Passados dez anos de fundação da associação, Alice Piffer Canabrava fez uma avaliação do estado da arte do campo da História no Brasil, em 1971:

Na ANPUH, por exemplo, seria difícil encontrar lugar para o amadorismo. A figura do amador, que cultivava a História como expressão das belas letras, ou com a preocupação com nomes e datas como significativos por si próprios, delineava-se na aurora da década de 60, como sombra a desaparecer no passado. [...] A nova sociedade de História, com aquele impulso de afirmação que é uma força dos jovens, atribuiu-se, como objetivos seus, o aperfeiçoamento do ensino da História em nível superior, a pesquisa e a divulgação dos assuntos com respeito à História, a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse para esses estudos (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 86).

Em consonância com as propostas de Darcy Ribeiro para o ensino universitário, a associação, sintonizada com as propostas de inovação debatidas e implantadas em vários cursos, centra sua atenção para uma história nova, ancorada em um tempo presente, pensada como uma história problema, com novos temas, objetos, problemas e abordagens. Essa preocupação com a formação do homem para o seu tempo, capaz de responder às demandas do presente, cortou os discursos daqueles que tinham na Reforma Universitária, sua preocupação. Nesse sentido, a vocação científica das universidades ganhou destaque, mas tal orientação foi impressa, no caso das ciências humanas, para os programas de pós-graduação.

3.4. Os programas de pós-graduação: uma nova orientação no ensino universitário

Para Anísio Teixeira, a UnB deveria ser um espaço destinado à pós-graduação, ou uma “escola pós-graduada”, como assim designou. Segundo suas concepções, cabia à Reforma Universitária considerar dois graves desafios surgidos com a expansão da universidade e sua multiplicação de escolas e com a criação de um espaço moderno de pesquisa e criação de cultura. O primeiro deles, surgido da integração das múltiplas escolas com objetivos similares, porém isoladas entre si, o que resultou na duplicação de esforços, equipamentos, professorado e, conseqüentemente, recursos. O segundo desafio era fazer a universidade cumprir a sua missão de lugar de pesquisa, de estudos profundos e avançados, pelos quais pudesse expressar uma cultura comum nacional e fazer avançar o conhecimento humano (TEIXEIRA, 1976, p. 239).

Para aquele educador, a universidade devia cumprir quatro funções essenciais. A primeira delas de formação profissional. A segunda de possibilitar o alargamento da mente humana, ou seja, a iniciação do estudante na vida intelectual, prolongando a sua visão, alargando sua imaginação, pelo exercício da busca do saber. A terceira função compreendia desenvolver o saber humano. A universidade não apenas como espaço de transmissão da ciência feita, mas como lugar de pesquisa, onde se descobre e aumenta o conhecimento

humano, muito além da transmissão de conhecimentos, mas de educação e expansão da ciência. Por último, à universidade cabia a transmissão de uma cultura comum, nacional e, sobretudo, sua expressão. Para Anísio Teixeira:

Nisto é que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional. A universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida (TEIXEIRA, 1964, p. 1).

Teixeira não acreditava em mudanças proporcionadas pela força da lei. Não havia de ser a lei a responsável por transformar nossas escolas de ensino superior nas universidades de pesquisa que tanto almejava. Assim, devia-se pensar uma reforma de ensino que efetivasse a introdução do “espírito do método” e do “programa de pesquisa”, orientações capazes de transformar a universidade em efetivo “centro de estudo para o professor” tanto quanto devia ser para o aluno. Aproximava-se, assim, do modo de ver de Almeida Júnior acerca do projeto da UnB: “precisamos é de reformar as autoridades, os professores, os estudantes, a sociedade”. Assim, o caminho para reformar a universidade passava primeiro pelo desafio de (re)formar seus quadros humanos para depois estender-se às demais instâncias. Para Teixeira, mostrava-se inadiável a criação da escola pós-graduada de estudos avançados de pesquisa para mudar o mundo acadêmico, lição essa aprendida por ingleses e americanos da universidade moderna de Humboldt⁶⁰ (TEIXEIRA, 1976, p. 240).

Segundo aquele educador, a ideia de universidade orgânica, exigia romper com o princípio da unidade, defendida pelos fundadores da USP, lançando-se à múltipla tarefa de ensino e pesquisa a partir não mais de uma única cultura, mas, no mínimo três: a humanística, a científica e a tecnológica. Tarefa essa que não era possível efetivar apenas pela reforma das escolas universitárias, mas pela criação de uma nova: “[...] escola pós-graduada, para estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber que irá ser ensinado na própria universidade” (TEIXEIRA, 1976, p. 240).

O que se viu foi a recorrente defesa de uma reforma de cima para baixo. Como ocorreu nos anos trinta, quando se enfatizou o papel da universidade na formação de quadros

⁶⁰ A chamada universidade moderna tem como referência a Universidade de Berlim, criada em 1810 por Wilhelm Humboldt, fruto da efervescência libertária na Europa Iluminista e influenciada por pensadores como Goethe, Schiller e Kant. A novidade da universidade humboldtiana é a incorporação da atividade de pesquisa à prática pedagógica. Para Anísio Teixeira, com Humboldt, surge “para a universidade a função de se elaborar a cultura nacional que vai ser ensinada. [...] Assim como a universidade da Idade Média elaborou a cultura universal da Idade Média, a universidade moderna teve de elaborar a cultura moderna e nacional para ensiná-la. Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de reformular o conhecimento que iria ensinar, conhecimento que não estava “feito” mas em processo de elaboração” (TEIXEIRA, 1989, p. 100).

profissionais para atender às demandas sociais, nos anos 1960–1970 a mudança também viria de cima. Para Teixeira, a escola pós-graduada passou a ser o centro e a “cúpula” da nova universidade, responsável pelas transformações dos docentes, discentes e sociedade. Assim, estabeleceu-se uma nova hierarquização das funções que ela devia exercer. Os cursos de graduação assumiram o papel de introduzir as múltiplas culturas modernas e a formação profissional; já a pós-graduação “[...] é a própria universidade na sua missão fundamental de criar a cultura brasileira, de estudar os problemas nacionais e de contribuir para o avanço do conhecimento humano” (TEIXEIRA, 1976, p. 240). Nos anos de 1960–1970, com o crescimento quantitativo operado em detrimento do qualitativo, a pós-graduação passou então a assumir aquele lugar. Além do problema da formação das elites, o processo de expansão e massificação das universidades colocou em evidência a ausência de pessoal qualificado para ocupar os quadros da docência.

Com a ideia de uma escola pós-graduada, Teixeira propõe uma reestruturação dos ciclos/níveis da formação escolar. No caminho percorrido pelos alunos no sistema escolar, os doze anos que precederam o ingresso à universidade foram caracterizados como os de educação comum e “não seletiva” (TEIXEIRA, 1976, p. 241). Só a partir daí, então, o estudante ingressava na universidade para receber uma formação complementar a essa educação comum. Apenas após esse curso, de formação propedêutica ou de preparo vocacional em carreiras curtas, ingressavam nos cursos profissionalizantes superiores ou de formação especializada. Passada essa última etapa, “[...] é que poucos poderão pensar em se dedicar à pesquisa, que é, em rigor dedicar-se a uma carreira de estudo para toda a vida” (TEIXEIRA, 1976, p. 242). Depois desse percurso, o aluno estaria apto para ser professor das escolas superiores de graduação ou, até mesmo, da pós-graduação.

Essa mudança de rumos que transferiu para os cursos de pós-graduação a formação que, na década de trinta, era competência da graduação, devia ser pensada dentro de uma realidade em que a ideia de unidade do conhecimento foi esfacelada, dividida em diversos ramos do conhecimento, objeto de especialização crescente, o que tornava inviável o propósito de uma formação completa e integrada ao ambiente da graduação. O acúmulo de conhecimentos específicos nos diversos ramos das ciências, com a correspondente especialização científica, técnica e tecnológica, possibilitava, ao nível da graduação, o acesso a uma formação pautada apenas na aprendizagem dos conhecimentos básicos da profissão.

A implantação formal dos cursos de pós-graduação⁶¹ estabeleceu-se a partir do

⁶¹ Sobre a institucionalização da pós-graduação no Brasil ver: CÓRDOVA, R. de A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/Sesu/Capes,

Parecer n. 977 do Conselho de Ensino Superior (CES), de 3 de dezembro de 1965 de Newton Sucupira, cuja elaboração deveu-se à imprecisão da natureza desses cursos na LDB de 1961. O objetivo do governo com a implementação da pós-graduação contemplava dois eixos: a capacitação de técnicos de alto nível, capazes de assegurar a melhoria do desenvolvimento tecnológico do país e também do corpo docente das universidades, de modo a atender ao aumento da demanda de quadros qualificados para a expansão do ensino superior. Expansão que ocorreu em cadeia, impulsionada que foi pela ampliação do atendimento escolar nos níveis primário e secundário a partir da década de sessenta e por políticas públicas que permitiram a participação da iniciativa privada nessa expansão. Não foi por acaso que o maior crescimento das matrículas no ensino superior ocorreu justamente nos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Estes haviam se transformado em escolas profissionais, principalmente de formação docente, de modo a atender às demandas por professores habilitados para atuar no ensino primário e secundário. Tal reducionismo foi denunciado no referido Parecer:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (BRASIL, 1965).

O que o Parecer estabelecia como orientação era uma especialização nas competências profissionais e científicas, já não mais passível de ser feita na graduação. Além disso, recomendava o estabelecimento de uma diversificação vertical pautada pelo escalonamento de níveis diferenciados de estudo. Partia-se do ciclo básico, passando pela graduação, até chegar à pós-graduação, aqui entendida, segundo Anísio Teixeira, como a cúpula do sistema. Estabelecia-se dessa forma uma “infraestrutura” cujo objetivo era, de um lado, a instrução científica e humanista que servia de base a qualquer ramo do saber e, do outro, a formação profissional. Sob essa, funcionaria uma “superestrutura” que se destinava à pesquisa, tendo em vista o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores,

1986; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951–1961). *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373–397, jul. 2012; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 21, n.21, p. 289–308, 2003.

tecnólogos e profissionais de alto nível (BRASIL, 1965).

A pós-graduação foi definida pelo parecer tendo como base o modelo norte-americano e, em alguns aspectos, o europeu. A pós-graduação *stricto sensu* contemplava dois níveis independentes, sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira fase dos cursos estava destinada às aulas, enquanto a segunda dedicava-se à elaboração do trabalho de conclusão. O currículo dos cursos de pós-graduação era composto conforme o modelo norte-americano, compreendendo as modalidades *major* (área de concentração) e *minor* (matérias conexas). Se em sua estrutura predominava o modelo norte-americano, no que dizia respeito aos critérios de avaliação a orientação era a do modelo europeu, não anglo-saxão. Porém, a influência estrangeira não se refletia apenas nesses critérios. Tomando como referência de desempenho a publicação em revistas internacionais, a pesquisa nas universidades brasileiras mantinha dependência científica e cultural aos padrões dos países adiantados, condição que a pós-graduação deveria superar. Como destacou Cássio Miranda dos Santos:

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido (SANTOS, 2003, p. 629).

Como avalia Miranda dos Santos, no início da década de oitenta, o professor Ernst Hamburger fez suas críticas à pós-graduação exatamente pela sua dependência aos “modismos” internacionais, propondo linhas de pesquisa que tivessem maior interesse para o Brasil, de modo a romper com a tal relação, criando programas e currículos que tivessem como ponto de partida a realidade e as aspirações brasileiras (SANTOS, 2003, p. 630). Segundo Santos, esse processo de internacionalização das publicações, e sua valorização, afetou principalmente as Ciências Humanas, diferente do que ocorreu com as Ciências Exatas e Biológicas. Enquanto estas não tinham seus temas circunscritos ao espaço geográfico brasileiro, dado à universalidade de seus temas de pesquisa, nas Humanas os trabalhos que se dedicaram à temática brasileira não encontraram espaço nas revistas internacionais. Tratava-se do isolamento que afetou a avaliação dos cientistas e pesquisadores dessa área. Como destacou Ernst Hamburger, citado por Santos:

As normas das revistas internacionais foram estabelecidas nos países desenvolvidos e traduzem as necessidades desses países, e somente destes. Os trabalhos realizados no Brasil seguindo estas normas estarão mais ligados às sociedades desenvolvidas do que a sua própria comunidade (SANTOS,

2003, p. 631).

Assim, a atribuição de prestígio aos pesquisadores, tendo como referência a quantidade de publicações destes nas revistas internacionais, definiram as pautas brasileiras de pesquisa na área de humanas com temas e preocupações estranhas à nossa realidade. Foram preocupações presentes nas reflexões de Anísio Teixeira, que viu no esforço educativo o caminho para formar uma verdadeira cultura nacional. Como vimos, para este, a reforma refletiu o problema, que acreditou mais importante, de fazer a universidade cumprir sua missão: “[...] de universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados, pelos quais possa construir a cultura brasileira e fazer marchar o conhecimento humano [...]” (TEIXEIRA, 1989, p. 173–174). Se para Teixeira o grande objetivo da educação era a formação da consciência nacional, como seria possível alcançá-lo sem uma cultura nacional? Eis o dilema da universidade naquele momento: “Como temos uma cultura estrangeira, produzimos esta coisa paradoxal no Brasil: uma das elites mais cultas, uma minoria perfeitamente culta, e um sistema educacional terrivelmente pobre e deficiente” (TEIXEIRA, 1989, p. 98). Assim, a tarefa da construção de “todas as culturas brasileiras” acabou restrita à universidade e seus docentes.

A preeminência dada aos professores universitários revelou a percepção de Teixeira quanto ao papel multiplicador do educador. Nesse sentido, a pós-graduação ganhou destaque como principal espaço acadêmico para aperfeiçoamento de pessoal em nível superior. Além do campo das ideias, cabe lembrar que Anísio Teixeira atuou na CAPES como Secretário Geral. O Decreto 50.737 de 7 de junho de 1961, que estabeleceu a criação da instituição, explicitou que o primeiro propósito da CAPES era promover o “estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros, visando uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país”. Para Ana Valença P. C. Mendonça, nas décadas de cinquenta e sessenta, a CAPES configurou-se como instituição cujo projeto tinha a marca pessoal de Teixeira. Assim, a CAPES desenvolveu um conjunto de iniciativas e de políticas que se pautou na ideia básica de que residia na pós-graduação a principal estratégia de reconstrução da universidade, adequando-a às necessidades do desenvolvimento do país (MENDONÇA, 2003b). Nesse sentido, para que o objetivo fosse alcançado, o caminho a ser percorrido iniciava-se com a qualificação dos professores universitários. Uma reconstrução que se faria de dentro da própria universidade. Como destacou Mendonça:

Para ele, a Universidade seria a instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base

científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Ela se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da nova mentalidade científica que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da direção social (MENDONÇA, 2003a, p. 153–154).

Assim, considerando a universidade como o lugar por excelência da construção de uma “cultura expressiva da sociedade” brasileira contemporânea, investiu-se no ensino e na pesquisa universitária como “focos de irradiação da nova mentalidade científica”, a partir de três dimensões. Para Teixeira, citado por Mendonça, a universidade deveria:

ser simultaneamente uma universidade humanista, oferecendo, portanto, uma formação básica geral (de um tipo de humanismo adequado à sociedade contemporânea); uma universidade moderna, voltada para a pesquisa e a produção do conhecimento; uma universidade de serviço, devotada aos problemas práticos da sociedade e à educação; e, até, uma multiversidade, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2003a, p.158).

Essa nova universidade não podia ser feita por decisão unicamente legislativa, cabia à própria universidade a responsabilidade por sua transformação. Assim, a pós-graduação contribuiria com o processo de renovação profunda da universidade brasileira. Atender “às novas exigências do desenvolvimento nacional”, ou seja, uma mudança qualitativa no ensino superior, implicaria uma transformação de diretrizes e de práticas internas, uma mudança não apenas de sua infraestrutura, mas também da mentalidade dos professores universitários. As experiências anteriores, como a da USP, haviam demonstrado que uma mudança meramente estrutural não era suficiente para transformar a mentalidade. Assim, para Anísio Teixeira, a pós-graduação seria o caminho de transformação capaz de dar à universidade seu caráter verdadeiramente universitário, de possibilitar a construção de uma “universidade de ciência e de pesquisa”, criadora dos seus próprios saberes, capazes de contribuir com a constituição de uma “cultura brasileira” (TEIXEIRA, 1976, p. 241).

No ano de 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), instituído pelo Decreto nº 62.937 de 2 de janeiro de 1968, composto por treze membros, reafirmou aquele ideal de verticalização, tendo como cúpula os cursos de pós-graduação, tal como defendido por Teixeira. Como destacado pelo seu relator, Nilton Sucupira:

Na Universidade moderna a pós-graduação constitui, por assim dizer, a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica, se formam os quadros do magistério superior e se afirma a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária, a implantação sistemática dos estudos pós-graduados é condição básica para transformar a Universidade brasileira em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas' (GT REFORMA, 1968, p. 39).

O direcionamento da pesquisa científica, de modo a viabilizar a “criação das mais altas formas de cultura universitárias”, bem como a formação dos quadros do magistério superior eram objetivos centrais dos cursos de pós-graduação. Havia para os membros do GTRU uma questão de ordem prática: a falta de espaços institucionais capacitados para a formação dos quadros docentes, problema esse agravado com a expansão e massificação do ensino superior. A escassez de cursos de pós-graduação levou a uma dependência externa no que diz respeito à formação de quadros de cientistas e especialistas, realimentando o ciclo vicioso da dependência e da produção de uma ciência voltada para os modismos estrangeiros, distanciados e alheios aos problemas nacionais.

A implantação da pós-graduação é definida no relatório como medida urgente, como caminho incontornável para se reverter o quadro de atraso e de carência do ensino superior no país. Os limites para a viabilização dessa proposta eram muitos, dentre eles a ausência de autonomia intelectual, a carência de recursos e de pessoal capacitado. Ciente desses problemas, o Grupo de Trabalho propôs a criação dos Centros Regionais de Pós-graduação, regulamentados pelo Decreto nº 67.350 de 6 de outubro de 1970⁶².

Por esse decreto, foram inicialmente criados cinco Centros Regionais de Pós-Graduação correspondentes às regiões Norte-Nordeste, Centro-Leste, Centro-Oeste, Sul e ao Estado de São Paulo. Os Centros tinham por sede, respectivamente, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a USP. O estabelecimento dos Centros seguiu a partir do modelo norte-americano de consórcios de universidades para oferecerem cursos de pós-graduação. À época, a criação dos Centros deu-se em razão da incapacidade das universidades de implantarem, em curto espaço de tempo e por conta própria, programas de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente pela escassez de professores doutores. Nesse sentido, o incentivo aos núcleos regionais justificou-se pelo seu papel de concentradores de “massa crítica” e aglutinadores de recursos e esforços (SANTOS, 2002, p. 487).

O Decreto nº 67.350, de 6 de outubro de 1970⁶³, surgiu como um dos desdobramentos

⁶² Os Centros foram organizados da seguinte maneira: a primeira tarefa era a de realizar a seleção de universidades que abrigariam cursos de pós-graduação, tendo como critério um grau mínimo de desenvolvimento da pesquisa em determinadas áreas. Cada núcleo era responsável pela formação de professores pesquisadores não apenas para si, mas para as demais universidades não contempladas. Tal critério não impedia, porém, que as universidades que não fossem Centros Regionais também pudessem desenvolver seus próprios programas. Sobre os Centros Regionais de Pós-graduação ver: SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, n. 4, out.-dez., 1980, p. 3-18.

⁶³ Apesar da rapidez de sua aprovação, apenas quatro anos após, o Decreto n. 73.411/74 veio revogar os decretos

da reforma universitária que se instalara com o golpe de 1964. A rapidez com que se publicou o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária evidenciou duas situações. Primeiro, que suas considerações compreendiam reflexões de trabalhos anteriores; a segunda revelou a excepcionalidade do clima político da época. Segundo Veiga, os “setores tecnocrático-civis parecem querer evitar soluções drásticas, que estariam sendo advogadas pelo segmento repressivo do Estado, e propõem uma solução técnica e de compromisso para a crise universitária” (VEIGA, 1985, p. 95).

O GTRU contou com os aportes advindos de seminários e fóruns realizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1962 por empresários que tinham em vista a criação de uma organização que defendesse seus interesses em meio a um cenário de preocupação com a inflação, com a falta de planejamento econômico do governo e, sobretudo, com a suposta influência de comunistas e o aumento da intervenção estatal. Contribuíram, além disso, as “Recomendações” provindas do Relatório Atcon, de 1965, no sentido de orientar a implementação de uma estrutura universitária que se baseasse no modelo empresarial, pautado pelo ideal de busca de rendimento e eficiência profissional e pelo Relatório Meira Matos (1966)⁶⁴, com o diagnóstico geral do ensino superior, identificando as possíveis causas da crise universitária e a agitação estudantil.

3.5. A Reforma Universitária no Regime Militar (1964-1970)

Laura da Veiga identificou duas diretrizes na política educacional universitária do regime militar: a coerção e a cooptação modernizadora. A coerção incidiu principalmente sobre dois grupos, os estudantes, organizados em instituições estudantis, principalmente UNE, e os professores universitários, em especial aqueles identificados com as propostas do governo Goulart. Entre 1964 e 1970, uma série de leis e decretos foi publicada buscando regulamentar, limitar e controlar a atuação desses grupos, por meio do uso da censura, da força física e da exoneração do cargo. O Decreto Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964,

anteriores referentes aos Centros Regionais de Pós-graduação, dado seu insucesso.

⁶⁴ Ao dar início à preparação do documento que nortearia a lei da reforma universitária, o GTRU dispôs dos conteúdos dos seminários e fóruns realizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), aos quais foram anexadas as conclusões dos seus mais importantes signatários: Rudolf Atcon e Meira Mattos. Rudolf Atcon, norte-americano, membro da AID (Agency International Development), fez um estudo sobre a universidade brasileira a partir de visitas realizadas à várias instituições de ensino superior no país. O Coronel Meira Mattos, pertencente ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, montou e coordenou uma comissão encarregada de estudar e propor soluções para o bloqueio das atividades do movimento estudantil. No seu relatório, além de propor questões de encaminhamento sobre o assunto, fez uma análise sobre a situação da universidade no Brasil.

dispôs sobre os órgãos de representação estudantil, substituindo a UNE e as UEEs pelos Diretórios Estaduais de Estudantes (DDE) e pelo Diretório Nacional dos Estudantes (DNE), definindo os pré-requisitos na representação estudantil e vetando a sua atividade política.

Três anos depois, o Decreto lei 228 de 28 de fevereiro de 1967 reformulou a organização da representação estudantil, extinguindo as entidades estudantis nos níveis estadual e federal, mantendo apenas os Diretórios Acadêmicos (DA) de cada estabelecimento de nível superior e os Diretórios Centrais de Estudantes (DCE) das universidades. Por fim, o Decreto Lei 477 de 26 de fevereiro de 1969 instituiu como infrações disciplinares algumas das práticas acadêmicas de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público ou particulares, definindo as atividades consideradas subversivas e prescrevendo as respectivas punições.

No que dizia respeito ao corpo docente, a Lei 4.88-A de 6 de dezembro de 1966 dispôs sobre o Estatuto do Magistério Superior, instituindo o regime jurídico do pessoal docente de nível superior vinculado à administração federal, criando, assim, a carreira de magistério. No ano seguinte, o Decreto 59.676 de 6 de dezembro de 1966 regulamentou o regime jurídico do pessoal docente de nível superior e a atividade de magistério. Em seu artigo 2º, as atividades foram assim estabelecidas:

- I - As relacionadas com a preservação, elaboração e transmissão dos conhecimentos:
 - a) aulas, conferências, seminários e outras formas de exposição e de debate;
 - b) trabalhos práticos de iniciação e treinamento;
 - c) seleção de docentes, pesquisadores e alunos e verificação da aprendizagem;
 - d) pesquisa em geral;
 - e) elaboração de trabalhos destinados à publicação e ligados ao ensino e à pesquisa;
 - f) participação em congressos e reuniões de caráter científico, cultural e artístico;
 - g) programas de cooperação e outras formas de intercâmbio inerentes às atividades de extensão;

O reconhecimento legal dessas atividades como inerentes ao exercício do magistério superior deu-se em consonância com a nova concepção de universidade que já vinha se constituindo, mas não de modo igual, pautada pela relação indissociável entre ensino e pesquisa. Assim, o Decreto estabeleceu e regulamentou uma prática que não se queria livre, mas geral e obrigatória. Neste sentido, duas peças legais foram também produzidas para regulamentar a atividade docente. Em 1968, a Lei 5.539, que substituiu a Lei 4.881-A, extinguiu as cátedras e criou a carreira de pesquisador. Já no ano seguinte, o Decreto-Lei 465 de 11 de fevereiro de 1969 regulamentou aquela lei de 1968.

Concomitante à legislação, a repressão foi utilizada como forma de imposição e controle sobre a prática universitária. Caso mais expressivo dessa imediata ação de repressão sobre as universidades pode ser visto nos acontecimentos narrados por Darcy Ribeiro, ocorridos na UnB em 1964. Foi neste ano que a universidade foi invadida, apenas nove dias após o golpe, quando Anísio Teixeira, tantas vezes acusado de comunista, ocupava o cargo de reitor. Assim narrou Darcy os violentos acontecimentos desse dia, o “dia da vergonha”:

Entre eles, principalmente, o da invasão de 1964, em que, depois de assaltada por tropas motorizadas, a UnB teve diversos professores presos levados a um pátio militar para serem ali desnudados e assim humilhados por toda uma tarde. Este quadro de um magote de professores gordos e magros, velhucos, uns secos de carne, outros barrigudos, esquálidos, dois deles enfermos, todos nus num pátio policial não deve ser esquecido jamais: *é o dia da vergonha* (RIBEIRO, 1978, p. 85).

O retrato de Darcy Ribeiro traduz o tom que caracterizou a atuação do governo militar na vida universitária, nos anos que se seguiram ao golpe e seu ideal de reforma universitária. Embora a estrutura proposta no projeto da UnB tivesse sido mantida, os ideais de autonomia foram, porém, tolhidos por força da lei e da repressão do governo. Após a invasão de 1964, no ano seguinte, quinze professores foram sumariamente demitidos, o que levou a uma reação denominada por Darcy Ribeiro de o “dia da diáspora”, quando duzentos e dez professores, em um total de duzentos e cinquenta, em solidariedade, deixaram a universidade, a cidade e, até mesmo alguns, o país. Em sua demonstração de força, os militares incendiaram o prédio construído para sediar o Instituto de Teologia, além de anular o acordo firmado com a Ordem Dominicana. Além da ação na UnB, na semana do golpe a sede da UNE, da Ação Católica e do ISEB foram invadidas e depredadas. Ocorreu também a prisão de professores, alunos e intelectuais.

Ao lado da coerção, alinhava-se também a estratégia de cooptação, posta em prática a partir de reformas limitadas e também da agregação de professores menos identificados com o governo Goulart e dispostos a tornar a universidade mais afinada com os propósitos do governo militar. Assim, excluía-se dos quadros universitários aqueles indivíduos considerados suspeitos ao regime, com sua exoneração dos cargos de chefia, ou até mesmo da própria universidade, restringindo-se também o acesso desses a bolsas e financiamentos. Por outro lado, a cooptação dos professores mais simpáticos à proposta do governo militar, deu-se, também, pelo atendimento parcial de suas antigas demandas em relação às condições de trabalho e atividades de pesquisa, através do estabelecimento da carreira de magistério, do estímulo à pós-graduação e do financiamento às linhas de pesquisa.

No que dizia respeito ao estímulo à pós-graduação, a política do estado foi objeto dos

planos nacionais de pós-graduação e do Plano de Incentivo e Desenvolvimento da Capacitação de Docentes (PICD). No que se referia à pesquisa, foram priorizadas aquelas áreas vistas como prioritárias, definidas pelos planos nacionais de desenvolvimento e por financiamentos direcionados principalmente através do Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos de Programas (FINEP), do CNPq, dentre outras agências. Tal política de fomento à pesquisa deixou de fora a história, área de conhecimento significada como não prioritária, como denunciado pelos associados da APUH em seu I Simpósio. Como destacou Maria da Conceição Martins Ribeiro em comentário, a “C.A.P.E.S. na prática, não concede bolsas a historiadores, porque, visivelmente, não acredita no valor da História, como tal”. Fato lastimado por Cecília Maria Westphalen: “Lamenta a indiferença manifestada pelos órgãos administrativos, com referência à História” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 96–97). Indiferença esta justificada por Nilo Garcia em crítica ao relatório da professora Olga Pantaleão, responsável pela sessão referente ao currículo:

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 zelo que demonstram autoridades e outras pessoas pelos assuntos históricos e pelos especialistas em História (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 262).

Cabe destacar que as estratégias utilizadas pelo novo regime não foram utilizadas de forma homogênea em todas as universidades. Principalmente no que dizia respeito à coerção, o nível de repressão e violência variou de acordo com a avaliação que a polícia política fazia em relação à capacidade de resistência de cada uma delas. Conforme Veiga, em casos como a USP ou a UFRGS, os setores conservadores facilitaram a ingerência policial e chegaram mesmo a utilizá-la em proveito próprio (VEIGA, 1985, p. 94).

Do relatório do GTRU saíram propostas, anteprojetos de leis e recomendações que se consolidaram nas Leis 5.539 de 27 de novembro de 1968 e 5.540 do dia 28 de novembro do mesmo ano que “fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”. Para Laura da Veiga, essas tiveram três fontes de inspiração: a primeira advinha de antigos debates sobre a estruturação orgânica das universidades, de modo a vincular ensino e pesquisa. Proposta essa presente na década de trinta, com a criação da USP e retomada no projeto da UnB na década de sessenta. Apesar de pequenas nuances, existia em certo grau de concordância de que a verdadeira universidade devia ser o espaço capaz de ensinar e pesquisar, de que o sistema de cátedras estava

ultrapassado e representava um empecilho ao desenvolvimento da instituição e de que esta devia ser dirigida através de uma estrutura centralizada com capacidade administrativa. A segunda fonte de inspiração advinha da área militar e sua preocupação com a “segurança nacional”, com o controle e a centralização hierárquica e a questão da “eficiência”, característica dos ideais presentes na Escola Superior de Guerra, e no Relatório Meira Matos de 1967. Nele, explicitava-se a concepção tecnocrática como solução aos problemas universitários e sua mentalidade repressiva quanto ao controle que devia haver sobre a universidade. A terceira fonte era a preocupação com a “subversão estudantil”, um dos focos principais de estudo da Comissão. Segundo Fávero:

Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006, p. 31–32).

Nilson Borges analisou a participação das Forças Armadas no processo político brasileiro em duas fases, divididas pelo ano de 1964. A primeira, anterior a esta data, marcou uma intervenção na política com vistas ao restabelecimento da ordem e projeto posterior de recondução do Estado aos civis, exercendo o que chamou de uma “função arbitral-tutelar”. A segunda, a partir de 1964, foi exercida sobre a égide da Doutrina da Segurança Nacional, quando os militares assumiram o papel de condutores do Estado, afastando os civis das decisões políticas (BORGES, 2007, p. 16). O discurso da Segurança Nacional, legitimador do golpe e de sua manutenção, perpassou, conseqüentemente, a questão educacional no país. Por meio de seus conceitos, princípios e objetivos, tal perspectiva doutrinária permeou as estruturas de poder dos governos militares, inclusive o espaço escolar. Neste, tornou-se obrigatório o ensino da disciplina Moral e Cívica, no ensino primário, e de Organização Social e Política do Brasil, no ensino médio. Além destas, também foi obrigatória a disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros, no ensino superior, em todos os cursos.

O Decreto-Lei 869 de 12 de setembro de 1969⁶⁵ incluiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. Dentre as finalidades da Educação Moral e Cívica, instituída não apenas como disciplina, mas como prática educativa, destacaram-se no Decreto-Lei:

a) a defesa do princípio democrático, através da representação do espírito

⁶⁵ Sobre o Decreto-Lei 869 de 12 de setembro de 1969 e a implementação da Educação Moral e Cívica ver: OLIVEIRA, Maria Aparecida de Freitas B. de. 1982. A implantação da Educação Moral e Cívica no ensino brasileiro em 1969. São Paulo Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e dos sentimentos de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos da história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Pautado pelas orientações da Doutrina de Segurança Nacional⁶⁶, o currículo da disciplina Educação Moral e Cívica⁶⁷ exaltava a ordem, a obediência, a disciplina, o culto à pátria, à religião e às Forças Armadas. É visível o viés militar da disciplina para formar o espírito cívico-militar e legitimar o regime. Os professores de história eram os principais, mas não exclusivos, responsáveis pelo ensino destas disciplinas, reproduzindo seus conteúdos e orientações ideológico-doutrinárias.

Assim, como instituição educacional que é, a universidade foi significada como lugar de produção e reprodução de conhecimentos e ideologias, de modos de interpretar e transformar a realidade. Com efeito, como pretendia a Reforma, configurou-se como espaço produtor de saberes necessários à solução de problemas colocados pela sociedade. Observa-se que mais uma vez a solução para o problema da educação passaria por uma reforma de cima para baixo, verticalizando e hierarquizando o atendimento escolar em todos seus níveis. Não se pode perder de vista, porém, que as atividades acadêmicas não se reduzem a meros reflexos do aparato jurídico institucional ou da ideologia dominante em um contexto determinado. Assim, por maior que tenha sido o poder de coerção, de cooptação e controle empregado pelo regime militar, não foi possível cercear completamente a autonomia intelectual, refrear completamente as resistências e posições que caracterizaram a luta em torno do controle do conhecimento e do espaço onde ocorre. Como destacou Laura da Veiga sobre os impactos da reforma Universitária de 1968:

⁶⁶ Sobre a Doutrina de Segurança nacional ver: FERNANDES, Amanda Simões. A reformulação da Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra: a geopolítica de Golbery do Couto e Silva. *Antíteses*, v. 2, p. 831-856, 2009.

⁶⁷ Acerca da implementação da Educação moral e Cívica ver: ABREU, Vanessa K.; Inácio Filho, Geraldo. A educação Moral e Cívica – doutrina, disciplina e prática educativa. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n 24, p. 125- 134, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br>. Acesso em: 13 maio 2013.

Vale observar que, similarmente ao que aconteceu com a legislação repressiva, o uso feito pelas instituições universitárias da legislação reformista foi diferenciado. De um lado, têm-se casos como os da USP e da UFRJ, que promoveram um enquadramento muito limitado e preservaram, em grande medida, sua estrutura interna de poder, através de mecanismos como a organização departamental, mantendo áreas de influência dos catedráticos mais poderosos. De outro, encontra-se a UFMG, onde o grupo modernizador - que estava relativamente imobilizado internamente pelo fato do reitor que sucedeu ao professor Aluísio Pimenta ser anti-reforma - volta a se fortalecer e, com isto, a colocar novamente em ação seu projeto modernizante, mas agora profundamente impregnado dos ares autoritários da época (VEIGA, 1985, p. 96).

A terceira fonte de inspiração do GTRU vinha das reflexões de consultores estrangeiros, com preeminência dos norte-americanos, que intensificaram sua influência após o golpe de 1964. Consultores esses que estavam ligados à *Agency for International Development* (USAID), com a Aliança para o Progresso, que buscava aproximar os Estados Unidos com a América Latina no contexto da guerra fria, no combate ao comunismo, além de diversos acordos com agências internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano, Fundação Ford, entre outros. Do acordo MEC-USAID publicou-se um amplo relatório produzido pela EAPES com diversas recomendações para o ensino superior, que seriam apropriadas pelo GTRU. Dentre elas destacaram-se a modernização da estrutura organizacional da universidade, a reestruturação das atividades acadêmicas, que passaram a girar em torno dos departamentos e das matrículas por disciplinas, a criação dos programas de pós-graduação, o foco das atividades universitárias para o treinamento de pessoal de alto nível, concomitante com a redução da crítica social e a interação entre universidades, empresas e mercado de trabalho.

A lei 5.540 de 1968 passou pelo Congresso praticamente sem vetos. Em seu texto composto por 59 artigos, apresentaram-se os fins, funções, organização e as modalidades de cursos do ensino superior. Nessa, além de orientações sobre o corpo docente e o discente, uma série de inovações foram introduzidas pela reforma como meio de modernizar e superar o modelo de ensino superior vigente no país, tomado pelos estabelecimentos isolados. Almejava-se assim uma estrutura e um funcionamento capaz de viabilizar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, organizada com base na “universidade de campo” (art. 11) e não mais pela justaposição de escolas.

A busca por uma maior organicidade da universidade passou então pela extinção das cátedras e a criação de uma organização departamental, concebida como “estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas” (art. 11, b), sendo estes “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização

administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal” compreendendo as “disciplinas afins” (art. 12, § 3º). No intuito de superar o problema dos excedentes e da nota mínima, visto como expressão central da crise universitária, introduziram-se os vestibulares classificatórios a partir de exames unificados. Nos anos que se seguiram ao decreto, passou-se a ter uma média de dois concorrentes por vaga, redução do excedente que se deu muito mais pela expansão do ensino privado, impulsionado pela reforma, do que propriamente pelo aumento de vagas nas instituições públicas. Por fim, destacou-se a institucionalização da pós-graduação, fixando o Conselho Federal de Educação como órgão responsável por conceituar e definir as normas gerais para a organização, funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação.

Destaca-se que, a partir da legislação de 1968, definiu-se uma estrutura universitária centralizada, departamental, com a preocupação em promover a maior integração entre ensino e pesquisa e maior controle estatal mediante o aumento do poder do Conselho Federal de Educação e do MEC, dentre outros órgãos federais. Controle este que se materializou na distribuição de recursos financeiros, nas políticas de pessoal e acadêmica, nos processos de seleção e exclusão de seus dirigentes. O golpe de 1964, com as transformações impostas pela Reforma Universitária de 1968, teve seus desdobramentos na prática docente e também associativa dos professores de história, haja vista a criação da APUH. A ditadura interferiu direta e indiretamente nas ações, orientações e perspectivas da associação. O primeiro impacto foi sentido com a suspensão do III Simpósio, previsto para o ano de 1964 e cancelado. Outros ocorreram a partir de 1965, com a perseguição e amordaçamento de professores, o que inviabilizou suas participações em importante momento de construção e de consolidação da associação como espaço de legitimação do saber histórico e de identificação dos profissionais de história, cujo perfil incluía a atuação como professor e também como pesquisador/historiador.

SEGUNDA PARTE

A ANPUH COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

CAPÍTULO 1

O I SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR: SUAS PROPOSTAS E SEUS EMBATES

Historicizar a configuração da Associação Nacional dos Professores Universitários de História/ANPUH exige identificar as condições históricas de sua emergência e legitimação como espaço institucional representativo da classe dos profissionais da História, de uma área de conhecimento e de atuação no mundo do trabalho. Tal exigência inclui investigar os percursos da institucionalização do campo disciplinar da História no Brasil, que não se encontram desatrelados daqueles percorridos no contexto universal de sua institucionalização como saber disciplinar. Nesse sentido, cabe-nos lembrar a pergunta feita por Michel de Certeau: o que fabrica o historiador quando “faz história”? Fazer história, isto é, escrevê-la, é uma operação que busca:

de um modo necessariamente limitado, compreendê-la com a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, um ofício etc.) e *procedimentos* de análise (uma disciplina). É admitir que a história faz parte da realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser captada “enquanto atividade humana”, “enquanto prática” A partir dessa perspectiva, gostaria de demonstrar que a operação historiográfica se refere à combinação de um *lugar* social e de *práticas* “científicas” (CERTEAU, 1995, p. 18).

Assim, espaços como os institutos históricos, as universidades, as academias e associações, dentre as principais entidades científicas e profissionais, constituem-se como lugares de produção do saber histórico, pois abrigam e legitimam um modo de pensar o passado e de narrá-lo, consoante as regras e técnicas arbitradas entre seus pares. Esses lugares institucionais, com suas práticas e procedimentos, configuram topografias de interesses acerca da disputa pelo controle da leitura do passado e da visão do presente. Como destacou Certeau, a história e o conhecimento histórico não são arbitrários, mas arbitrados pelos e entre seus pares, que estabelecem as regras, técnicas e procedimentos, isto é, definem “procedimentos de análise”, estabelecem uma disciplina. Desse modo, escrever a história, produzir conhecimento histórico, é operação científica, que envolve um lugar social, uma prática e um produto, uma narrativa. Não há, portanto, liberdade absoluta na escrita da história, na produção de um discurso sobre a experiência temporal. Como discurso, a história, a narrativa histórica é socialmente produzida, inscreve-se em suas condições históricas de produção. Afinal, lembrando Foucault, em toda sociedade a produção do discurso é:

ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um

certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2000, p. 8–9).

Tal produção dá-se em meio às disputas, às tensões que marcam a luta pelo controle do campo do significado social, pelo controle do regime de verdade⁶⁸ acerca do passado. A história é, assim, “um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas interpretações do passado para agradarem a si mesmos” (JENKINS, 2001, p. 43). Com efeito, ela é constantemente refeita, reordenada, ressignificada, pois repensada a partir das questões, problemas e interesses colocados pelo presente. Ela está ancorada em um lugar social e em um tempo histórico e cultural. Enquanto campo disciplinar, a história define-se em função de um domínio de objetos, um conjunto de normas, um corpo de proposições tidas por verdadeiras, um jogo de regras e definições, técnicas e instrumentos. Constitui uma espécie de sistema anônimo que se põe à disposição daqueles que podem dele se servir. Como nos ensina Foucault, “para que haja disciplina, é preciso, por conseguinte, que haja a possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, novas proposições” (FOUCAULT, 2000, p. 30).

A criação da APUH ocorreu no campo tensionado da história, em meio ao debate sobre sua institucionalização⁶⁹ como disciplina no espaço universitário e como área de atuação profissional de seus quadros qualificados. Debate esse marcado e demarcado pelo ideal da modernização e renovação do campo historiográfico brasileiro, objetivo comum da maioria dos simposistas, mas com percepções distintas quanto ao modo como operacionalizá-lo e legitimá-lo. Modernização que, apesar de guardar uma diversidade de significados disputados entre os simposistas, referia-se à ideia compartilhada, e também refutada, de uma história sintonizada com o tempo presente, uma história problema, capaz de contribuir com respostas possíveis para as novas demandas, uma história marcada pela interdisciplinaridade, pelo diálogo com as ciências sociais, para alguns, identificada com os *Annales*⁷⁰. Esta tensão revelou-se nos primeiros simpósios dos historiadores brasileiros, não obstante os silêncios

⁶⁸ Para Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 14).

⁶⁹ Sobre o processo de institucionalização do curso de História no Brasil ver: FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, v. 1, p. 139–161; SILVA, Norma Lúcia; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História & Ensino*, v. 02, p. 283–306, 2011.

⁷⁰ Trataremos os debates em torno da modernização do campo da história nos simpósios da ANPUH no capítulo 3 da segunda parte.

discursivamente produzidos acerca das propostas vencidas, dos discursos dissonantes, das falas excluídas. No silêncio imposto pela memória dos vencedores, é possível também acessar o não dito, as lutas travadas pelo exercício do papel de árbitros entre os diferentes grupos envolvidos no debate pelo estabelecimento do regime de verdade acerca da leitura do passado e sua escrita, da formação dos historiadores e de suas competências. Afinal, a escrita da história, o discurso histórico, traz as marcas da historicidade de sua produção, o que inclui as disputas pelo poder e em torno dele. Como bem observou Foucault:

[...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é aquilo que simplesmente manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto de desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2000, p. 10).

Considerar o I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, não como a origem de nossa associação, mas como o lugar onde se materializam tais disputas, é assumir que há uma luta pelo poder, pelo seu apoderamento. Isso inclui assumir que o que se busca não é tornar acidental o que é fruto de peripécias, de astúcias; é não cair na tentação de se buscar uma identidade primeira que pretensamente residiria embaixo de todos os disfarces e de todas as máscaras. Pois, atrás e nas coisas há algo “inteiramente diferente”: seu segredo não é a sua essência, mas a sua construção (FOUCAULT, 1979, p. 17–18). Construção essa que, ao ser historicizada, nos mostra como ocorreu esse apoderamento da e em torno da associação, de suas regras e regime de verdade acerca da história e dos historiadores e de seus espaços de atuação. Ela não exclui a ação e o movimento das vozes discordantes e confrontantes, também integrantes da associação.

1.1. O I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior: um palco de disputas

Em meio à emergência dos debates acerca da Reforma Universitária, que colocou em evidência as disputas de diversos grupos e diferentes interesses, realizou-se em Marília o I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, tendo “em vista apenas o aprimoramento do ensino de História no Brasil [...]” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 30). O Simpósio reuniu aproximadamente oitenta professores, dos cento e quarenta e um inscritos de dez unidades da federação, sendo que metade dos presentes era originária do estado de São Paulo.

Essa, porém, não foi a primeira ocasião em que professores universitários de história

havia se reunido. Segundo Francisco Falcon, os primeiros passos para um diálogo entre professores de história ocorreram ainda em 1959, na Semana de Estudos Americanos⁷¹, entre 12 e 18 de julho de 1959, no Rio de Janeiro, no espaço acadêmico da Universidade do Brasil. No evento estiveram presentes representantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), do Colégio Pedro II, da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), da USP, da Universidade de Pernambuco e da Bahia, além de quatorze professores norte-americanos (PERREIRA, 2010, p. 72–73).

A Semana de Estudos Americanos teve por objetivo, juntamente com aqueles professores estrangeiros, refletir sobre o campo da pesquisa e do ensino de História do Brasil e da América. Objetivo este que evidenciou as preocupações compartilhadas acerca da necessidade e da urgência de se repensar a História do e no Brasil, naquele momento em que havia a expectativa e o desejo de incluir historiadores nos debates sobre modernização e democratização do país e da universidade brasileira. Havia a avaliação generalizada da defasagem da universidade e do ensino superior de história em relação às demandas desse novo tempo. Particularmente, as cátedras de História do Brasil e da América – que na FNFfi eram ocupadas pelos professores Hélio Viana e Silvio Júlio, identificados com um modo antiquado de se praticar a história, seu ensino, pesquisa e escrita – eram vistas e tidas, tanto por vários de seus pares como pelos seus alunos, como ultrapassados, pois considerados tradicionalistas e positivistas.

Aquela semana de estudos foi importante para o I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior, pela possibilidade criada de aproximação entre os professores do curso de História da Universidade do Brasil, da USP e da recém-criada Faculdade de Filosofia de Marília. Dela partiu o convite feito à Maria Yedda Linhares, professora catedrática de História Moderna e Contemporânea da FNFfi, e aos demais integrantes da cadeira, para participarem da Comissão Organizadora do Simpósio. Assim lembrou Falcon esse primeiro encontro:

Nosso primeiro contato com a idéia de realizar o Simpósio foi no Rio, ao sermos procurados pela Comissão Organizadora e convidados a participar ativamente, como membros de uma das equipes de estudos e debates prévios. Soubemos então que os professores ligados ao ensino de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, após profundas meditações, consideraram “insuficientes, para a formação do futuro pesquisador e professor de História, as matérias oferecidas no Currículo Mínimo e sobretudo defeituosa a sua distribuição atual, em que até *cadeiras fundamentais* são prejudicadas por outras de *interêsse menor*”, motivo

⁷¹ Além da referência feita por Falcon, sobre a Semana de Estudos Americanos ver: WEISS, Hugo. Semana de estudos americanos. *Boletim de História*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2/3, p. 147–159, jan./jun. 1959.

porque “procuram estabelecer, paulatinamente, um currículo de diferente estrutura” (FALCON, 1963, p. 188).

Em seu “Noticiário”, publicado na Revista de História da Universidade de São Paulo, na edição número 46 do 2º trimestre de 1961, Eurípedes Simões de Paula anunciou também o Simpósio, reafirmando idênticas preocupações e propósitos:

Realizar-se-á de 15 a 21 de outubro próximo o I Simpósio de Professores do Ensino Superior, convocado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (Estado de São Paulo).

Os professores de História dessa jovem Faculdade considerando insuficientes para a formação do futuro pesquisador e professor de História as matérias oferecidas pelo "currículo mínimo" exigido pelo Governo Federal, sobretudo na sua atual e defeituosa distribuição, em que até cadeiras básicas são prejudicadas por matérias de interesses menor, propõem uma revisão completa da estrutura do atual currículo (SIMÕES DE PAULA, 1961, p. 572).

Seja no informe prévio de Eurípedes, seja na análise posterior de Falcon, o Simpósio surgiu como espaço proposto pelos professores de Marília, para uma “revisão completa da estrutura do atual currículo”, cuja distribuição de matérias/disciplinas era vista como “defeituosa”. O propósito era explícito: uma reformulação do currículo mínimo de História estabelecido pelo Governo Federal, de modo a corrigir a “defeituosa distribuição” das matérias que o compunham. Tal avaliação, embora bem generalizada, não era por todos partilhada. Tal diferença dos modos de ver explicitam-se nos debates travados no Simpósio, marcados por tensões e por diálogos ásperos e polemizados entre os participantes, aglutinados em torno de dois grupos: um defendendo a restrita pauta de discussão do currículo; outro defendendo sua ampliação.

A FFCL de Marília foi criada em 1959, dentro de uma nova política estadual de interiorização dos centros de pesquisa e ensino, pela Lei nº 3.781⁷², promulgada por Jânio Quadros, então governador do Estado de São Paulo, em 25 de janeiro de 1957⁷³. Para um curso recém-criado, não era de se estranhar que a preocupação com a organização do currículo, dentro dos limites legais permitidos, fizesse-se presente. Nesse sentido, a orientação de seus organizadores foi a de limitar, em um contexto histórico marcado por amplos debates em torno das reformas de base⁷⁴, a discussão aos objetivos definidos para o Simpósio. Era

⁷² A Lei nº 3.781, de 25 de janeiro de 1957, dispõe sobre criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na cidade de Marília.

⁷³ Sobre a criação da FFCL de Marília e a política estadual de interiorização dos centros de pesquisa e ensino ver: CASTILHO, Myrian Lucia Ruiz. *Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília: (1957–1976)*, 2009, 256 f. Tese - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2009.

⁷⁴ Acerca das reformas de base do governo Goulart ver: TOLEDO, Caio Navarro. *O governo Goulart e o golpe de 64*. São Paulo: Brasiliense, 1984; FERREIRA, Jorge. *A estratégia do confronto: a frente de mobilização*

bem visível tal propósito, como explicitado no artigo 6º, Título V, do Regulamento do Simpósio:

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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 30).

Ater-se àqueles limites foi restrição que não teve a concordância de todos. A imprecisão sobre o que envolvia o “aprimoramento do ensino de História no Brasil”, delimitada, porém, pela indicação de “seguir rigorosamente o presente regimento”, gerou contradições e disputas entre as divergentes visões e posições sobre o assunto. Tais conflitos foram marcados, durante o primeiro e segundo Simpósio, pelas posições prontamente identificáveis e opostas de um grupo de professores de São Paulo e do Rio de Janeiro. Os confrontos ali ocorridos não podem, porém, ser reduzidos a uma polemizada disputa entre as duas principais unidades da federação, pois não havia uma homogeneidade de opiniões e posições em cada um dos grupos/indivíduos de cada um desses dois espaços acadêmicos, os principais do país naquele momento. Dada à diversidade de temas debatidos, percebe-se que conflitos outros emergiram, colocando, em determinadas situações, professores paulistas e cariocas lado a lado, defendendo uma posição comum. Dentre elas, destacaram-se as avaliações quanto às orientações positivistas e, portanto, tidas como ultrapassadas, das práticas de ensino e pesquisa das cadeiras de História Antiga e Medieval e as de História Moderna e Contemporâneas; críticas ao regime de cátedras e a defesa de espaços universitários modernos e orgânicos; os questionamentos à estrutura hierarquizada do ensino de história, o que conferia à universidade a posição de local de produção do saber histórico.

Indícios de divergências e disputas surgiram ainda nas sessões preparatórias. Para Francisco Falcon, a realização de um simpósio era, sem dúvida, uma oportunidade ímpar, porque possibilitou reunir professores das diversas unidades da federação em torno de um denominador comum, a “apresentação, discussão e equacionamento dos problemas que preocupavam os professores ligados ao ensino de História em nível superior em todo país” (FALCON, 1963, p. 187). Tal propósito foi questionado por Falcon: seria possível, naquele momento, julgar o que se apresentava por trás de um convite tão oportuno? Enganou-se quem achou que sim. Iludiram-se os organizadores, ao tornarem seus problemas como os de toda a coletividade de professores. Até mesmo onde ocorreu certo consenso quanto às avaliações,

críticas e questionamentos ao ensino de história, houve discordância quanto aos caminhos indicados para a solução dos problemas.

Não obstante a ideia do Simpósio, de criação de um espaço democrático para discussão dos problemas que atingiam os professores e o ensino de História, desconsiderar a possibilidade da diversidade de posições foi, no mínimo, uma falta de visão política. Assim, quando as diferenças emergiram, a atitude foi de contê-las, excluí-las. Esse afã dos organizadores em manter o simpósio sob seu controle explicita-se nas limitações previamente impostas no Regulamento do Simpósio, com suas equipes constituídas e seus temas definidos. Restavam aos demais, sobretudo àqueles que foram convidados, a tarefa de organização dos trabalhos preparatórios. Apesar dos limites e dos entraves impostos, dispuseram-se os professores do Rio de Janeiro aos trabalhos com a realização de reuniões, discussões e seleções de temas. Porém, a euforia rapidamente transformou-se em frustração. Para Falcon:

Preferimos acreditar que os organizadores de fato animados pelas circunstâncias de poder realizar ‘ab ovo’ uma experiência que viesse a criar novas e mais amplas condições no ensino da História aproveitassem a oportunidade única para realizar algo mais profundo e mais ousado do que um simples ‘Simpósio com o objetivo de fazer uma revisão do currículo atual’. Tínhamos a impressão de estarmos no limiar de uma ampla e democrática discussão sobre a História em nossas faculdades, servindo o currículo de tema principal, mas em hipótese alguma, único admitido (FALCON, 1963, p. 189).

A expectativa do simpósio como espaço democrático de discussão, o que possibilitaria ampliá-la para além do currículo mínimo, sofreu seu primeiro abalo já no primeiro contato com os demais professores do ensino superior, ocorrido em junho de 1961, em São Paulo. Naquele momento, segundo Falcon, o regulamento impunha a necessidade de um relator para cada equipe, a quem cabia expor problemas e propor soluções de acordo com o tema assumido. Aparentemente, a equipe desempenharia um papel primordial, já que caberia a ela definir “o que” seria debatido e como seria encaminhado. Todavia, na prática isso não se realizou, porque as divergências entre os participantes foram resolvidas consoante a ressalva presente no regulamento, segundo a qual “o relator não está obrigado a cingir-se nas suas exposições, às (opiniões) expressas pela equipe” (FALCON, 1963, p. 189). Como se vê, o poder das equipes foi esvaziado pelo procedimento que conferia aos relatores a responsabilidade pela exposição dos problemas e soluções relacionados ao tema escolhido durante apresentação no Simpósio. Esse primeiro encontro foi dividido em seis temários assim distribuídos:

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

Relator: Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula.

- História Moderna e Contemporânea: problemas que suscita o seu ensino numa só Cadeira.

Relator: Prof. Dr. Eduardo d'Oliveira França.

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

Relatora: Profa. Dra. Alice Piffer Canabrava.

- Matérias complementares.

Relator: Prof. Dr. Eremildo Luís Viana.

- O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História.

Relatora: Profa. Dra. Maria Yedda Leite Linhares.

- A especialização. As condições por ela pressupostas e as possibilidades inerentes ao Curso de História no Brasil.

Relator: Prof. Dr. Carl Valeer Frans Laga.

A organização e distribuição dos temas apontam-nos para as questões consideradas centrais na discussão sobre o ensino de História no Brasil. Tais temários, estabelecidos pelos organizadores do simpósio, expressam as preocupações dos simposistas, com a questão das abordagens históricas, tema que colocava dois lados em oposição: o da tradição positivista, ainda predominante no ensino de história e seu sistema de cátedras e o da moderna história social, principalmente, mas não exclusivamente, sob as balizas da historiografia francesa dos *Annales* e da historiografia marxista. Havia uma visão que privilegiava as conexões entre estruturas/conjunturas/acontecimentos expressa no esforço de interpretação da História do Brasil com a História da América e com a História Geral/Universal. Uma leitura do passado que inscrevia a experiência histórica brasileira na história do capitalismo como economia periférica.

Nessa leitura, impunha-se uma reorganização curricular, de modo a estabelecer também as disciplinas centrais e as periféricas, reproduzindo também uma hierarquia curricular para a formação do graduado em História. Lugares hierárquicos em disputa e que variavam de acordo com o problema da dupla formação: do bacharel/licenciado em história; professor e pesquisador/historiador. Enquanto a este se destinava a atuação no ensino superior, para o professor, o exercício profissional no âmbito do ensino secundário. O professor era o profissional responsável pela transmissão e vulgarização do saber, por sua disseminação nos ginásios e colégios do país. Cabia à universidade o exercício de sua função:

a capacitação dos quadros profissionais requeridos com competência para ensinar e também desenvolver pesquisas históricas, produzir conhecimento. Capacitação que não perdeu de vista o caráter hierárquico de organização da universidade cujo objetivo maior era o de formar as elites intelectuais e dirigentes do país.

Na última sessão do I Simpósio, Olga Pantaleão, professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, foi a responsável pela relatoria sobre a reestruturação do currículo. Apesar do objetivo anunciado de promover um amplo debate sobre o currículo mínimo de História para o ensino superior, que deveria servir de referência para os demais cursos do país, e da presença de professores de outras unidades da federação, nenhuma das relatorias foi entregue a professores de instituições que não pertencessem ao eixo acadêmico Rio-São Paulo, evidência da posição hegemônica deste no campo cultural, econômico e político. A aglutinação e posicionamento dos professores dos demais estados ocorreram em torno dos dois pólos desse eixo. Assim, das sete relatorias existentes, cinco ficaram sob os auspícios de professores paulistas e duas dos professores do Rio de Janeiro. A predominância da presença paulista na condução dos debates evidenciou-se nas incumbências dadas aos presidentes das mesas-redondas, entregues aos professores Rubens Borba de Moraes e Sérgio Buarque de Holanda. Segundo o Regulamento, a eles competia a direção dos debates, atividade que incluía dar a palavra durante as sessões e controlar o tempo⁷⁵. Cabia-lhes, também, a classificação das exposições e a supressão ou não dos debates do tópico em causa. Esse exercício de poder, a eles regimentalmente conferido, facultava-lhes estabelecer o que podia ser dito e podia dizer; conferia-lhes, enfim, autoridade para arbitrar os debates.

Tal poder autorizava os presidentes das mesas-redondas a decidir sobre questões não explicitadas pelo Regulamento. Assim, eles podiam incluir ou excluir os assuntos/temas que considerassem importantes ou não para o “aprimoramento do ensino de história”. No conjunto, e ao final dos debates, observa-se que as experiências de cada universidade, as especificidades regionais, os problemas e interesses de cada um dos grupos/indivíduos nem sempre afluíam por um modo de ver e de encaminhamento comuns. Tais diferenças acabaram silenciadas, subsumidas na orientação homogeneizadora dos simpósios. Foucault já nos alertava sobre esse tipo de procedimento, por ele entendido como de exclusão: “O (procedimento) mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se muito bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância,

⁷⁵ Segundo o Regulamento, a inscrição dos simposistas para expor e fazer questionamentos devia ser feita via Secretaria, com antecedência que variava entre sete e trinta minutos antes do início das mesas redondas (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 29).

que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2000, p. 9). Essas interdições expressam a luta ou os sistemas de dominação, mas, sobretudo, “aquilo porque, pelo que se luta”, o poder, aquilo pelo qual e em torno do qual grupos/indivíduos disputam, “querem apoderar” (FOUCAULT, 2000, p. 10).

Segundo o filósofo, a interdição não é o único princípio de exclusão, existe também a separação e a rejeição. Foucault faz referência a estes princípios, quando pensa a oposição entre a razão e a loucura, na qual o discurso do considerado louco não pode circular como o dos outros, sendo sua palavra considerada nula, não sendo acolhida (FOUCAULT, 2000, p. 10). Os debates ocorridos durante o encontro preparatório ao I Simpósio já evidenciavam as divergências e a operacionalidade dos princípios de exclusão e da interdição. Como rememorou Falcon:

[...] já havíamos sentido, nós “os do Rio”, os primeiros problemas; tínhamos a impressão de falar em línguas diferentes: os de lá, sobretudo os organizadores do Simpósio, que iriam debater apenas itens preciosos, miúdos, imediatos, fugindo às grandes questões, ao exame das “causas profundas”, à investigação enfim das origens dos males apontados, não em função de currículos, simples seqüência e aspecto infinitamente pequeno, de um todo mais vasto, mas sim, levando em consideração a Universidade e o seu papel, bem como a sua dependência quanto à realidade sócio-econômica do país. Verificamos que desejavam a pequena reforma, ou melhor, a rearrumação da casa, usando os mesmos cômodos e quase a mesma mobília (FALCON, 1963, p. 190).

A expectativa de parte dos professores “do Rio” de uma discussão mais ampla, de um “exame das causas profundas” das mazelas do ensino e do país foi frustrada porque interdita. Embora defendessem que não adiantava uma “pequena reforma”, uma “rearrumação da casa”, pois a “mobília já estava velha, corroída pelos cupins, que a casa caía, aos pedaços”, não mobilizou a maioria dos participantes do simpósio, sobretudo seus organizadores. Para Falcon, tal posicionamento teria sido mal interpretado, sendo os professores do Rio desautorizados, ao serem identificados como perturbadores do “bom andamento dos trabalhos”, imbuídos de “espírito destrutivo” com o desejo “subversivo” de “fazer política” (FALCON, 1963, p. 190). Os princípios de separação, rejeição e interdição, explicitaram-se nessa desclassificação e desautorização de suas falas e posições. Estabeleceram-se, assim, suas exclusões do espaço de fala e lugar de sujeito nos debates. Tal procedimento estratégico⁷⁶ produziu efeitos. Um deles, o de afastamento “provisório” das

⁷⁶ Apropriamo-nos dos sentidos dado por Foucault à estratégia: 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória (CASTRO, 2009)

questões e posições elencadas pelos “do Rio”. As aspas foram colocadas por Falcon, para bem traduzir a desautorização e exclusão operadas. A própria expressão foi forjada pelos professores de Marília para designar os subversivos professores do Rio de Janeiro, em oposição aos demais, defensores da ordem regulamentar e alinhados às diretrizes curriculares governamentais.

O relato de Francisco Falcon sobre o I Simpósio encontra-se publicado no *Boletim de História*, de 1963, após, portanto, a realização dos dois primeiros simpósios. O boletim foi criado pelo Centro de Estudos de História (CEH) da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entidade de estudantes desta instituição, o CEH foi criado no ano de 1958 como espaço estudantil de estudos e debates sobre o ensino e a pesquisa em história, de produção e socialização de reflexões sobre história, reforma universitária, política e realidade brasileira. Como lembrou a professora Déa Ribeiro Felon, que atuou na ANPUH na luta pela inclusão dos professores de 1º e 2º graus como sócios, em seus tempos de estudante na Universidade Federal de Minas Gerais:

Eu estava na universidade num momento muito forte (1957 a 1960) de politização, da discussão das reformas básicas, da Reforma Universitária, do papel da Universidade. Isso tudo tinha um nome naquela época: discutir a realidade brasileira! Tínhamos uma idéia de que tínhamos uma contribuição para dar em termos do conhecimento, que podíamos produzir algo sobre a realidade brasileira (*apud* FONSECA, 2003, p. 76).

Os debates sobre a “realidade brasileira” incluíam a reforma universitária e, nesta, os cursos de história e a formação do profissional de história, temas e preocupações dos alunos e professores mesmo antes do I Simpósio. Em julho de 1960, quando ainda ocorriam as sessões preparatórias do Simpósio, foi criado o Primeiro Congresso Brasileiro de Universitários de História, realizado em São Paulo. O Noticiário da Revista de História da USP, do segundo trimestre de 1961, publicou o ofício e o edital do evento promovido pelo Centro de Estudos Históricos Affonso d’E. Taunay, encaminhado ao professor Eurípedes Simões de Paula da USP. Um encontro prévio já havia ocorrido na sede da FFCL da Universidade Federal de Minas Gerais, para dar “continuidade aos entendimentos” que o Centro de Estudos Históricos da USP mantinham com os Centros da FNFfi/RJ e da FFCL/UFMG. Nesse encontro definiu-se a convocação para o I Congresso Brasileiro de Universitários de História.

Evidencia-se, assim, uma visível e ampla movimentação dos estudantes dos cursos de História, a principal delas em torno da reforma universitária. Se as reformas do ensino desse momento acabaram por reafirmar uma orientação verticalista na organização do ensino

universitário, isso não significou a ausência dos outros setores da sociedade brasileira, dentre eles as entidades estudantis, os sindicatos e as associações. Foram presenças e atuações vencidas e que assim permaneceram excluídas das orientações dadas à reforma.

1. 2. A participação estudantil nos debates sobre a reforma universitária

A presença dos estudantes universitários nos debates sobre a reforma universitária aponta-nos para a outra extremidade dos agentes envolvidos com a reforma universitária, com os problemas brasileiros, as Reformas de base e a democracia. Trata-se de presença que contesta e desafia a construção de que cabia apenas às elites intelectuais a posição de dirigentes da nação. Para os organizadores do I Congresso, este seria o momento e o espaço para a “tomada de consciência”, pelos universitários, de seus mais graves problemas (REVISTA DE HISTÓRIA, 1960, p. 569). Significativamente, os estudantes, em ofício dirigido ao “Ilmo. Sr. Professor Doutor Eurípedes Simões de Paula, Catedrático de História Antiga e Medieval”, buscavam o apoio dele e dos professores para seu projeto de organização do Congresso:

Por êsse motivo, não procuramos, aqui, apenas para trazer a participação do que vamos fazer, como alunos. Exatamente como alunos, devemos e queremos dirigir-nos a nossos professores, buscando apóio, quando fôr necessário, crítica, e sobretudo orientação (REVISTA DE HISTÓRIA, 1960, p. 570).

Buscar “apoio e orientação”, e também a necessária crítica, foi estratégia criada e igualmente partilhada pelos alunos do CEH da FNFfi, para que o Centro fosse aprovado pelo Conselho Departamental da Faculdade conforme exigência regimental. A aprovação ocorreu em 10 de maio de 1960, com o parecer do Conselheiro Nilton Campos. Apesar e devido ao seu vínculo, institucional, o Centro usufruía de autonomia quanto à escolha de temas, daí a organização de debates sobre a reforma universitária, reformulação dos cursos da graduação, sobre articulação entre ensino e pesquisa, interdisciplinaridade, financiamentos, imperialismo americano, interferência estrangeira no sistema educacional brasileiro, modelos universitários europeus, dentre os principais. Propostas que em muito se diferenciavam da “pequena reforma” proposta pelo Simpósio. Assim como o CEH, o *Boletim de História* fora atividade acadêmica dos estudantes ligados institucionalmente à Faculdade e, indiretamente, ao Ministério da Educação e Cultura. Como destacou Pereira:

A publicação se referendava como uma criação do Centro de Estudos de História, da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, em colaboração com a Divisão de Educação Extra-Escolar, do Ministério de

Educação e Cultura. A sua comissão diretora era totalmente composta pelos estudantes da FNFi (PERREIRA, 2010, p. 55).

A criação do *Boletim de História* teve o apoio do então Reitor da Universidade do Brasil, o historiador Pedro Calmon, um dos três conferencistas do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior em Marília. Com o apoio financeiro da FNFi, cujo diretor era o catedrático de História Antiga e Medieval, professor Eremildo Luiz Vianna, o *Boletim* teve sua materialização vinculada à autorização deste. Aos olhos de Vianna, esse jornal deveria, apesar de ser um órgão estudantil, cuja direção estava nas mãos dos estudantes, dar também voz aos professores. Na análise feita por Ludmila Gama Pereira, considerando as edições 2 e 3 do ano de 1959, quase todos os catedráticos, além de seus assistentes, tiveram seus artigos publicados pelo *Boletim de História*. Por certo, pesaram nessa inclusão dos docentes menos suas orientações teóricas e mais a posição de recusa a qualquer tipo de patrulhamento e de exclusão. Isso foi ressaltado no editorial do *Boletim* no ano de 1959, intitulado “O que somos?”:

A juventude universitária brasileira compenetra-se cada vez mais do papel que lhe cabe no futuro do país, especialmente na formação de uma elite responsável. Além de não olvidar os grandes problemas nacionais e internacionais, concentra seus esforços no aperfeiçoamento do Ensino Superior do Brasil, sob o ponto de vista material e intelectual. Dentro destes fins, os alunos do Curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, fundaram, em 1958, com a colaboração dos Mestres, um Centro de Estudos de História cujas atividades são paralelas aos currículos. Incluem a publicação de um “Boletim de História” destinado a, sem qualquer restrição de ideologia, religião ou raça, contribuir para a formação cultural dos futuros preceptores e pesquisadores. Dispostos a fazer da História um veículo de congraçamento, aqui estamos para trocar publicações, artigos e sugestões (*apud* PEREIRA, 2010, p. 56).

Ainda no mesmo ano, em sua edição de números 4 e 5, o tom de contestação do *status quo* acadêmico começou a subir haja vista as críticas vinculadas sobre o sistema universitário e o ensino de História, bem como a aproximação com os professores considerados “inovadores” e “progressistas”. A maior aproximação foi feita com as propostas dos professores da cátedra de História Moderna e Contemporânea, dentre eles a catedrática Maria Yedda Linhares e seus assistentes: Francisco Falcon, Hugo Weiss e Eugênia Vieira Prado. Estes, naquele momento, criaram estratégias para, apesar das restrições e proibições, aproximar as cadeiras de História Moderna e Contemporânea com a de História do Brasil. No editorial dessa edição, sob o título “O que pretendemos”, os estudantes explicitaram claramente essa recusa da “história positivista”, pautada em “nomes e datas”, e a escolha pela história crítica que via o país de modo consciente e próprio:

E por que, especificamente, surgiu nossa revista? Por mais duas razões objetivas: a inércia das universidades e a situação da História em nosso país. Quanto à primeira, queremos simplesmente que a Universidade participe e influa no ambiente sócio-cultural em que está radicada, isto é, exista. [...] A questão do livro didático é tão importante quanto tantas outras no nosso ensino. A História tem tido uma valoração falsa e deformada na parte alfabetizada da população em virtude da maneira que se lhe é apresentada nos cursos escolares pelos compêndios. Os livros usados, limitando-se a anotar nomes e datas, apresentam a História como uma espécie de catálogo de fatos. [...] Algo muito mais grave herdaram eles (os livros) da formação cultural brasileira: a alienação cultural comum nos países dominados por colonialistas ou imperialistas. É preciso passar a ver a História através dos nossos próprios olhos, do ponto de vista brasileiro. [...] A nós, brasileiros, subdesenvolvidos, cabe descobrir a autêntica fisionomia do argelino, aquela que o mostra como libertador de seu povo, como o realizador de um ideal humano mais elevado. Porque a luta deste homem foi a nossa, identificamo-nos com ele (*apud* PEREIRA, 2010, p. 58).

Substituir o olhar despolitizado da história por uma mirada crítica e engajada era mudança que envolvia questões teóricas e metodológicas na escrita e ensino de história. Não por acaso, sofria, entre outros constrangimentos, o dos limites impostos pelas cátedras. Em entrevista concedida a Vicente Saul e Thatiana Murillo, Francisco Falcon lembrou e ressaltou alguns desses limites impostos pelo sistema das cátedras e as estratégias utilizadas pelos professores e alunos, sobretudo os da CEH, para alcançar a almejada renovação. Como lembrou Falcon, a estratégia principal foi “começar pelas beiras”, para quebrar a exclusividade de domínios das cátedras:

Não. Quando eu, Hugo Weiss e outros começamos a trabalhar com a Yedda, a História Moderna e Contemporânea, por definição legal, não podia tratar de Brasil nem de América, era proibido. A Cátedra era um território sagrado, cada um era dono de uma fatia de História e ai de quem invadisse o território do outro. Ainda mais no setor de Brasil, que pertencia a Hélio Vianna. Então a partir de 59, eu, Yedda e Weiss começamos a ter contato com o pessoal de Moderna e Contemporânea de São Paulo, e chegamos à conclusão que tínhamos que mudar nossas concepções. Deveríamos estudar Brasil, mas o problema da exclusividade da Cátedra persistia. Então decidimos ir aos poucos, começar pelas beiras. E quais eram as beiras? Eram os países ibéricos e a África, com relação ao Brasil no período colonial, claro (FALCON, 2013b).

Diferente do que ocorria na USP, onde a pesquisa em história, e mais especificamente em História do Brasil, não encontrava entraves, principalmente após a entrada de Sérgio Buarque de Holanda, em 1958⁷⁷, na FNFfi da Universidade do Brasil, a pesquisa e o ensino de História do Brasil sofriam diversas restrições. A professora Maria Yedda Linhares assumiu interinamente a cátedra de História Moderna e Contemporânea na FNFfi, em 1955. Em 1957

⁷⁷ Apesar de sua entrada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras apenas ocorrer em 1958, desde 1946, na direção do Museu Paulista, Sérgio Buarque de Holanda manteve contato com a produção historiográfica da USP (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994).

ela foi formalmente aprovada e empossada como catedrática. Informada pelas perspectivas teóricas e metodológicas da história norte-americana⁷⁸, a professora implementou uma nova metodologia de ensino e de pesquisa. Para os estudantes daquela época, seu modo de atuar distinguia-se fundamentalmente dos demais. Como relembrou a professora Maria Yedda Linhares, em entrevista à *Revista Estudos Históricos*:

Como já disse, fui muito influenciada pelos cursos de história americana que fiz nos Estados Unidos. Foi muito importante para mim aquela idéia de que o aluno tem que sair com o conhecimento global da matéria, sendo capaz de discutir as principais questões de seu país. Eu estava preocupada em levantar grandes questões. Ao mesmo tempo, em função de uma formação ilustrada à la século XVIII, eu achava que cabia aos que detinham o poder decidir o que devia ser feito, o que era melhor para os alunos. Naquela época não havia assembleísmo, não havia consulta a alunos, não havia reunião de departamento. A montagem da cadeira foi assim alvo de grandes reflexões e conversas minhas com o Falcon (FERREIRA, 1992, p. 226–227).

A professora Maria Yedda e seus assistentes, dentre eles Falcon⁷⁹, se destacavam como uma incômoda exceção. A atuação deles, à frente da catedrática, contrapunha-se à tradição, concretizava o que antes era apenas um horizonte de expectativa, a possibilidade de inovar, de promover uma ruptura com o ensino de história pautado na transmissão e memorização dos fatos, na história vista como sinônimo de passado, como uma sucessão de acontecimentos políticos. Nos anos em que a professora deu início à sua prática docente, na posição de catedrática da cadeira, as críticas aumentaram, principalmente a dos estudantes em relação aos professores cujas práticas eram classificadas como bem tradicionais. Como relembrou Linhares, sua popularidade provocou o desconforto e despertou a inveja em muitos, daí suas dificuldades na Faculdade de Filosofia, sobretudo a partir de 1958. Para a professora, tudo teve início com a publicação de uma “revistinha do Diretório Acadêmico” com um artigo sobre o perfil dos professores em que o tom geral era “muito crítico, mas no final estava lá: “Mas há uma exceção, que é a professora Maria Yedda Linhares. Por quê? Porque ela estuda.” Quando vi aquilo, soube imediatamente que estava liquidada” (FERREIRA, 1992, p. 228).

A historiografia brasileira no fim dos anos cinquenta e início da década de sessenta traz, segundo Falcon (2011, p. 20), essa marca do hibridismo, do entrecruzamento de vários tipos de “dualismos”. Dentre eles, o “dualismo acadêmico-estudantil” e uma visão de história perpassada pelo viés ideológico e pela intensa politização dos estudantes, e também pela visão

⁷⁸ A professora Maria Yedda Linhares passou dois anos estudando nos EUA, inicialmente em um *college* em New Jersey e posteriormente na Universidade de Columbia, em Nova York. Sobre sua formação acadêmica ver: FERREIRA Marieta de Moraes. Yedda Linhares. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 227, 1992.

⁷⁹ Sobre a atuação de Falcon junto à professora Maria Yedda Linhares, ver entrevista deste concedida à Ludmila Gama Pereira (2010, p. 51).

da história como ciência. Entre as reivindicações do movimento estudantil encontravam-se a reformulação do ensino de história nos níveis secundário e ginasial, a reforma do currículo de história nos cursos superiores e a reforma universitária. Tal agenda política acirrava a polarização no interior mesmo do movimento, entre alunos e professores e entre estes. Como lembrou Falcon:

O Boletim de História tornou-se símbolo de uma época caracterizada por intensa participação estudantil, contando, ainda, com a colaboração de uma parte do corpo docente do Departamento de História da FNFfi. Assim, de um lado estavam os docentes da Cadeira de História Moderna e Contemporânea, bem como alguns outros pertencentes a outras cadeiras, enquanto do outro lado estavam os demais docentes, alguns hostis e outros, apenas reticentes às propostas dos estudantes (FALCON, 2011, p. 22).

O ativismo dos Centros de Estudos Históricos das faculdades de filosofia de São Paulo e do Rio de Janeiro, com o apoio e também com a hostilidade dos docentes das respectivas instituições, explicitou-se no I Congresso Brasileiro de Universitários de História. Este foi espaço para aprofundar o debate sobre a reforma desejada pelos estudantes. A agenda reformista dos estudantes teve apoio de setores do corpo docente e oposição, principalmente por grande parte dos professores catedráticos, com raras exceções, como foi o caso da professora Maria Yedda. Tais tensões e demandas foram levadas ao I Simpósio de História, evidenciando uma diversidade de posicionamentos políticos, ideológicos e teóricos que iam além das simples oposições entre Rio e São Paulo, entre professores e pesquisadores, entre docentes e discentes, entre tradicionalistas e progressistas, no que tange à reforma universitária do ensino de história e à formação do bacharel/licenciado em história.

Para Maria Yedda Linhares, a diferença entre a História na FFFCL da USP e na FNFfi da Universidade do Brasil residia sobretudo no modo como a história era praticada nas duas unidades acadêmicas constituídas em diferentes contextos e propósitos. A USP era filha da Revolução de 1932, começando a funcionar consoante seu propósito de formação das elites intelectuais e dirigentes, oferecendo melhores condições de trabalho, como o tempo integral e maior remuneração salarial, o que aumentava a possibilidade de uma maior dedicação ao estudo e à pesquisa para seu corpo docente. Para Yedda, também foi importante e fez diferença a presença de professores estrangeiros, dentre eles Fernand Braudel, que defenderam e impulsionaram a formação de grupos de pesquisa em história. Havia ali também, diferentemente do que ocorreu na FNFfi, maiores possibilidades de diálogos entre áreas, como entre História Moderna e Contemporânea e História do Brasil, como o faziam os professores Fernando Novais e Eduardo d'Oliveira França (FERREIRA, 1992, p. 228).

Na FNFfi, as condições de produção eram outras, a prática de cátedras isoladas umas

das outras e refratárias a qualquer outro modo de ser, até mesmo hostis a qualquer esforço no sentido de alterar o *establishment*. Como recordou Linhares: “Pensávamos em organizar um centro de pesquisas, escolhemos até uma temática, mas Hélio Viana vetou de forma violenta. Disse que ia acabar com a cadeira de história moderna e contemporânea se persistíssemos naquele caminho” (FERREIRA, 1992, p. 228). Organizar um centro de pesquisa traduzia o desejo de mudar as práticas docentes de modo a aprimorar a formação dos professores e pesquisadores em história, rompendo com o modelo de ensino ainda dominante, centrado na transmissão de conteúdos. Para tal, era necessário um modelo que não se restringisse à mera aquisição de conhecimentos, mas que também primasse pelo seu uso para fazer a crítica do social e nele intervir. A capacidade crítica que se buscava desenvolver devia ser instrumento para que os professores fossem capazes de formar “novas gerações de cidadãos que iriam construir o país” (FERREIRA, 1992, p. 229). Para os docentes, e também para grande parte dos estudantes dos cursos de história, devia-se investir na formação crítica de modo a possibilitar as ações no cotidiano acadêmico e na sociedade. Partilhava-se assim a percepção da universidade como instrumento de mudança e de desenvolvimento do país em direção à democracia. Este modo de ver explicita-se no I Simpósio de História e confronta-se com o que defendia uma posição de suposta neutralidade da ciência histórica diante da realidade. Como lembrou Linhares:

Ao mesmo tempo em que estávamos pensando em mudar o país, começamos a ver a universidade, e a nossa atuação dentro dela, como parte desse processo de mudança. Estávamos muito preocupados em preparar melhor os quadros do magistério para que conduzissem esse processo nas escolas (FERREIRA, 1992, p. 227).

Essa preocupação com a formação crítica, científica e profissional dos professores, para que estes também mudassem o ensino nas escolas primárias e secundárias, não era tema novo na FNFfi. A novidade residia no perfil crítico, científico e politizado do profissional que se desejava formar. Perfil esse que exigia uma prática acadêmica que unisse o que para muitos ainda parecia estar/ser desvinculado: ensino e pesquisa, teoria e prática, pensamento e ação. Tratava-se da cisão que destacava as diferenças entre os cursos superiores de história da USP e da FNFfi. Para Yedda Linhares, a USP largou na frente no campo da pesquisa e na formação de pesquisadores, dando ao curso um caráter mais acadêmico no sentido científico e profissional. Em entrevista a Selva Guimarães Fonseca, Déa Ribeiro Fenelon, egressa da UFMG, que teve uma breve passagem pela USP, referiu-se à experiência nesta universidade, entre os anos de 1959–1960, de cunho “muito acadêmico” e pouca politização. Esse viés foi adquirido nos movimentos estudantis e não propriamente no curso de História da USP:

Naquele tempo, o curso de história nos dava poucos instrumentos para a análise da realidade, para qualquer tipo de participação mais efetiva. Fomos buscar esse conhecimento e essa prática, na qual me formei, na prática política, nos movimentos estudantis daquele momento. A história tinha um caráter muito acadêmico ainda, e o movimento produzia as análises da realidade brasileira (FONSECA, 2003, p. 76).

Foi justamente esse “caráter acadêmico” que se buscou dar na formação do graduado em história, no Brasil, cuja referencia era o curso da USP. O espaço para a divulgação e identificação desse perfil era o da Associação dos Professores Universitários de História, particularmente sob a presidência de Eurípedes Simões de Paula, professor da USP. O caráter acadêmico da USP foi resultado de vários investimentos, dentre eles o de estimular o ensino e a pesquisa, de viabilizar o intercâmbio com instituições estrangeiras, particularmente as francesas, como também as condições de trabalho em regime integral. Com efeito, na USP o curso de história era ainda uma novidade nos anos 1940, e sua produção historiográfica, cujas matrizes primeiras remontam ao século XIX, enveredou por outros rumos, respondendo por parte significativa da produção alinhada à moderna história social brasileira (FRANZINI; GONTIJO, 2010). Segundo Capelato:

A ação dos franceses floresceu num ambiente intelectual propício. Se de um lado traziam a experiência com o trabalho metodologicamente orientado e os ares renovadores dos *Annales*, por outro, encontraram caldo de cultura fértil, patente em produção historiográfica tradicional, de grande erudição, voltada para os temas paulistas, expressa nas obras de Taunay e Alfredo Ellis Jr. Em múltiplos aspectos, essa época corresponde a um repensar do Brasil, que produziu trabalhos de importância como os de Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, cujo diálogo mais sistemático com a produção uspiana só ocorreu posteriormente (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 351).

Os “ares renovadores dos *Annales*” explicitaram-se na preocupação com a metodologia, problematização do tema, articulação entre as três dimensões do tempo histórico, ênfase na pesquisa e ampliação de fontes, objetos, problemas e abordagens. Essa vinculação com a historiografia francesa, traduzida também na importância e destaque dados aos temas europeus, foi alvo de críticas durante o I Simpósio da APUH/ANPUH. Para muitos, o descrédito dado à história, à época, residia não apenas na incapacidade da história olhar para o seu próprio tempo, mas pelo seu desinteresse e mesmo descaso em relação aos temas nacionais. Em crítica ao relatório da professora Olga Pantaleão, responsável pela sessão referente ao currículo, Nilo Garcia comentou o descrédito da história:

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 zelo que demonstram autoridades e outras pessoas pelos assuntos históricos e

pelos especialistas em História. 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 262).

Sob o modo de ver da historiografia dos Annales, doutoraram-se na USP muitos de seus primeiros professores. Dentre estes, Eurípedes Simões de Paula, com a tese *O Comércio Varegue e o Grão principado de Kiev*, sob a orientação de Jean Gagé e com grande influência de Marc Bloch e de Braudel, haja vista a ênfase dada à História Medieval. Além de Eurípedes, destacaram-se também as teses de Pedro Moacir Campos, *Alguns aspectos da Germânia Antiga, através dos clássicos*, e a de Eduardo d'Oliveira França, *A realeza em Portugal e as origens do absolutismo*. No caso deste último professor, além de tratar de temas franceses, como o feudalismo e a monarquia nacional, transportados para o mundo ibérico, há também a preocupação em estabelecer relações com a história do Brasil, ao caracterizar a especificidade da colonização. Na contramão desse processo, que enfocava a Europa, estava a cátedra de História do Brasil alinhada com a tradição historiográfica brasileira, cuja trilha foi aberta ainda pelos quadros do IHGB, particularmente Capistrano de Abreu:

Esse primeiro conjunto da produção, a dos formadores, não é homogêneo. Se, por um lado, a matriz francesa estimulou as pesquisas nas áreas de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História da América, por outro, a presença de Alfredo Ellis Jr., com formação na tradição historiográfica brasileira, radicada em Capistrano de Abreu, teve peso nos estudos de História do Brasil (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 352).

Porém, no período 1950–1960, essa prática de pesquisa não era ainda generalizada no curso de graduação em História da USP, movimento que vai se expandindo justamente após os anos 1960. Da criação do curso, em 1948, até a vinda dos intelectuais europeus, o traço que caracterizou o curso foi a formação geral do professor. Segundo Emília Viotti, aluna do curso nos anos iniciais de sua criação:

A pesquisa em fontes primárias não recebia muito estímulo ou orientação. A maioria dos ensaios que escrevíamos eram historiográficos. Como aluna, tive a oportunidade de fazer pesquisa sobre legislação portuguesa para o professor Eduardo d'Oliveira França, que estava terminando sua tese de livre-docência. Foi nessa ocasião que descobri o prazer de trabalhar com fontes primárias (MORAES; REGO, 2002, p.70).

Inicialmente, as atividades de pesquisa, embora estimuladas e praticadas, eram ainda restritas àqueles alunos cujo perfil mostrava-se identificado com a pesquisa histórica. Apesar dos duros golpes sofridos pela USP, principalmente após o estabelecimento do Estado Novo e seu projeto nacional e uniforme de universidade, alguns de seus ideais permaneciam vivos,

principalmente aqueles que envolviam a vocação da universidade para a formação das elites intelectuais e dirigentes. No âmbito da História, no vértice desta pirâmide, estariam os historiadores, identificados como os pesquisadores, elites intelectuais que responderiam pelo exercício de pesquisa e ensino na universidade, pela produção de conhecimento, pela formação de pesquisadores e também de professores que iriam atuar no ensino primário e secundário.

Formar as elites intelectuais e dirigentes, a partir do processo de seleção dos mais aptos e melhores, enfrentava percalços, alguns deles levados aos debates do simpósio de 1961. Dentre eles, os que diziam respeito ao nível dos alunos que ingressavam nos cursos de História. A professora Olga Pantaleão, na apresentação de seu tema, assim se referiu à questão, já anteriormente exposta por outros professores:

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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 225).

Essa situação foi diagnosticada por Fernand Braudel durante sua permanência na FFCL da USP. Para o historiador francês: “falta aos estudantes paulistas [...] uma cultura geral de base, sem a qual é difícil progredir com rapidez” (*apud* RODRIGUES, 2013, p. 86). Avaliação que foi repetida por muitos, durante muito tempo, com ressonâncias até os dias atuais. As exceções que confirmaram tal regra evidenciaram-se na presença de alunos “com uma cultura geral de base”, oriundos da Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, dentre eles: Caio Prado Jr.; Eurípedes Simões de Paula, que assumiu depois de formado a cátedra de História Antiga e Medieval; Eduardo d’Oliveira França, que ocupou a de História Moderna e Contemporânea; Astrogildo Rodrigues de Mello, futuro catedrático de História da América, dentre os principais. Além de Braudel, seu substituto, o professor Jean Gagé, também teve que enfrentar esse problema na aplicação de seus métodos de ensino. Como lembrado por ele, ao falar de seus tempos de professor da FFCL da USP:

esse método [...] supõe na verdade que os estudantes ingressem nessas Faculdades (européias) depois de estudos secundários no decorrer dos quais, no tocante à História, foi-lhes ministrado um ensino completo que lhes forneceu uma visão histórica contínua e sem grandes lacunas. É possível que, no estado atual, essa condição preliminar não seja tão bem preenchida pelos alunos que procuram a Faculdade de São Paulo...” (*apud* CAMPOS, 1975, p. 727).

Os dilemas quanto ao perfil do graduado em história constituíram um dos pontos centrais dos debates do I Simpósio. Não havia àquela época, e nem mesmo nas posteriores,

nem clareza quanto à definição da terminalidade do curso e tampouco recursos humanos capacitados para intervir em um modelo único de formação, centrado no desenho do pesquisador/historiador. Acrescente-se ainda, e não menos importante, a necessidade de formar professores para o ensino ginásial e colegial, cuja expansão demandava cada vez mais, e em número cada vez maior, licenciados em história, isto é, professores. Assim, por um lado a USP investiu na prática de pesquisa, na formação do pesquisador/historiador, sem descartar, porém, a do professor, enquanto a FNFi da Universidade do Brasil priorizou o ensino na formação do professor de história. Não obstante o desejo e as iniciativas de um grupo de professores da cadeira de História Moderna e Contemporânea de introduzir a prática de pesquisa na FNFi, o destaque foi dado ao ensino na formação de professores. Como lembrou Francisco Falcon, ao comentar sua experiência como aluno do curso de História da FNFi:

De 1952 a 1955 cursamos a graduação da licenciatura e bacharelado em história e geografia. Habitamo-nos então à idéia de um curso voltado especificamente à formação de professores para o ensino ginásial e colegial. Não se colocava então o problema da pesquisa, nem tampouco o de um nível de estudos pós-graduados. O importante era ler, ler muito, dominar a bibliografia atualizada e a historiografia dos principais temas. (FALCON, 2012, p. 7–8).

Não por acaso, a legislação estabelecia a habilitação licenciado/bacharel em história e geografia nos cursos de graduação em história, de modo a atender à demanda social por professores dessas duas disciplinas no ginásial e colegial. Esta dupla e imprecisa habilitação permaneceu até 1955, com desdobramentos em termos de identificação até os dias atuais. Não resta dúvida de que a flexibilidade proporcionada por esta imprecisão possibilitou a criação de muitos cursos de história, sem o necessário quadro docente capacitado para investir na formação do pesquisador/historiador. Somente após os anos 1980 é que tal perfil vai sendo estabelecido nos cursos de história em geral.

Um pouco depois da criação da USP, a da FNFi/RJ deu-se em meio ao estabelecimento do Estado Novo e ao fechamento da Universidade do Distrito Federal, instituição que foi inaugurada sob os auspícios de Anísio Teixeira e de suas ideias de transformação social via educação. Foi nela que surgiu o primeiro curso de História no Rio de Janeiro, com grande estrutura pedagógica que envolvia seu funcionamento e um currículo que estabelecia o objetivo claro de formação de professores. Porém na FNFi, diferentemente do que ocorreu com o curso de história da UDF, este não foi criado como curso autônomo, mas integrado ao de Geografia, de modo a formar quadros que pudessem atuar como professores de história e de geografia no ginásio e no colegial, atuais ensinos fundamental e médio. Nessa

reorganização, o que não se alterou foi o perfil do graduado, que permaneceu sendo o de licenciado.

A instalação do Estado Novo imprimiu uma derrota aos educadores da Associação Brasileira de Educação e às aspirações de Anísio Teixeira. Com efeito, ocorreu o fechamento da UDF e a imposição de um novo modelo de universidade, pautado em ideais centralizadores que a Universidade do Brasil expressava e referenciava. Segundo Marieta de Moraes Ferreira:

Assim, a institucionalização do curso de história na FNF*i* foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica (FERREIRA, 2013).

Mudanças ocorreram nesse desenho do curso de história da FNF*i* a partir de 1955, com a separação das habilitações em história e geografia que passaram a ser oferecidas em departamentos e cursos distintos, o que abriu as portas para a reforma curricular do curso de história e a criação de novas disciplinas, mantendo, porém, a dupla habilitação bacharel/licenciado. A nova grade curricular indicava uma maior aproximação da História com as demais ciências sociais e um destaque dado, nas disciplinas optativas, à História Antiga, Medieval e Moderna. Manteve-se, porém, pouco espaço para ampliação de temas/tópicos da história do Brasil, bem como a antiga ênfase na história política⁸⁰ e na formação de licenciados/profissionais do ensino secundário desvinculados da produção da “pesquisa histórica”. Como destacou Ferreira:

Continuava a predominar uma concepção de história política destinada a reforçar os laços da identidade nacional brasileira pelo fortalecimento da unidade nacional e do papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se confirmar, também, um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculados da produção da pesquisa histórica. A profissionalização do investigador ficou fora do espaço universitário. A existência do bacharelado, que em princípio pressupunha um espaço para a formação de pesquisadores, na prática não oferecia condições para o desenvolvimento de atividades regulares de pesquisa (FERREIRA, 2013).

As diferenças, de fato, no período da criação até os anos 1960, estabeleceram-se na

⁸⁰ Para uma melhor comparação entre a nova e a antiga grade curricular na FNF*i* da Universidade do Brasil ver: FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702012000200014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 27 jun. 2013.

prática cotidiana e nos procedimentos de cada catedrático da FNFi. Enquanto Silvio Julio⁸¹ e Hélio Vianna⁸² adotaram posturas mais tradicionais no sentido de priorizar o ensino do conteúdo da história política, Delgado de Carvalho⁸³ e Eremildo Vianna⁸⁴ aproximaram-se mais das correntes historiográficas francesas, com interface nos diálogos e abordagens da história social. No que dizia respeito à cadeira de História do Brasil, as memórias sobre a atuação de Hélio Vianna não destoaram. Para Ciro Flamarion, que ingressou na FNFi em 1962, Viana era: “[...] um positivista clássico em metodologia; seu curso era dado com base em seus manuais, um sobre história Colonial, outro sobre História Contemporânea” (MORAES; REGO, 2002, p. 214). Maria Yedda Linhares, em entrevista concedida a Ferreira, ressaltou que Hélio Viana “tinha a concepção de que estava ali para ensinar de Pedro Álvares Cabral até não sei quando com aquele manual dele, os alunos tendo que decorar aquilo tudo” (FERREIRA, 1992, p. 227). No caso desse catedrático, no que dizia respeito à pesquisa, não se contentava em apenas não praticá-la, mas a desestimulava. Como recordou Eulália Lobo, que durante esse período foi assistente do professor Silvio Julio na cátedra de História da América:

Quanto aos assistentes: tínhamos uma dificuldade enorme de produzir, porque os catedráticos, muitas vezes, não estimulavam. Tanto José Luiz Werneck da Silva, quanto Manoel Maurício de Albuquerque eram assistentes do professor Hélio Vianna e queixavam-se de que ele desestimulava, ao máximo, suas pesquisas. Não havia grupos de pesquisa. O Manoel Maurício, quando publicou o Atlas Histórico do Brasil, foi criticado pelo Hélio Vianna. Fui assistente do Silvio Julio. Ele tentou me inibir, mas não conseguiu. [...] Esses exemplos servem para mostrar como podia ser negativo o poder do catedrático (*apud* PEREIRA, 2010, p. 28).

Pelo visto, com Maria Yedda Linhares e um novo grupo de professores assistentes como Eulália Lobo, na cadeira de História da América; Francisco Falcon, Eugênia Prado, Arthur e Hugo Weiss, na cadeira de História Moderna e Contemporânea; Manoel Maurício Albuquerque e José Luiz Werneck da Silva, na Cadeira de História do Brasil, mudanças ocorreram nas práticas internas do curso, dentre elas as atividades de pesquisa e de produção em grupos de estudos. Esses jovens professores, aos poucos, dentro dos limites impostos por cada catedrático e da capacidade de resistência e/ou negociação de cada um, foram ganhando

⁸¹ Cf. JULIO, Silvio. *Ensaio sobre a história dos povos americanos*. Rio de Janeiro: Nepec, 1961; _____. *Folclore e diatologia do Brasil e hispanoamérica*. Petrópolis: Centrograf, 1974.

⁸² Cf. VIANNA, Helio. *História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1961; _____. *História administrativa e econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

⁸³ Cf. CARVALHO, Delgado de. *Sociologia e Educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934. 228 p; _____. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

⁸⁴ Cf. VIANNA, Eremildo Luis. *Uma fase do imperialismo romano: a guerra de Roma contra Jugurta*. Rio de Janeiro: Neugart & Cia, 1945; _____. *História da civilização*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1941.

espaço, organizando grupos de pesquisa, introduzindo mudanças de métodos e de rumos no curso de história. Provocaram também tensões, pois começavam a ameaçar posições, a retirar alguns de sua zona de conforto.

1. 3. O I Simpósio de Marília: a reforma curricular do curso de história

O I Simpósio teve início no dia 15 de outubro de 1961, em Marília, cidade paulista que, como recordou Falcon, acolheu os simposistas: “[...] com todas as honras e atenções, hospedados pelas principais famílias da cidade, pudemos sentir em toda sua plenitude o significado da hospitalidade da bela e simpática Marília” (FALCON, 1963, p. 190). Hospitalidade esta repetida pela organização do Simpósio, sempre eficiente e ciosa por instalar um ambiente de trabalho sério e produtivo a fim de alcançar seu objetivo: debater os problemas relativos ao ensino de História e propor encaminhamentos. Porém, se o clima hospitaleiro deu o tom da recepção aos professores universitários, o mesmo não se manteve por ocasião dos debates, que foram algumas vezes ásperos e sem dúvida polemizados. O desenrolar da primeira sessão já evidenciou os primeiros embates.

Estes embates nasceram marcados pelas restrições estabelecidas na estruturação do Simpósio, ao se conferir primazia às posições “dos paulistas”. Com efeito, além da presidência das mesas-redondas estar sob o controle dos simposistas de São Paulo, os principais cargos relativos ao Simpósio também o estavam. A presidência do I Simpósio esteve a cargo do professor Massaud Moisés, da USP; a do Grupo Executivo com o professor Carl Valler Frans Laga, do Departamento de História da FFCL de Marília; a função de secretária do Simpósio ficou à cargo das professoras Maria Clara Rezende Teixeira Constantino e Maria Conceição Vicente de Carvalho, ambas de Marília. Tal orientação paulista repetiu-se na composição da Comissão Executiva, formada por quatro professores de FFCL de Marília.

O currículo em debate foi o instituído pela Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, que oficializou a separação entre os cursos de Geografia e História, em conformidade com o Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946. Este estabelecia que o diploma de bacharel ou licenciado fosse conferido após quatro anos de estudos, sendo que nos três primeiros anos havia a exigência de se seguir um currículo fixo de cadeiras (art. 3º) e no quarto ano os alunos poderiam optar por duas ou três cadeiras ou cursos, dentre os ministrados pela faculdade (art. 4º). Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano deveriam receber formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação, sendo também obrigados a frequentar um

curso de psicologia aplicada à educação (§ 1º). Aqueles que não satisfizessem as exigências do parágrafo 1º receberiam o diploma de bacharel (§ 2º).

A partir dessa lei de 1955, o currículo do curso de história separava-se do de geografia, sofrendo algumas mudanças e mantendo porém alguns direcionamentos anteriores. Na USP, as mudanças efetivaram-se com a reforma curricular de 1956, a partir do decreto estadual nº 25.701, de 4 de abril de 1956, que regulamentava a aplicação daquela lei na FFCL/USP. O currículo ficou assim organizado:

Primeiro ano	Introdução aos estudos Históricos História da Civilização Antiga História da Civilização Medieval Antropologia Geografia	Segundo ano	História da Civilização Moderna História da Civilização Americana Etnografia geral História da civilização Ibérica Disciplina optativa
Terceiro ano	História da Civilização Contemporânea História da Civilização Brasileira História da Civilização Americana Etnografia do Brasil e noções de tupi-guarani Disciplina optativa	Quarto ano*	

* No quarto ano os alunos podiam optar por duas ou três cadeiras ou cursos, segundo estabelecido pelo Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de Março de 1946, dentre os ministrados pela Faculdade de Filosofia. Aprovados, tinham direito ao diploma de Bacharel. Podiam também cursar as Cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial, o que lhes dava o direito ao diploma de Licenciado.

Na FNFfi, a mudança também se operou com a Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, com pequenas diferenças em relação ao currículo implantado na USP, mas que demonstrava as diferentes direções dadas em cada curso. Enquanto na USP as disciplinas voltadas à formação do licenciado em História eram cursadas no último ano, na FNFfi, que priorizava a formação do licenciado/professor, eram oferecidas e cursadas ao longo dos dois últimos anos, em caráter obrigatório, como indicado na descrição do currículo:

Primeiro ano	Introdução metodológica à História; História da Antiguidade; Geografia Humana; Etnografia.	Segundo ano	História da Idade Média; História Moderna; História do Brasil; Etnografia do Brasil.
Terceiro ano	História Contemporânea; História da América; História do Brasil; Didática geral e especial; Administração escolar.	Quarto ano	História da América Psicologia educacional; Fundamentos biológicos, sociológicos e filosóficos da educação; História das ideias políticas.

A primeira sessão do I Simpósio teve como tema “História Antiga e História Medieval: dois espíritos e duas especializações. Problemas que suscitam a sua definição numa só Cadeira”, sob a relatoria do Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula. O título da sessão, bem como seu subtítulo, já indicavam a direção e o encaminhamento a ser dado à questão pautada pelos paulistas, que conduziram os debates. Como vimos, quanto aos primeiros indícios do cerceamento das discussões já haviam dados na explicitação do Regulamento do Simpósio que, para Falcon, instituía “[...] como regra de trabalho o monólogo mecânico e improdutivo, ainda mais que o direito de pedir esclarecimentos ao relator (art. 2º) praticamente esquecido” (FALCON, 1963, p. 191). Porém, além das regras, os maiores limites impostos aos debates vieram dos próprios participantes, em suas relatorias ou intervenções e, principalmente, em suas atitudes, nem sempre receptivas e abertas às propostas e ideias daqueles que ousavam transitar pelo interdito. Tais atitudes eram objeto de recusa, censuras e impedimentos dos relatores e presidentes das sessões. Qualquer tentativa de fuga da pauta e de suas regras era classificada, ou melhor, desqualificada como “políticas”. Como rememorou Falcon:

Assim, em minoria, assistimos embora sem nos rendermos, logrando não raro vitórias expressivas, à implantação daquele espírito retrogrado que consistia em proscrever como “políticas” tôdas as discussões concernentes a tema que não se enquadrassem na perspectiva das medidas imediatistas, essencialmente “curriculares”, desejadas pelos mentores da reunião. Aparentemente, era o “medo da política”, no fundo, porém, era a “política do medo”, da omissão, do conformismo da defesa dos interesses criados (FALCON, 1963, p. 191).

O historiador ressaltou, em seu ato de lembrar, este “medo da política”, esse receio da crítica consciente presidindo o simpósio:

Trazer o debate para a realidade brasileira, falar nas condições de trabalho do professor e nos problemas do aluno, vendo-o como é e não como já *foi* ou

poderia ser, fincar os pés enfim em nossa realidade, múltipla, cambiante, dinâmica, ah isso não, era “fazer política” era cair no “terra a terra” era “ponto de vista” (FALCON, 1963, p. 192).

Em tempos de intenso debate político em torno das reformas de base que o país requeria, para muitos participantes do simpósio “trazer o debate (sobre o curso de história) para a realidade brasileira” era fazer política em seu pior sentido; era apenas questão de “ponto de vista”, ou seja, sem fundamento científico e histórico. Para esses participantes, o “político” contrapunha-se às ideias de isenção, objetividade e imparcialidade, vistas como princípios indispensáveis à produção do saber científico. Este exigia um distanciamento da política, uma verdadeira “despolíticação” dos sábios. Conforme Certeau, tal modo de ver estabeleceu que sob “uma forma de recuo com relação aos “negócios públicos” e aos negócios religiosos (que também se organizam em corpos particulares), constitui-se um lugar “científico” (CERTEAU, 1995, p. 21). Tal posição disputa com a de uma história engajada e comprometida com as questões do presente; o combate se travou em torno do estabelecimento de um regime de verdade acerca da história e do ofício dos historiadores.

Apesar das temáticas previamente estabelecidas e seguidas conforme o cronograma no decorrer do Simpósio, de suas regras e constantes tentativas de delimitação dos debates, com exclusões e desqualificação de determinados apartes e propostas, tais procedimentos não impediram, porém, a emergência de vozes dissonantes, de apartes discordantes de participantes e ouvintes. Reforma Universitária, cátedras, realidade brasileira, europeização dos currículos e práticas, entre outros assuntos, foram explicitados por uns e silenciados por outros, acirrando as disputas em torno da definição do tipo de história e de profissional a ser legitimado pela Associação. Embates como o presente na segunda sessão, destinada à questão da História Moderna e Contemporânea, sendo Eduardo d’Oliveira França seu relator. Em comentário à apresentação, Maria Yedda 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 110).

Do outro lado, não tardou em aparecer comentário daqueles que buscavam silenciar determinados assuntos, como a professora Olga Pantaleão: “Em primeiro lugar considera que

a discussão do problema geral da cátedra foge um pouco ao temário (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 111). Posição não partilhada pelo relator Eduardo d'Oliveira França:

Lembrando que a professora partiu da importância que ela atribuiu à necessidade de que a matéria seja dada e que a discussão sobre 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 115).

Optamos por iniciar nossa avaliação pelas sessões finais, pois, afinal, não é desse ponto que iniciam os historiadores? A última seção, a cargo da professora Olga Pantaleão, da Faculdade de Filosofia de Marília, responsável pelo Tema VII – Reestruturação do Currículo, trouxe aquele que foi o grande ponto de discussão que perpassou o debate sobre o currículo do curso de história no I Simpósio: a “realidade brasileira”. Sua exposição teve início com uma ressalva da expositora, uma “explicação preliminar” que, para Pantaleão, “se faz necessária”: o fato de que a equipe que discutiu o tema se encontrou previamente em São Paulo, ocasião que não contou com a presença da professora Maria Yedda Linhares, que ficou a cargo do tema referente às disciplinas pedagógicas. Nesse encontro houve a definição do grupo de que, “em razão dos aspectos legais”, não cabia discutir no Simpósio a questão da reforma geral da universidade ou das faculdades de filosofia, mas restringir-se a “[...] 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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 219). Ou seja, o propósito era o de ater-se ao que Falcon definiu como uma “pequena reforma”, restrita ao curso de história. Na explicação dada, o propósito explícito era tornar pública a decisão da equipe por rumos outros que não aqueles apresentados pela professora Yedda ao seu relatório em Seção anterior, onde o debate sobre a reforma da universidade foi considerado como imprescindível para se pensar o currículo do curso de história.

A decisão previamente estabelecida, porém, não era ponto pacífico, pois, para as vozes discordantes, levar em conta a “realidade brasileira” implicava justamente amparar o debate, considerando também a questão da reforma universitária. O caminho proposto pela relatora Olga Pantaleão era discutir a reformulação do currículo para depois, em outro momento, adaptá-lo à reforma. Já para Falcon, e muitos que como ele pensavam, era um caminho equivocado, ilusório (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 258), pois alijava os professores da história e esta da “realidade brasileira”. Caminho inverso era defendido pelos docentes da cadeira de História Moderna e

Contemporânea da FNFfi no que diz respeito à formação dos professores de História e à função da história e de seu ensino. Eles entendiam que esse movimento crítico da história era processo irreversível, alheio à vontade dos professores. Propunham, então, três hipóteses para se pensar a História: em função da situação da realidade brasileira, considerando o que se podia fazer frente às condições existentes; em relação à reforma das Faculdades de Filosofia e também à reforma universitária (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR 1962, p. 258).

Para Falcon, ao expor seu relatório, a professora Olga Pantaleão “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 sobre a reforma” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR 1962a, p. 258). Sendo essa a última exposição temática do encontro, a professora Olga Pantaleão não se furtou a responder às críticas referentes à sua apresentação, nem tampouco àquelas que permearam os debates durante as outras sessões. Principalmente as críticas que denunciavam os expositores de se negarem a levar em conta a “realidade brasileira”. Explicitou-se a polemização do debate, opondo dois grupos: aqueles que defendiam um debate mais amplo, de modo a incluir as reformas sociais em pauta naquele momento, e aqueles que acreditavam ser necessário restringir o debate ao currículo do curso de história. Dois professores combativos representavam os lados opostos do debate: o professor Francisco Falcon, da FNFfi da Universidade do Brasil e a professora Olga Pantaleão, da Faculdade de Filosofia de Marília. Essa, cabe ressaltar, teve sua formação na USP⁸⁵.

Para a professora, o currículo apresentava-se como um primeiro passo a ser dado para a reforma do ensino superior de História. E aqui se impõe o limite, por ela dado, às suas preocupações. No fundo, o confronto que se estabeleceu não era entre a reforma curricular e a reforma universitária, mas entre perspectivas quanto aos fundamentos, rumos e finalidades dos cursos superiores de História. A reforma do curso superior de História envolvia uma série de aspectos, dimensões e relações que não se restringiam ao âmbito do currículo, mas incluíam linhas mestras de sua arquitetura, ou seja, pensá-lo muito além de um conjunto organizado de disciplinas, como um dispositivo perpassado por relações de poder na definição do perfil do graduado em história. Visão menos abrangente parecia ter Olga Pantaleão, para quem:

Sabemos que, resolvida a questão do currículo, não estarão resolvidos todos

⁸⁵ Sobre a formação e a atuação da professora Olga Pantaleão na USP ver: BLAY, Eva Alterman; LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: USP, Humanitas, 2004.

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 [...], o problema dos contactos 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 220–221).

O tema objeto de discussão do I Simpósio era, por certo, polêmico e dividia gregos e troianos, conservadores e progressistas. Por um lado havia os que, temerosos dos grandes passos, defendiam “um modesto primeiro passo” e restrito ao campo da história, especificamente ao currículo do curso. Por outro, havia aqueles que defendiam a ampliação do debate, que acreditavam que era impossível reformar o curso sem se reformar a universidade, e esta sem (re)pensar a “realidade brasileira”. Nesse debate, as percepções daquilo que seria a “realidade brasileira” se explicitavam e se estabeleciam. Para aqueles que buscavam ampliar o debate, inserindo o tema do simpósio em uma questão maior, a da reforma universitária, a concepção da realidade brasileira associava-se às reformas sociais de base que o país necessitava e exigia de modo incontornável e urgente. Para aqueles que refletiam sob os limites de uma concepção restrita do currículo, o próprio contexto político, ou seja, a realidade brasileira, limitava uma ação mais ambiciosa, não obstante a possibilidade aberta pela legislação e pelas expectativas de vários docentes e discentes. Discutir as reformas, nesse entendimento, seria imiscuir-se no campo da política, intromissão que comprometia os ideais de cientificidade, objetividade e imparcialidade, considerados como próprios do estatuto de cientificidade da história. Tal posição tinha suas ambiguidades. Por um lado, a defesa que aqueles faziam de uma história crítica, alinhada às preocupações contemporâneas, não os permitia renegar e recusar seus nexos com a “realidade brasileira”; por outro, a história científica e seus ideais de imparcialidade os desautorizava a tomar partido frente a essa mesma realidade. Ao mesmo tempo em que anunciavam a importância do tempo presente, negavam-se a com ele se envolver.

Sem recusar a necessidade de se levar em conta a realidade brasileira, Olga Pantaleão propôs “observá-la” e considerá-la em dois pontos fundamentais. O primeiro dizia respeito à insatisfação contemporânea com o ensino de História, haja vista o grande número de professores dos mais diversos estados ali reunidos para o debate. Nesse sentido, a maior preocupação residia em pensar o curso de história em sua dupla finalidade: formar,

simultaneamente e através do currículo único, professores de história e pesquisadores. Na sequência deste comentário, a relatora traduziu a posição dela e daqueles que, como ela, compartilhavam a proposta de apenas ater-se à reestruturação curricular: “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 221–222).

Trata-se de decisão diferenciada da posição defendida por Falcon que discordava desse “pequeno primeiro passo”, porque não percebia avanços quanto à articulação da história com o tempo presente e muito menos quanto à diferença da atribuição do graduado em história: professor e/ou historiador.

No contexto histórico em que os mais diversos saberes e agentes sociais buscavam na universidade espaço e legitimidade para as mudanças que o país exigia, a história defendida pelos organizadores do I Simpósio recusava o engajamento crítico e político, restrita apenas a olhar para o tempo pretérito, limitando-se a “observar” distante e passivamente a “realidade”. Assim, a reforma proposta pela professora Olga Pantaleão encontrava-se contida nesses limites, já que apenas buscava ignorar, dentro dos muros do curso de História, as mazelas e demandas da sociedade brasileira por reformas, igualdade e democracia, vistas como questões políticas e não acadêmicas. Nessa lógica, o problema da dupla formação seria equacionado pela boa formação no campo da História. Para Pantaleão, uma boa formação requeria sobretudo ampliar “o campo de observação”:

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 (PANTALEÃO, 1962, p. 224).

“Boa formação” implicava uma formação em “cursos básicos gerais”, ministrados por professores capazes de ensinar aos alunos a se “familiarizarem com a evolução histórica” via “estudos da bibliografia sobre a matéria”. Nessa função, que não levava em conta os interesses dos alunos, nem as preferências dos professores, mas dos programas curriculares, aqueles deveriam ter acesso aos instrumentos de pesquisa e às técnicas de trabalho para assim desenvolverem sua capacidade de fazer um trabalho pessoal, dentro das especificidades de cada uma das escolhas feitas. Nesse sentido, defendia-se a ideia do pesquisador, uma das atribuições da dupla formação do curso de história. Investia-se, assim, e ao mesmo tempo, na futura criação de uma “mentalidade de historiador”, tal como defendida por Milton da Silva

Rodrigues em seu trabalho sobre a Universidade de Brasília. Neste, ele defende 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 ele próprio dedicar-se à pesquisa na ciência aplicada" (*apud* PANTALEÃO, 1962, p. 223).

Essa “mentalidade de pesquisador”, a ser gradualmente criada, auxiliaria o professor, em sua atuação no ensino secundário, a despertar vocações, a saciar curiosidades e, principalmente, a contribuir para atender a uma das demandas da “realidade brasileira”: a melhoria do ensino de História. Melhoraria essa que poderia contribuir para solucionar outro problema fundamental da sociedade e da universidade brasileira: o baixo nível dos alunos que ingressavam nos cursos de História nas universidades brasileiras. Como avaliou Pantaleão, “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” (PANTALEÃO, 1962, p. 225). Esta lógica escapista que remete, invariavelmente, aos níveis de ensino secundário e primário a responsabilidade pelas mazelas do ensino superior, encontra-se presente nas reflexões do I Simpósio. É construção de longa data e ainda permanece. Assim, as soluções propostas eram, naquele momento e contexto, bem pontuais. A solução residia na transformação do primeiro ano da graduação em um curso preparatório e/ou complementar, uma espécie de prolongamento do curso colegial. Debater os problemas do ensino colegial, cujos professores eram profissionais egressos dos cursos superiores de ensino, fugia, na perspectiva da relatora, dos objetivos e alcance do I Simpósio. Como destacou a professora: “Não vamos discutir o problema: ele nos levaria certamente a dobrar a duração do nosso Simpósio” (PANTALEÃO, 1962, p. 225).

Apesar das posições dos professores Francisco Falcon e Olga Pantaleão terem sido as destacadas na análise, lembramos que não se tratam de opiniões estritamente pessoais, mas representativas de grupos. Não se pode ignorar a dimensão coletiva que informa todo discurso, individual ou em grupo. Trata-se da concepção de autoria entendido não como o indivíduo falante, mas como princípio de agrupamento de um discurso, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2000, p. 26). Entre os professores do Simpósio de Marília, esse princípio de agrupamento, esse foco de coerência, não pode ser desconsiderado: eram participantes que se pronunciavam a partir de seus lugares sociais e institucionais de fala, de seus espaços de experiências e horizontes de expectativas⁸⁶: eram professores de história,

⁸⁶ Cf. KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-RJ, 2006, p.

trabalhavam naquele e com aquele campo disciplinar, submetendo-se às suas regras e técnicas, compartilhando experiências comuns, projetando planos para o campo, defendendo posições que eram também do grupo. Agregavam apoios e também oposições. No simpósio isto se revelou. Assim, por exemplo, o apoio dado à proposta de Pantaleão pelo professor Carl Valeer Frans Laga:

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 cursos. Temos, entretanto, o direito de conhecer nossos limites, e eles são tais neste Simpósio que não podemos enfrentar problema de tal envergadura (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 265–266).

Havia, assim, uma resposta comum, compartilhada entre vários professores quanto aos limites impostos pelo Simpósio por meio de suas regras e procedimentos. Restringindo a discussão e as deliberações aos limites da reforma curricular, os organizadores ditavam e controlavam a pauta proposta. Embora reconhecendo a reforma universitária como mais importante que a reestruturação curricular, por uma questão política, dissimulada de falta de tempo e de quadros, tal tema foi recusado pelos organizadores do evento. Para Pantaleão, que falou expressando um coletivo de professores, uma “reforma revolucionária na estrutura do currículo de História” só seria possível quando fossem capazes de formar o pessoal especializado que tanto precisavam. Assim, reiterou conhecidas teses de épocas anteriores em que a estrutura do sistema educacional no Brasil apenas se alteraria quando sua cúpula estivesse devidamente formada e consolidada. A permanência dessa orientação, fundamento basilar da USP, ancorou a recusa ao novo, às propostas inovadoras no que tangia à função do graduado em história. Não por acaso aquela professora recusou discutir no simpósio a reforma do ensino secundário, optando pelos “problemas imediatos que precisamos resolver nós mesmos, para melhorar o nosso ensino” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 278). Tal decisão resultou na exclusão dos professores do ensino secundário como sócios da APUH/ANPUH até fins da década de 1970, sendo-lhes facultada apenas a posição de ouvintes, sem protagonismo nas discussões e encaminhamentos⁸⁷.

As disputas, que atingiram seu ápice na última sessão, tiveram início tímido na apresentação do primeiro tema, sob a relatoria do professor Eurípedes Simões de Paula, envolvendo os defensores e os detratores da “pequena reforma”, tal como pensada por Falcon,

305-327.

⁸⁷ Sobre as categorias de associados Cf. ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA. *Revista de História, São Paulo*, n. 50, 2. tri., 1962. Disponível em: <<http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/050/A017N050.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2012.

ou a mera “reestruturação curricular”, tal como defendida por Pantaleão. As discussões sobre o tema contemplaram questões restritas a uma maior ou menor carga horária para essa ou aquela matéria, a supressão ou inclusão de disciplinas, a defesa da separação em duas cadeiras de História Antiga e de Medieval, a formação de professores e a de especialistas. Em alguns raros momentos, preocupações outras, como as que diziam respeito à questão do tempo integral e às cátedras, foram objeto de debate. Para Falcon, a 1ª sessão “suscitou debates vivos mas muito presos ao conteúdo, algo superficial, simplista e tradicional, da exposição do relator” (FALCON, 1963, p. 192). Limitado pela pauta, até mesmo o professor Falcon, nessa primeira sessão, restringiu-se a comentar a questão da necessidade do tempo integral, não apenas para os docentes, mas também para os discentes. Em seu comentário 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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 90). Se a defesa do tempo integral era partilhada por Simões de Paula, seus beneficiários deveriam ser outros, aqueles que, dentro do espírito dos fundadores da USP, ocupariam o topo da hierarquia do sistema de ensino: “Refere ainda que o tempo integral diz respeito sobretudo ao professor. Entretanto, o aluno que tenha disponibilidade poderá cumpri-lo, seria o ideal” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 93).

Enquanto a primeira sessão mostrou-se contida quanto ao debate sobre a reforma universitária, na segunda, sob a responsabilidade de Eduardo d’Oliveira França, da USP, vozes dissidentes ecoaram. Sob o título “História Moderna e História Contemporânea: problemas que suscitam o seu ensino numa só Cadeira”, o tema foi tratado por França sob perspectiva diferente daquela usada por Simões de Paula na sua seção. Como lembrou Falcon, a História Moderna e Contemporânea ficou, de fato, algo esquecida (FALCON, 1963, p. 193).

Segundo o resumo publicado da exposição⁸⁸, o professor França defendia que o problema fundamental do curso de história era precisamente seu currículo, ou seja, o que ensinar e em que ritmo. E abria o seu trabalho contextualizando os problemas da História Moderna, tomando-a no conjunto das disciplinas do curso de História, o que chamou de “problemas globais”. Para França, a conjuntura sociocultural daquele ano apresentava-se hostil ao estudo de história, porque o foco das políticas educacionais era o progresso técnico,

⁸⁸ Nos Anais apenas consta um resumo de sua apresentação, publicado sob a responsabilidade da Comissão Executiva, pois, segundo o regulamento do Simpósio, cabia ao expositor o envio do texto na íntegra. Caso contrário, ficava a cargo da Comissão Executiva a redação e publicação do resumo da apresentação (FRANÇA, 1962, p. 103–110).

o que desviava a atenção das humanidades e das ciências sociais. Em tempos em que se enfatizavam as mudanças, o passado era tomado como fardo, como a dimensão que as refreava. Nesse sentido, defendia uma aceleração da História, no ensino e na pesquisa, em conformidade com as exigências e demandas do tempo presente. Para isso, as pesquisas do passado deviam ser posicionadas e localizadas nos problemas do presente. Como sublinhado no resumo publicado nos Anais:

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 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 (FRANÇA, 1962, p. 105).

Observa-se que, diferente do que ocorria na FNFi/Universidade do Brasil, na FFCL/USP a cátedra de História do Brasil mostrava-se aberta ao diálogo e trocas com outras áreas, particularmente a de História Moderna e Contemporânea. Tal posição apontava para as ressonâncias da presença dos professores franceses e outras experiências interinstitucionais e interdisciplinares. Como rememorou França sua entrada no curso de História:

Fiz o curso por paixão. Meu interesse era principalmente pelas lições dos professores estrangeiros que transformavam o nível das coisas que ouvíamos no ginásio. E com essas revelações estavam difundindo em nós, estudantes, a idéia de uma missão a cumprir – difundir a cultura geral e as ciências humanas pelo Brasil (FRANÇA, 1994, p. 151).

Conforme relembrou o professor em sua entrevista para a *Revista Estudos Avançados* (FRANÇA, 1994), edição pela comemoração dos sessenta anos da Universidade de São Paulo, sua postura apaixonada gerava certa incompreensão por parte dos demais colegas. Apesar da criação da Faculdade de Filosofia e da presença de professores estrangeiros, principalmente franceses, comparado com o que ocorreu com a Geografia, as pesquisas e a produção historiográfica brasileira foi menor. Além da força de uma “historiografia tradicional”, que precedeu a criação da Faculdade, a presença de historiadores como Alfonso Taunay e Alfredo Ellis Júnior, “afeiçoados a uma orientação tradicional” neutralizou a “influência modernizadora dos professores estrangeiros” (FRANÇA, 1994, p. 155). Estes, particularmente o professor Jean Gagé, ajudaram a criar uma associação de historiadores distinta do Instituto Geográfico e Histórico, para contrabalançar as tendências tradicionais dominantes na historiografia brasileira (FRANÇA, 1994, p. 155).

As posições de defesa da História do Brasil, de uma perspectiva localizada do historiador e da história no tempo presente e da defesa de uma história descolonizada e comprometida com a mudança da sociedade eram compartilhadas, também, pelos professores de História Moderna e Contemporânea da FNFfi do Rio de Janeiro. Porém, essas ideias compartilhadas não eram fruto do acaso e nem mera coincidência. Como nos descreveu a professora Maria Yedda Linhares, os contatos entre ela e professores paulistas eram constantes, muitos deles acalentados mais por laços de amizade do que propriamente acadêmicos. Ela destacou que foi sempre questionada sobre seus contatos com professores paulistas, que não nega:

Tinha (contato), ia sempre a São Paulo. Era muito comum eu e meu marido pegarmos um avião na quinta-feira e irmos até lá. Encontrávamos com Novais, Alice Canabrava, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, tomávamos um chope ou jantávamos, e nos dias seguintes íamos as livraria. Era muito importante esse convívio, fazia parte da nossa prática. Vivíamos sonhando aqui em pesquisar como eles (FERREIRA, 1992, p. 229).

“Pesquisar como eles”, como destacou a professora Linhares, significava exercer de modo sistemático a atividade de pesquisa no cotidiano da universidade, tal como seus amigos uspianos, particularmente como faziam Fernando Novais, Canabrava e também Oliveira França, professores de história moderna e contemporânea, que elaboraram suas teses articuladas com reflexões sobre a história do Brasil. No Rio de Janeiro, nessa área, segundo Linhares, a proibição de Hélio Viana de aproximações com a História Moderna “trazia uma certa amargura, porque tínhamos contato com o pessoal de São Paulo, conhecíamos as teses paulistas” (FERREIRA, 1992, p. 228). Este caso não respondia, todavia, pela prática predominante de ausência de pesquisa e de articulações entre as áreas no curso de história da FNFfi. Se na USP existia uma relativa autonomia de estudo e pesquisa e condições de praticá-las pelo regime de dedicação integral, os problemas dos cursos de história passavam pelo sistema do regime de cátedras.

Apesar de algumas críticas, Oliveira França defendia a manutenção das cátedras, por entender que elas se ligavam às garantias dadas aos professores, como a de liberdade e de regime integral de trabalho. Liberdade para uns, interdições para outros. A primeira exposição de simposista à apresentação de França foi feita pela professora Maria Yedda Linhares, com consideração sobre os comentários do relator acerca do sistema de cátedra. Para ela havia “confusão entre liberdade de cátedra, cátedra vitalícia e professor catedrático. A supressão da cátedra vitalícia não envolve a liberdade do professor” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 110). O professor Francisco Falcon também

se manifestou para concluir que o problema da História Moderna e Contemporânea não estava dissociado da Reforma Universitária que, no seu entender, devia ser discutida antes.

As considerações de Oliveira França abriram uma brecha para que outros debates, que não os meramente curriculares, viessem à tona, como a questão das cátedras. Tema que, apesar da postura de Olga Pantaleão, para quem “a discussão do problema geral da cátedra foge um pouco ao temário” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 111), mobilizou o interesse de quase todos a favor ou contra o sistema de cátedras. Para Guy de Holanda, da FNFi, a cátedra representava um “grau maior” da carreira universitária, devendo ter maior estabilidade funcional (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 112).

A defesa das cátedras, com maior ou menor grau de autonomia, indicava não apenas a defesa da permanência de interesses e regalias. Principalmente para aqueles que lecionavam em tempos de mandos e desmandos do Estado Novo, a cátedra era a garantia de estabilidade no emprego e de uma relativa liberdade. França esclareceu que a sua defesa das cátedras dava-se justamente porque sua extinção colocaria o professor à mercê de grupos universitários políticos ou econômicos, desaparecendo assim toda a sua liberdade de atuar (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 114). Liberdade, já defendida por Fernando de Azevedo, tão necessária ao desenvolvimento da ciência e da cultura. França ainda defendeu que, contrariamente ao sustentado pela professora Pantaleão, o debate sobre a cátedra ligava-se à questão da eficiência e organização do currículo do curso de história. Tal como aquela, muitos outros docentes entenderam que o problema não residia na cátedra, mas nas condutas e práticas de seus ocupantes, dentre elas a improdutividade e a repetição. É comum encontrarmos relatos sobre professores catedráticos que ano após ano repetiam as mesmas aulas, a partir dos mesmos manuais ou de suas fichas já amareladas pelo tempo. Tal crítica foi explicitada pela professora Cecília Maria Westphalen, da Universidade do Paraná, que não mediu palavras para defender que o “professor catedrático, sem cadeira vitalícia, deverá produzir, para conservar a cadeira” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 112).

Para Falcon, o problema das cátedras residia, também, na questão da liberdade, porém vista sob outra perspectiva. Enquanto para o professor catedrático ela lhe garantia uma maior autonomia e também proteção ante as pressões externas, para os professores que não eram catedráticos, principalmente os da FNFi, ela representava justamente limites para a sua atuação, pois estava subordinada às decisões do titular da cátedra. No caso da FNFi, existiam os limites impostos pelo catedrático Hélio Viana quanto à atuação na área de História do

Brasil, cerceada à realização de pesquisas. Falcon condenava a cátedra, pois via que este regime respondia pela criação e consolidação de privilégios que limitavam o acesso à carreira. Ele defendia “que a liberdade, envolvida no conceito de Cátedra não deva pertencer só ao professor, mas também aos assistentes e outros” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 116). Ou seja, a crítica não era exatamente ao regime de cátedra, mas da ampliação de suas atribuições e competências aos demais docentes. Por sua vez, Oliveira França, em suas reflexões finais, defendeu a cátedra, ou melhor, a liberdade de cátedra: “[...] inclusive que o professor escolha os seus auxiliares na base da confiança” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 116). O critério defendido, absolutamente à revelia do mérito, reiterava o peso da tradição das relações pessoais nas indicações para o exercício dos cargos e também para ascensão no meio universitário.

A terceira sessão do I Simpósio teve início com a exposição de Alice Piffer Cannabrava⁸⁹ conforme explicitado no relatório *O estudo da História da América e da História do Brasil no curso universitário: ensino tradicional e renovação*. Em sua exposição, embora a historiadora não tratasse da questão da reforma universitária, todavia, segundo Falcon, “marcou o primeiro sopro “atual” do Simpósio, numa síntese brilhante e quase sempre de vanguarda” (FALCON, 1963, p. 193). As reflexões de Canabrava sobre o tema indicavam uma perspectiva inovadora no campo historiográfico, cuja renovação expressava e defendia. Uma modernização da historiografia que já se fazia presente em seu relatório:

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.

O objeto da História deve ser, portanto, "o conhecimento, explicação e interpretação das sociedades humanas do passado, tomadas em sua totalidade". "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" (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 121–122).

Foi esta direção que ela buscou imprimir à associação e à escrita e ensino da história nos anos em que esteve à frente da APUH como sua primeira secretária e secretária geral, cargos assumidos depois da eleição realizada no III Simpósio. O silêncio adotado quanto à

⁸⁹ Sobre as obras de Alice Piffer Canabrava e sua contribuição para a historiografia brasileira ver: SAES, Flávio Azevedo Marques. A obra de Alice Canabrava na historiografia brasileira. In: PERARO, Maria Adenir; BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. (Org.). *Mulheres e famílias no Brasil*. Cuiabá: UFMT, 2005, v. 1, p. 67–84.

reforma universitária não impediu, porém, que a questão aflorasse nos debates de outros expositores, como foi o caso de Antônio Camilo de Faria Alvim, da Universidade de Minas Gerais, que defendeu uma tomada de posição dos associados frente à reforma universitária que se avistava. Proposta que não encontrou receptividade junto à maioria dos participantes, embora tenha tido defensores e não apenas opositores. Como destacado nos Anais: “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 138).

Se durante as primeiras seções a reforma universitária foi alvo apenas de pequenos apartes e se restringiu a assuntos específicos, como a questão das cátedras, a exposição da professora Maria Yedda Linhares, que esteve ausente na sessão preliminar do Simpósio, em São Paulo, fugiu totalmente da orientação estabelecida pelos organizadores e “caiu como um raio sobre eles, ao abandonar o “probleminha” proposto e enveredar pela questão mais ampla, mais viva, da Reforma Universitária [...]”, como recordou Falcon (1963, p. 193–194). Principalmente sobre aqueles que esperavam do tema proposto apenas uma mera descrição e enumeração de disciplinas a serem cursadas pelos alunos do curso de História, modalidade licenciatura.

Para muitos as palavras de Linhares surpreenderam, embora conhecessem e compartilhassem de seu modo de ver a história e seu ensino. Em seu tempo de estudante, ela participou da UNE, sendo que sua atuação como professora na FNFi já expressava suas posições politizadas e comprometidas com as mudanças na história, na universidade e na sociedade brasileira. Isso incluía seu envolvimento com o projeto de criação da UnB, que esteve intimamente associado aos debates sobre a reforma universitária. Embalada pelo efeito catalisador do governo JK, na década de cinquenta, Linhares pensava a história, o saber histórico, como um instrumento de mudança, posição que era compartilhada por um grupo de professores, dentre eles Leite Lopes, Maria Laura Mousinho e Darcy Ribeiro. Para aquela historiadora, “a chegada de Darcy Ribeiro ao grupo foi “um alento, o azougue intelectual que ele é produziu uma grande mobilização” (FERREIRA, 1992, p. 227). Este grupo encontrava-se semanalmente para pensar o projeto da UnB, uma “reunião de cérebros” em prol da universidade brasileira.

Era esse modo de ver o mundo que embalava o pensamento e a ação de Yedda Linhares em fins da década de cinquenta e início da de sessenta. Pensar o currículo, sua dimensão mais ampla que define as abordagens, os fundamentos e a função e rumos do curso,

ou seja, a arquitetura de formação de professores, incluía pensar a reforma universitária. Como ela afirmou em sua exposição no I Simpósio:

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 professores 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 (LINHARES, 1962, p. 161).

Embora a professora não defendesse explicitamente tornar o Simpósio o espaço para discutir e encaminhar propostas para a Reforma Universitária, indiretamente ela colocava a questão da reforma ao defender a incontestável articulação entre a discussão sobre o curso de história, sobre as funções das faculdades de filosofia, sobre a universidade e a sociedade brasileira. Nesse sentido, os participantes do simpósio não deveriam desmerecer tal relação ao priorizar a discussão do currículo do curso superior de história. O ideal de Maria Yedda Linhares era o de um curso que formasse o educador, um profissional de pensamento e ação, capaz de fazer a crítica e agir para a transformação da sociedade, conectado com as demandas do seu tempo. Este perfil era a referência dela em sua prática acadêmica, um modo de ensinar que ela esperava encontrar receptividade junto aos seus pares. Em seu pronunciamento sobre a UnB, no mesmo ano do I Simpósio, Linhares referiu-se à posição dos cursos de história na nova universidade, centrados na “formação de professores secundários”, apto a “formar uma geração altamente consciente, não só do passado como dos dias de hoje”. Nas palavras da professora:

Outro aspecto me parece importante: na Universidade de Brasília nós pretendemos fornecer os cursos de História, no nível do Instituto de Ciências Humanas, fornecendo aqueles cursos que sejam necessários aos outros institutos e também os cursos de História para a formação de professor secundário, abrangendo uma série de disciplinas, de ciências sociais, incluindo Economia, Sociologia, Antropologia e um conteúdo de História que vise justamente o nosso professor secundário. Mas a História que realmente seja útil, que realmente seja viva e não cheia de cadáveres, de corpos mortos e de papéis velhos, de nomes e datas apenas. Enfim, uma História que leve o nosso professor secundário a formar uma geração altamente consciente, não só do passado como dos dias de hoje e das possibilidades futuras do Brasil e do mundo (*apud* RIBEIRO, 2013).

Coerente com esse modo de ver a história, sua pesquisa e seu ensino, Linhares conclamou os professores e historiadores reunidos no I Simpósio para que se tornassem atores das transformações, articulassem passado e presente, para que fizessem consciente e criticamente, perguntas ao passado, posicionados no presente, pois do contrário “ficaremos à margem da História, como no passado” (LINHARES, 1962, p. 163). A posição daqueles que defendiam o restrito debate sobre o currículo, sem qualquer articulação com as funções das faculdades de filosofia e da universidade, ou seja, sem qualquer articulação com a reforma universitária, expressava uma postura tradicionalista, arraigada ao passado pelo passado, destinada a ficar “à margem da história”.

Para aquela historiadora, discutir os problemas da formação do professor de história requeria, portanto, ir muito além do restrito debate sobre quais deveriam ser as disciplinas e carga horária curricular. Exigia ampliar a reflexão acerca do currículo do curso, que não estava desatrelado dos “destinos da Faculdade de Filosofia e de suas funções no conjunto da sociedade brasileira” em um tempo presente em que as instituições de ensino superior e a escola secundária encontravam-se em expansão, o que demandava inclusive novos professores. Tratava-se de tempo em que a educação “deixara de ser um ornamento de preservação social para se transformar num poderoso instrumento de mudança social e de criação cultural” (LINHARES, 1962, p. 165). A demanda crescente por professores do ensino primário e secundário desdobrava-se em demanda por professores universitários, que, para Linhares, não deveriam ser meros transmissores de saber já feito, universalmente sistematizado, mas sobretudo produtores de conhecimento e de cultura. O que ela defendia era formar o novo professor, tal como sonhado por Teixeira, produtor e reproduzidor de sua própria cultura, de uma cultura “verdadeiramente” brasileira. Não por acaso, Linhares defendia ser preciso tirar algumas conclusões das experiências vividas com seus erros e desacertos. A primeira delas era a de que a expansão do ensino superior era processo irreversível; a segunda delas era que a rigidez da estrutura atual precisava ser modificada, pois nela:

se consubstanciam privilégios inadequados e aspirações frustradas, obstrui as tentativas de renovação. Os males que os críticos apontam são vários e, entre eles, destacamos: o esquema de Faculdades isoladas, a instituição da cátedra como feudo da cultura, o recrutamento de professores 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 (LINHARES, 1962, p. 166–167).

A avaliação feita por Maria Yedda Linhares, que incluía um terceiro tópico referente aos problemas da duplicidade de funções na formação de professores e pesquisadores, em pouco se diferiu da apresentada por Darcy Ribeiro em suas memórias e reflexões sobre a UnB. Nada a se estranhar, não apenas porque a proposta da UnB foi construída coletivamente, mas sobretudo porque havia um modo de ver compartilhado entre eles acerca do mundo, da educação e da universidade, comprometida com um projeto democrático de mudança social. Do mesmo modo, não é de se estranhar que as reflexões e soluções propostas pela professora Linhares no I Simpósio encontravam-se também presentes nos projetos da reforma da Universidade do Ceará. A Reforma da Universidade do Ceará teve início com a aprovação da Lei nº 3.866, de 25 de Janeiro de 1961 que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo a lei, esta, “respeitadas as peculiaridades do meio e a autonomia universitária, terá estrutura semelhante à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, devendo funcionar no regime didático estabelecido pelo Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946”. Para Linhares, a importância da reforma expressava-se em seu Regimento que, dentre os objetivos da FFCL, destacava:

[...] 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 173).

Tendo como uma de suas funções a de “preparação profissional autônomo”, ou seja, a de “preparar professores para o ensino médio” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 174). Citando o autor do projeto de reforma da Universidade do Ceará, Walnir Chagas, Linhares viu na FFCL um exemplo vivo de solução para a questão da dupla formação. Para Walnir Chagas, a restauração da concepção da faculdade de filosofia é o caminho:

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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 173).

A experiência cearense de reforma universitária indicava que era possível fazê-la dentro dos limites legais. Ela servia como resposta àqueles que defendiam que o debate

restrito ao currículo era uma condição estabelecida pelos dispositivos legais aos quais estavam sujeitos os professores universitários, inclusive os de História. Era também uma resposta positiva aos alegados limites legais impostos pelas cátedras, que poderiam ser contornados sem ferir o disposto na LDB. As cátedras, na avaliação da professora, “na prática corrente brasileira, se limitam a lecionar de acôrdo com as preferências do professor” (LINHARES, 1962, p. 175).

À defesa tão incisiva e pertinente quanto à necessidade de se ampliar o debate, de se levar em consideração a reforma universitária, esperava-se uma reação de oposição de igual proporção. Mas a estratégia utilizada foi a da desaprovação pelo silêncio. A exceção coube à Maria Clara Rezende de Teixeira Constantino que, assim como seus colegas da Faculdade de Filosofia de Marília, em ocasiões anteriores, restringiu-se a ressaltar que o espaço do simpósio não era o mais indicado para a discussão de tema tão amplo. Como registrado nos Anais, o aparte daquela professora traduz a decisão dos organizadores:

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 (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 180).

Passado o II Simpósio, Falcon lembrou a intervenção da professora Constantino, no ano de 1963, da seguinte forma:

Quando dos debates, tentou a voz local, numa falsa atitude de agradecimento, marcada de ironia, sob o pretêxto de que “não é possível discutir a reforma universitária e nem a opção por um esquema” anular o magnífico trabalho do relator, mas foi repelida pelas intervenções dos demais debatedores (FALCON, 1963, p. 194).

A estratégia do silenciamento foi operada tanto no sentido de efetivamente recusar-se a falar, como no esforço em fazer os outros participantes ficarem calados, sequestrando-lhes, por intimidação, esse direito em nome do regulamento do Simpósio. Com efeito, o Título IV do regulamento do Simpósio garantia exclusivamente à Comissão Executiva o direito de editar, resumir e enviar ao público e às autoridades competentes, relatórios, exposições, réplicas, moções e outras propostas. Tratava-se de comissão que era formada apenas por professores da Faculdade de Filosofia de Marília que, em suas exposições, mostraram-se contrários aos assuntos que fugiam da pauta já definida, vista como afeita ao currículo do curso de História. Mas esses não eram os únicos limites impostos à edição dos Anais. Estes seguiam diretrizes e normas que deveriam ser adotadas, assim especificadas:

3. - não se publicar o acôrdo de ponto de vista de um simposista com o relator, quando expressado de forma geral. Somente 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 79).

Diante desta censura prévia, não nos parece incomum encontrarmos respostas e apartes de simposistas que foram omitidos nos Anais. Afinal, a edição é um corte, um recorte pautado por critérios previamente estabelecidos sob o poder daqueles que controlavam o que poderia ser dito e, sobretudo, ser registrado na memória do Simpósio por exercerem a posição privilegiada de organizadores, executores e redatores. As conferências e os relatórios deveriam ser entregues à Comissão Executiva pelos respectivos relatores e conferencistas, enquanto as exposições e as réplicas eram publicadas em forma de resumos, redigidos, sob a responsabilidade dessa comissão, a partir dos textos apresentados por seus expositores e das gravações feitas à época. Como esclarecem os Anais, a atribuição de entrega dos relatórios, foi apenas “cumprida excepcionalmente” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 10), ficando a cargo da comissão sua elaboração e edição.

Não obstante a ênfase dada pela professora Linhares à questão da reforma universitária como base para a discussão da reforma do currículo, a apresentação do relator da 6ª sessão optou pelo silêncio. Apesar disso, segundo Falcon, ela “[...] constitui para nós o ponto “culminante” do Simpósio (FALCON, 1963, p. 194). A sessão, intitulada: *A especialização. As condições por ela supostas e as possibilidades inerentes ao Curso de História no Brasil*, a cargo do professor Carl Valeer Frans Laga, da Faculdade de Filosofia de Marília, foi “ponto culminante” do Simpósio pelos debates que suscitou. Embora o autor não tenha abordado diretamente a questão da realidade brasileira em sua exposição, o mesmo não ocorreu quando se abriu o debate para as respostas às críticas dos simposistas. Mais uma vez a dinâmica presente nas sessões sob a relatoria de professores de Marília repetia-se. Sempre que um expositor de Marília era interpelado por questões sobre a reforma universitária, este se abstinha de responder, enquanto alguns dos professores dessa instituição contestavam-nas, ressaltando que aquele não era o espaço propício para tal discussão.

Em seu relato sobre a sessão, no *Boletim de História*, Falcon a classificou como “uma exposição muito bem organizada, com sugestões utilíssimas, tecnicamente perfeita, mas totalmente divorciada da realidade brasileira [...]” (FALCON, 1963, p. 194). Além desse problema do divórcio, o relatório enfocava apenas a especialização. “Métodos, conceitos, uma visão, enfim, tipicamente européia, brilhante sem dúvida, mas inaplicável, ou mais,

indesejável” (FALCON, 1963, p. 194). Como se vê, as técnicas de desqualificação envolviam contendores dos dois lados, duas posições em que se dividia o público do simpósio, a favor de uma discussão mais ampla do tema central e contra. A desqualificação do discurso do professor Laga pautou-se nas posições políticas e ideológicas partilhadas pelos “do Rio”, defensores de uma história crítica e engajada, comprometida com as questões do tempo presente, ou seja, sobre a “realidade brasileira”. Postura essa que exigia do historiador estabelecer relações e diálogos com a área de história do Brasil, a partir de “métodos, conceitos” capazes de darem conta dessa realidade específica, descartando o viés tecnicista ou sua mera transposição. Essa postura não deve ser confundida com aversão aos pressupostos teórico-metodológicos estrangeiros, mas com a defesa de sua apropriação criativa, como forma de invenção, de produção de novos sentidos, capaz de dar conta de uma realidade nova e distinta.⁹⁰

A crítica de Falcon não era, evidentemente, isolada. Já antes de seus apertes, o professor Fernando Sgarbi Lima, do Rio de Janeiro, havia levantado objeções e críticas semelhantes. Segundo os Anais: “O professor objeta ao relator a deficiência de contatos que êle teve com o que se passa, no Brasil, no campo em apreço, e o seu empenho em querer transplantar normas européias a êste país (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 207). Conforme se estabeleceu como costume, coube à Olga Pantaleão assumir então o papel de defesa dos organizadores em relação às críticas de um grupo de professores da FNFi. A seção reservada para as Últimas Intervenções, organizada por temas⁹¹, não mais pela ordem de intervenção, teve início reservado para os debates “Sôbre a ligação entre o relatório e a realidade brasileira”. A resposta da professora foi a primeira ali registrada: “não vê nada (no relatório) que possa suscetibilizar um professor brasileiro. O relator tem tôda a liberdade para expressar seu pensamento, sendo brasileiro ou estrangeiro” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 213). As críticas do professor Falcon em relação a essa visão de história desatrelada da realidade do tempo presente, traduzida na recusa em estabelecer relações entre a reforma

⁹⁰ Apropriamo-nos do conceito proposto por Chartier, para quem: “[...] existe a apropriação no sentido da hermenêutica, que consiste no que os indivíduos fazem com o que recebem, e que é uma forma de invenção, de criação e de produção desde o momento em que se apoderam dos textos ou dos objetos recebidos. Desta maneira, o conceito de apropriação pode misturar o controle e a invenção, pode articular a imposição de um sentido e a produção de novos sentidos” (CHARTIER, 2001, p. 67).

⁹¹ O espaço reservado às “Últimas Intervenções” organizava-se nos Anais por temas, não refletindo necessariamente a sequência em que se deu o debate e, até mesmo, fragmentando as falas em assuntos tomados por distintos. Explicação para tal procedimento encontra-se presente na introdução aos Anais: “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 10).

do currículo, a da universidade e as demandas sociais, não eram mais nenhuma novidade na 6ª sessão. Já haviam sido feitas em sessões anteriores, e não exclusivamente por ele e nem apenas direcionadas ao professor Carl V. F. Laga. Mas, nesse momento, as críticas de Falcon foram significadas como pessoais, sobretudo porque tratava de professor estrangeiro. Ao comentário de Olga Pantaleão, o professor Eremildo Luiz Vianna retrucou, ressaltando que “as críticas não foram feitas em torno do direito do relator em exprimir suas ideias” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 213). A ênfase dada por Eremildo nesse ponto sugere-nos que o debate provavelmente não se restringiu somente ao que se registrou nos Anais, até mesmo porque, vale lembrar, pelas regras de edição evitou-se publicar um aparte ou trocas de ideias que resultassem de considerados “mal-entendidos” que geralmente ocorriam no calor dos debates.

Em sua defesa, Falcon negou ter feito qualquer crítica à escolha do relator; além disso, igualmente refutou ter balizado suas críticas em pontos de vista racial ou nacional, como uma reação provocada pelo complexo de subdesenvolvimento, conforme insinuado em algumas avaliações dos participantes da sessão. Com efeito, a referência a um “complexo de inferioridade” foi feita pela professora Pantaleão sobre o comentário de Falcon acerca da comparação feita pelo relator entre Brasil e Austrália⁹². No sentido de se demonstrar a possibilidade de ir “além das fronteiras de sua própria história”, a proposta de Laga fazia sentido dentro da orientação geral do simpósio, haja vista os debates ocorridos nas demais sessões. Ampliar as fronteiras da história do Brasil foi preocupação corrente entre os relatores e simposistas. Alargamento esse que se reduzia mais à dimensão linear e cronológica e menos à estrutural, ao estabelecer a História Antiga e Medieval como seus “antecedentes” e a História Moderna e Contemporânea como seus “coincidentes”, orientação que predominou e foi ganhando força durante os debates do II Simpósio.

Solidário às críticas de Falcon, Eremildo L. Vianna esclareceu que, ao contrário do que ocorreu no Brasil, o grande desenvolvimento universitário nas antigas colônias inglesas explicitava as divergências entre a Austrália e o Brasil. O tom pessoal do debate tornou-se mais evidente quando a fala, geralmente afeita a comentários e respostas, passou a ser nominalmente dirigida. É o que fez a professora Pantaleão em sua estratégia de desqualificação do discurso dos professores “do Rio”. No espaço reservado à publicação das

⁹² Em seu relatório, o professor Carl V. F. Laga apresentou a Austrália como exemplo de um “país novo” que desenvolvia pesquisas que iam além das fronteiras de sua própria história. Defendendo assim que as especializações fossem feitas não apenas sobre a História do Brasil, mas que fossem possíveis pesquisas outras. Para Falcon, não havia termo de comparação entre esses dois países, acreditando que não se devia discutir o que “deveria existir, mas o que existe, realmente aqui” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 213).

idéias expressas no relatório, a professora “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 214). As primeiras críticas à exposição de Carl V. F. Laga iniciaram-se com o aparte de Falcon e não foram muito bem recebidas pelos membros do “comitê organizador”. Como lembrou Falcon, no *Boletim de História*:

“[...] dando-lhes em muitos casos um sentido pessoal e destrutivo que em absoluto não tivemos, dizendo-se assustado com as “coisas” terríveis que havíamos dito. Na verdade, porém, o essencial das críticas, ficou por responder, por motivos óbvios” (FALCON, 1963, p. 195).

Mais uma vez, no lugar do diálogo o que se viu foi o fechamento, com práticas de silêncio, desqualificação, rejeição e exclusão. O encerramento do Simpósio foi marcado pelas discussões em torno das conclusões dos diferentes grupos de trabalho. Assim como se procedeu durante o processo de preparação e desenvolvimento do encontro, apesar da variedade de conclusões, apenas foram consideradas para registro nos anais aquelas sintonizadas com os conteúdos dos expositores, com pouco espaço, portanto, para o registro das posições dissonantes, significativas para o adensamento das reflexões sobre o campo da história e seu ensino. Buscou-se imprimir traço unificador e homogeneizador, ignorando e silenciando os pensamentos diferentes acerca do que seria a reforma do currículo e do curso de história. O modo de ver diferenciado foi desqualificado, ao ser associado ao fazer “político”, sem, como bem avaliou Falcon, “reconhecer no entanto o quanto de “político” ia impresso nessa afirmação”, (FALCON, 1963, p. 187).

Assim como a operação historiografia busca ocultar o barulho de sua fabricação, sob o argumento da neutralidade, igualmente na elaboração de cada currículo explícito subjaz um currículo oculto, onde se escondem as relações de poder que presidem as escolhas feitas. Exercício de poder que recusa e ignora a diferença, ao silenciá-la e estabelecer a leitura do passado e a visão de presente que se pretende com o ensino de história. O currículo pode ser caracterizado como campo do consenso, mas faz-se necessário reconhecer que por detrás de todo consenso existe violências, com aqueles que pensam diferente da maioria. Como discurso que é, o currículo envolve também conflitos, instabilidades, desacordos. O tom conciliador das conclusões do Simpósio não pode porém ser enganosamente visto como um tranquilo consenso, pois foi resultado de práticas de violência sobre o pensamento diferente, com suas interdições, rejeições, silenciamentos.

Consenso esse que a última sessão, destinada ao currículo, indica-nos que não foi de

fácil construção, como evidenciado nas exposições dos simposistas. O professor Guy de Hollanda, por exemplo, defendeu ser essencial respeitar a maior autonomia na elaboração do currículo, acreditando que o Simpósio não deveria recomendar nenhum modelo, dando maior liberdade às faculdades. Já o professor Eremildo L. Vianna sustentou preferir ficar com o currículo existente no curso de história da FNFi, já que o esboço apresentado pela relatora não permitia nem a formação do professor, nem mesmo a do especialista, ou seja, mantinha a duplicidade de atribuições do curso de graduação em história. Buscando o consenso, a relatora, professora Olga Pantaleão, ressaltou que sua ideia não era apresentar um modelo, mas uma mera sugestão para suscitar discussões. Discussões essas válidas, ou por ela validadas, desde que se respeitassem os limites impostos no/pelo simpósio. O consenso surgiu finalmente, na deliberação aprovada de cada Departamento de História, ou Faculdade, ter liberdade para elaborar seu próprio currículo. Proposta aprovada na última moção do Simpósio e registrada nos Anais:

[...] 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 obedeçam 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 300).

Tratava-se do consenso buscado, que agregava a questão da autonomia curricular com alguns princípios gerais homogeneizadores, dentre eles o da dupla atribuição aos cursos de história, com a formação do professor e do pesquisador, consoante as especificidades e possibilidades de cada faculdade de filosofia/departamento de história. A autonomia curricular viabilizou o consenso entre os participantes, pois contemplou parte das demandas de um lado e de outro. Como todo consenso, ignorou os desacordos. Como foi o caso do professor Othelo S. Laurent, para quem:

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 estimule o ensino, dever-se-ia, segundo o professor, conceder uma autonomia em termos, de uma orientação geral, sob o contrôle de uma entidade, de uma organização cultural capaz (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 263).

Se o currículo foi estabelecido como o eixo central das discussões do Simpósio, o debate sobre seu conceito não se fez presente. Tomou-se apenas a ideia de currículo como uma organização e distribuição de disciplinas e créditos e dos conteúdos a serem objetos de

aprendizagem durante o curso. Nessa organização, o estabelecimento de pré-requisitos básicos para que se pudesse acessar a um novo patamar. Sob tal definição, uma pluralidade de temas e significados constitui-se historicamente. Em tempos em que à universidade impunham-se novas atribuições e competências, de modo a dar respostas às demandas sociais, de impulsionar o desenvolvimento e formar os sujeitos aptos para realizar tal transformação, os conteúdos curriculares ensinados, as experiências vividas na academia tinham que ser úteis, deveriam estar em sintonia com as demandas do presente. Tais projeções e objetivos angustiavam aqueles que viam, durante as sessões, uma história praticada às margens da história, presas ao passado, desatreladas das demandas sociais de seu tempo. Como ressaltou Certeau, tratava-se de um modo de ver a história que “renega aquilo em função do que ela se elabora” (1995, p. 22). Para Certeau, é impossível sonhar com qualquer tipo de renovação da disciplina assegurada apenas por mudanças em seus conceitos, sem que haja uma transformação de situações estabelecidas. Se no I Seminário para alguns o que se queria era uma história consciente e crítica, comprometida com as mudanças, com um saber que instrumentalizasse os sujeitos para o pensamento e ação, para as transformações desejadas pela sociedade, para outros a história era vista como sinônimo do passado, saber cuja utilidade era manter o *status quo*; seu compromisso era com o passado pensado como um fardo sobre o presente.

A definição do currículo incluía ainda a orientação, o caminho a ser percorrido para se atingir os objetivos propostos para o curso. Como destacou a professora Pantaleão: “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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 221). A escolha do método traduzia, como nos ensinou Certeau, o direcionamento dado no curso, já que representava o comportamento institucional estabelecido, as leis de um determinado grupo que são estabelecidas para os demais, cujo processo de iniciação, “é *necessário* aprender ou praticar os *bons* métodos para ser introduzido no grupo” (CERTEAU, 1995, p. 24). O ofício do historiador é reafirmado, disciplinado e arbitrado pelos pares, ao ser organizado por uma profissão hierarquizada, selecionada e normatizada, e que estabelecia seu exilamento dos “circuitos de consumo”. Para Certeau:

Esse trabalho encontra-se ligado a um *ensinamento* e, portanto, às flutuações de uma clientela; às pressões sofridas pelo seu aumento; aos reflexos de defesa, autoridade ou recuos que a evolução e os movimentos estudantis provocam nos professores; à introdução da cultura de massa numa universidade massificada que deixa de ser um pequeno lugar de trocas entre

pesquisa e pedagogia. O professor é levado à vulgarização destinada ao “grande público” (estudante ou não), ao passo que o especialista se exila dos circuitos de consumo (CERTEAU, 1995, p. 24).

O consenso estabelecido no I Simpósio consagrou a manutenção do perfil bifurcado da graduação em história: bacharel e licenciado, pesquisador e professor. Nesta decisão, o investimento em duas possibilidades distintas e ainda não integradas de atuação, como pesquisador ou como professor, consoante as condições de produção da época, em que havia demanda por professores/transmissores de conhecimento nos estabelecimentos de ensino médio e também por professores/pesquisadores nos cursos superiores de história do país, que vivia um significativo movimento de expansão quantitativa. Com a expansão do ensino superior e sua gradual massificação, particularmente a partir dos anos 1970, a figura do professor/transmissor/vulgarizador de conhecimentos é também reafirmada nesse espaço. Tal presença não exclui, porém, a do especialista, o historiador que ensina, pesquisa, produz conhecimentos históricos. Embora em número bem menor do que os dos “vulgarizadores”, iam sendo capacitados nos programas de pós-graduação em história do país e do exterior, em quantidade cada vez maior.

Nos debates polemizados do I Simpósio, não há como desconhecer a ativa e combativa atuação de grande parte de professores da FNFfi, da Universidade Nacional do Rio de Janeiro, mais próximos dos clamores sociais, dos diálogos com a classe estudantil, com quem compartilhavam a visão da disciplina histórica e da prática docente como um meio para a mudança, ou seja, não apenas a mera observação, mas intervenção na realidade brasileira e, por esse motivo, apelidados de os “do Rio”. Alcunha dada aos professores que buscavam uma história crítica e engajada, perversamente taxada de “política” e/ou ideológica pelos opositores. Embates que se estenderam ao II Simpósio e que apenas o advento da ditadura foi capaz de silenciar. Disputas que traduziam a disputa pelo controle da leitura do passado e da visão do presente, sendo a ANPUH um dos espaços do exercício desse controle, desse poder no campo da História. Embate que perdurou por um bom tempo, pois desde o I Simpósio predominaram os paulistas, seja com seu controle dos cargos da associação ou pela presença numérica mais numerosa, o que se refletia inclusive na origem dos expositores. Essa tendência permaneceu por longo tempo, pois raros foram os eventos em que os paulistas não eram a maioria, casos que ocorriam apenas em relação aos participantes da cidade sede, conforme explicitado no quadro anteriormente apresentado.

Ao fim do I Simpósio destacaram-se algumas vitórias dos “do Rio”, seja na eleição de Eremildo Vianna à presidência da Associação, reeleito no II Simpósio, assim como os demais membros da diretoria, seja na escolha do tema do II Simpósio, hegemonia rapidamente

suplantadas. O III Simpósio elegeu o professor Eurípedes Simões de Paula como seu novo presidente, reeleito até o ano de seu falecimento, em 1977, e Alice Piffer Canabrava, sua primeira secretária e, posteriormente, Secretária Geral. Nesse período foi crescente a participação paulista, em números que beiraram a centena, enquanto que entre os cariocas raras foram as vezes em que passaram de duas dezenas. Após o II Simpósio, os professores taxados como “os do Rio” não mais estiveram presentes nos simpósios seguintes, salvo exceção até 1973, quando o nome de Francisco Falcon passou novamente a fazer parte da lista de presentes. A implantação da ditadura também foi um duro golpe para “os do Rio”. Caso emblemático foi o da atuação do professor Eremildo Vianna, voz ativa em favor de uma história crítica e engajada, principalmente quanto aos debates acerca da reforma agrária, durante o II Simpósio, como veremos no capítulo a seguir, e que depois do golpe passou a colaborar com o regime ditatorial na denúncia e perseguição de professores da FNFfi.

As vinte e quatro moções aprovadas ao final do I Simpósio expressaram a força e o poder que os professores de São Paulo exerceram dentro do Simpósio e o perfil acadêmico do profissional de história que buscaram estabelecer. Tratava-se de posição que se repetiu por ocasião das moções aprovadas durante o II Simpósio, em sua maioria reafirmando as que anteriormente haviam sido aprovadas. As moções giravam em torno de dois temas: os que buscavam delimitar a área de atuação dos formados em História, com a defesa da profissionalização do ofício do historiador e do professor de história e aqueles especificamente de caráter acadêmico. No primeiro grupo estava aquela que foi uma das grandes lutas da associação no período considerado: a revogação da portaria ministerial nº 478 de 8 de julho de 1954, que concedia o registro em História aos licenciados em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais. Luta que se intensificou com a criação dos Estudos Sociais em 1971. Além disso, uma outra agenda da ANPUH era ampliar a atuação dos formados em História às atividades de arquivistas, nos Arquivos Históricos, e de historiógrafos e conservadores, nos Museus. Nesse esforço em precisar um perfil, moldado por um determinado currículo, havia a visível preocupação com a profissionalização do ofício do historiador e do professor de história. Na pauta da associação, a luta pela demarcação do território, de definição de competências e campo de atuação.

Do segundo grupo de moções destacaram-se as preocupações acadêmicas com as atividades de pesquisa. Tratava-se de campo que traduzia os interesses daqueles cujo direito de ser parte da associação estava regimentalmente assegurado, ao restringi-lo aos professores do ensino superior. Este regimento foi apreciado e aprovado durante o II Simpósio e estabelecia três categorias de associados: sócios fundadores, efetivos e professores associados,

todos eles professores de história de ensino superior. Afinal, coerente com os interesses de seus integrantes, a Associação tinha como objetivos: o aperfeiçoamento do ensino de História em nível superior; o estudo, a pesquisa a divulgação de assuntos de História e a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos, isolados no espaço acadêmico. Ignoravam inclusive os interesses e demandas dos egressos de seus cursos, os professores de ensino secundário, alijados como membros da ANPUH. A estes, assim como aos alunos de História, caberia apenas o papel de ouvintes, meros transmissores de um conhecimento histórico.

Dentre as moções desse segundo grupo, destacaram-se aquelas que buscavam proteger os arquivos e documentos, além do intercâmbio com outros países no esforço pela operação de microfilmagem de documentos, a defesa dos museus, a criação de institutos de investigação, de GT's, a viabilização de importação de livros acadêmicos, o estabelecimento da obrigatoriedade de cursos de teoria e metodologia em História, a criação de uma terminologia científica da História em idioma nacional, dentre as principais. O que de fato ficou de fora e que se buscou a todo custo evitar, foram as moções de caráter “político”, de tomada de posição da associação. Nada se falou, ou se foi falado não foi aprovado, sobre a reforma universitária ou sobre qualquer outro assunto em voga nos debates a respeito das reformas de base discutidas e explicitadas à época. Silêncio esse que pode ter sido fruto das prerrogativas da Secretaria do Simpósio, já que a ela cabia receber as moções, sob a seguinte ressalva: “A Secretaria não está obrigada a encaminhar à mesa-redonda as moções que considerar afastadas dos intuitos do Simpósio” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 29). A Secretaria estava a cargo das professoras Maria Clara Rezende Teixeira Constantino e Maria Conceição Vicente de Carvalho, ambas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, com posturas bem definidas quanto ao que eram os intuitos estritamente técnicos e pedagógicos do Simpósio. Mesmo que encaminhadas às mesas-redondas, para que fossem à votação, as moções ainda deveriam ter a anuência de dois terços dos presentes com direito a voto, sendo que dos oitenta e três participantes quarenta eram do estado de São Paulo. A proposta de ampliação e modernização da história e de seu ensino teve que enfrentar várias batalhas até a sua aprovação e disseminação. Ela representava a grande preocupação da associação e traduzia o antigo combate por uma história crítica, consciente e engajada. Uma “nova” história, centrada na problematização do presente e preocupada em articular estrutura/conjuntura e acontecimento, em promover a interdisciplinaridade, em localizar a História do Brasil na posição de centralidade dos currículos dos cursos de história, articulada à História Geral,

Universal. Este foi outro tema também intensamente debatido nos demais simpósios.

CAPÍTULO 2

A RENOVAÇÃO E LEGITIMAÇÃO DOS ESTUDOS HISTÓRICOS: O DEBATE NOS PRIMEIROS SIMPÓSIOS DA APUH

As disputas por uma “nova” história deram o tom dos dois primeiros simpósios da APUH, colocando em confronto não apenas posições historiográficas distintas, mas também políticas e ideológicas, em um contexto histórico tensionado pela polarização quanto aos rumos do país, dividido entre o alinhamento aos regimes capitalista ou socialista. Não por acaso, foi nesse contexto em que o clamor por uma história crítica, articulada com o tempo presente, localizada com as questões contemporâneas e comprometida em propor respostas e encontrar soluções, confronta-se com a história aprisionada ao fardo do passado. Assim, para uns fazia-se necessário que os debates tivessem como ponto de partida as demandas do presente, mais especificamente os debates sobre as reformas de base, a reforma universitária no primeiro simpósio e a agrária no segundo; para outros, o importante era manter-se estritamente dentro da pauta do simpósio, pois tal discussão representava um engajamento político, uma tomada de posição que comprometia a cientificidade do campo, fundada nos pressupostos de neutralidade e imparcialidade. Esta posição foi a que predominou, conforme proposta aprovada e incluída no Estatuto da APUH, que em seu art. 3º explicitou: “A Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos” (REVISTA DE HISTÓRIA, 1962, p. 550).

Entre aqueles que buscaram uma “nova história”, que não renegasse a sua relação contemporânea com a sociedade, o combate deu-se por uma maior ênfase nos estudos e pesquisas em História do Brasil, com destaque à História Contemporânea. A cadeira de História do Brasil, dentro do espaço universitário, tendo como referência a USP e a Universidade do Brasil, originária da UDF, diferente do ocorrido com aquelas outras que estiveram a cargo de professores estrangeiros, teve sua fundação ligada a historiadores tradicionais⁹³. Por atuação destes, haveria ocorrido uma contenção de inovações na área, não obstante as propostas de releitura do passado e escrita da história contida nos projetos dos professores estrangeiros, particularmente a proposta dos franceses dos *Annales*. A tríade de pensadores, apontada na memória historiográfica como fundadores da moderna história social do Brasil, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freire, não era formada

⁹³ Nos debates da APUH foram denominados historiadores tradicionais aqueles identificados com a história historicista, metódica e positivista do IHGB.

por historiadores formados nos cursos de história tendo sido seus primeiros interlocutores as Ciências Sociais. Como destacado por Maria Helena Rolim Capelato, Raquel Glezer e Vera Lúcia Amaral Ferlini:

Em múltiplos aspectos, essa época corresponde a um repensar do Brasil, que produziu trabalhos de importância como os de Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freire, cujo diálogo mais sistemático com a produção uspiana só ocorreu posteriormente (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 351).

Se, por um lado, na USP as cadeiras de História Antiga, Medieval e Moderna foram os espaços inicialmente mais receptivos ao movimento de renovação historiográfica dos anos sessenta, particularmente a historiografia dos Annales, por outro, e não por acaso, foi justamente na História do Brasil a cadeira onde ocorreram as maiores resistências às mudanças. Isso ocorreu, por certo, por conta da tradição da erudição de sua produção, voltada para os temas paulistas, expressa nas obras de Taunay⁹⁴ e Alfredo Ellis Jr.⁹⁵ (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 351).

Quanto ao Rio de Janeiro, no caso da FNFi, os rígidos limites na atuação acadêmica impostos por Hélio Viana, catedrático de História do Brasil, cercearam o desenvolvimento de pesquisas na área e também em outras cadeiras que buscavam aproximação com os terrenos da História do Brasil. Talvez seja esta uma das razões da insistência do professor Falcon em defender a necessidade inadiável de uma reformulação curricular articulada à reforma universitária e, nesta, o debate sobre as cátedras. Na sua visão, a simples reestruturação curricular não seria capaz de quebrar as barreiras impostas pelas cátedras que, no seu caso, impediu-o de pesquisar temas relativos à História do Brasil. Interdição que não se restringiu apenas aos professores de outras áreas, mas também aos assistentes que atuaram na cadeira junto ao professor Hélio Vianna. Segundo aquele professor, os rígidos limites, exigências e critérios impostos por Viana inviabilizaram por algum tempo e para muitos professores a proposta de uma história sintonizada com o tempo presente, isto é, articulada a outras áreas do conhecimento, centrada na problematização do presente, comprometida com as mudanças sociais. Era este justamente o grande apelo, tema principal do debate nacional dos anos 1970,

⁹⁴ Cf. TAUNAY, Afonso de E. Os princípios gerais da moderna crítica histórica. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, v. 16, 1914, p. 323–344; _____. Um grande bandeirante: Bartolomeu Paes de Abreu (1674–1738). Exploração do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso; a conquista de Goiás. *Anais do Museu Paulista*, t. 1, 1922; _____. História geral das bandeiras paulistas: escrita à vista de avultada documentação inédita dos arquivos brasileiros, espanhóis e portugueses. São Paulo: Tipografia Ideal, H. L. Canton, 1927. t. 3 (1641–1651)

⁹⁵ Cf. ELLIS Jr., Alfredo. *A nossa guerra: estudo de synthese critica político-militar*. 2. Ed. São Paulo: Piratininga, 1933; _____. *A evolução da economia paulista e suas causas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937; _____. *Os primeiros troncos paulistas e o cruzamento Euroamericano*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

a orientação pleiteada nos projetos de reforma de base dos governos comprometidos com o ideário de mudanças democráticas no país. Assim, o campo da história e dos historiadores foi também interpelado por esse debate.

2.1 O debate sobre a renovação: História do Brasil e/ou História Geral

Nesse contexto em que se enfatizava a dimensão nacional das mudanças buscadas, não era mais possível conter e negar a necessidade de uma maior ênfase na História do Brasil, e, de fato, não houve voz que se levantasse para declarar, abertamente, contrária a isso durante os simpósios, embora não ocorresse uma unanimidade quanto a tal posição. Assim sendo, como então lidar com os interesses e expectativas daqueles que não teriam, no seu recorte temporal/espacial, a possibilidade de adentrar nessa história ou que não tinham também interesse nessa articulação e enfoque? O tom apaziguador das conclusões do I Simpósio indica a política de conciliação dessas diferenças ali praticada: “O interesse especial que devem merecer os estudos de História do Brasil não deve implicar na diminuição dos interesses pelos estudos de História Geral, considerada como um todo” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 301). O esforço em torno de um consenso, que não excluiu a violência de subsumir as diferenças, transparece nas conclusões do simpósio em que se ressalta o comum ponto de vista de que há “que cuidar da valorização do ensino da História do Brasil e da História Regional, no sentido de integrar-se na História do Mundo” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 302). Na proposta dessa integração entre História do Brasil e História Geral, mais anunciada do que efetivamente praticada, residiu a solução negociada diante de pontos de vista diferenciados.

Tal questão foi abordada com mais destaque na última sessão, referente ao currículo, pela professora Olga Pantaleão. Para esta, em nome do conhecimento crítico da realidade brasileira demandava-se uma orientação nas faculdades de se ensinar a disciplina História Geral em função da História do Brasil, postura que atendia a interesses momentâneos e contradizia o argumento de critério “rigorosamente científico”, defendido por muitos no simpósio, inclusive a professora. Sobre História Geral seria ensinado apenas aquilo que se relacionasse com a nossa História. Para Pantaleão:

Não 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 (PANTALEÃO, 1962, p. 227).

Segundo aquela professora, a história do Brasil teve início muito antes de 1500, embora não diretamente relacionada ao que se passou em nosso território. Não é de se estranhar que no Brasil, onde a escrita de sua história nasceu no IHGB e sob a égide da tradição historiográfica europeia do século XIX⁹⁶, centrada em escrever a biografia das nações, também ocorreu esse esforço em construir a história da nação. A gênese desta estaria localizada lá no passado distante, europeu. As ideias de progresso e civilização, tendo como referência a Europa, são linhas mestras na construção da nação, da nacionalidade brasileira e da escrita de sua história, percebida na lógica evolutiva da passagem da barbárie para a civilização. Para Pantaleão, o nosso passado seria o passado europeu, especialmente o passado português; seríamos os filhos do processo de expansão do século XV, da europeização do Atlântico.

Estes argumentos legitimaram-se nas outras “Europas”, que se desenvolveram no além-mar conforme a construção de Braudel. Ideia essa presente em seu primeiro texto publicado quando da sua vinda ao Brasil, “Cartografia do mundo atual”. Publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 19 de maio de 1935, o autor provoca o leitor ao questionar se existiria “uma terceira Europa, a Europa C, a Europa Colonial, ou melhor, de além-mar?” (BRAUDEL, 2002, p. 31). Alinhada a este modo de ver, Pantaleão afirma, ao defender a articulação entre História do Brasil e História Geral, que também somos “filhos da velha Europa e não podemos esquecer que nela estão nossas raízes. Nossa história, como a história americana, não começa em 1942 ou em 1500” (PANTALEÃO, 1962, p. 228). Assim, a ligação entre a História do Brasil e a História Geral, entendida como História da Civilização Ocidental, passou a ser defendida não apenas a favor de um passado europeu, mas, sobretudo, a partir da concepção deste passado como “unidade fundamental da humanidade”. Este modo colonizado e europeizado de pensar e narrar o passado abrigava-se na concepção de uma História Universal, tal como defendida pelo professor Oliveira França, pautada por uma “consciência da realidade que somos como unidade nacional no conjunto das unidades do

⁹⁶ Sobre a historiografia brasileira no século XIX e a atuação do IHGB ver: GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1838–1889. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 156, n. 388, jul./set. 1995; GUIMARÃES, Manoel Salgado. *Historiografia e nação no Brasil (1838–1857)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011; DIEHL, Astor Antônio. A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo: Ediupf, 1998; NEVES, Lúcia Maria P. *Intelectuais brasileiros nos oitocentos: a constituição de uma “família” sob a proteção do poder imperial (1821–1838)*. In: PRADO, Maria Emília (org.). *O Estado como vocação: idéias e práticas no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Access, 1999; WEHLING, Arno. As origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, v. 338, p. 7–16, jan./mar. 1983.

mundo cada vez mais interdependentes” (FRANÇA, 1962, p. 105).

Essa postura remete à concepção hegeliana⁹⁷ de “história filosófica”, na qual é possível apreender a interdependência entre as histórias e as nações e continentes, vista como uma história universal, total. A concepção de história total, defendida pelos historiadores dos *Annales*, sobretudo sua 1^a e 2^a gerações, e desatrelada da filosofia, mostra-se porém incompatível com seu projeto de uma história problema, que é específico de um dado momento, de uma dada formação social e não de todo o mundo. Para José Carlos Reis, os historiadores “recusam essa perspectiva global em historiografia, mas, contraditoriamente, os melhores a praticaram, de Marx e Braudel, a Wallerstein, e uma “história total” foi a utopia dos *Annales*” (REIS, 2011, p. 91).

A defesa de uma História do Brasil integrada à História Geral, Universal, onde tudo se encontra interligado, parte da ideia de totalidade da civilização, principalmente a ocidentalidade européia, tributária da tradição historiográfica francesa dos *Annales*, particularmente sua concepção braudeliana⁹⁸. História total, em suas múltiplas temporalidades e espacialidades integradas à história do capitalismo e da sociedade industrial. Como destacou José D’Assunção Barros:

[...] o eixo de preocupações com a formação do Capitalismo e da sociedade industrial o coloca (Braudel) diretamente no debate com a Economia, e em especial em um diálogo com a obra de Karl Marx (*Civilização Material e Capitalismo*, 1967; e *Dinâmica do Capitalismo*, 1971) (BARROS, 2012, p. 7–8).

O interesse de Braudel pela formação do capitalismo levou-o ao desenvolvimento de sua segunda tese e obra, de dimensões monumentais, “*A Civilização Material e Capitalismo*” (BRAUDEL, 2009), publicada em 1967. Tratava-se de cuidadoso estudo com o objetivo de entender como a “economia-mundo” da Europa foi conduzida à moderna economia mundial. Nesse sentido, Braudel adensa seu pretensioso projeto de uma história total, rompendo os limites impostos pelas fronteiras nacionais e transnacionais para atingir a vasta dimensão planetária. Este “mundo que se liga” pelas conexões econômicas, foi exposto em seu primeiro texto publicado no Brasil, em 1935:

São Paulo, rosa dos ventos, tem o sentido, a experiência, a compreensão do mundo, não o de ontem, mas o de hoje, cujas coordenadas se contratam, cujo volume diminui, cujos continentes dia-a-dia mais se aproximam uns dos outros. Aqui fermenta a mocidade das coisas; impunemente se pode e deve sonhar com o futuro. Trata-se em verdade da presença real do mundo, tal

⁹⁷ Cf. HEGEL, G. W. F. *A razão na história: uma introdução à filosofia da História*. São Paulo: Centauro, 2001; _____. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁹⁸ Cf. BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. 6 ed. Lisboa. Editorial Presença, 1990.

qual é, tal qual se elabora. Vejam-se simplesmente os produtos agrícolas básicos, o café e o algodão; criam entre a propriedade paulista e os mercados mais afastados laços tão reais, e tão fortes, que deles se ocupam diariamente os jornais. Estranha situação esta do fazendeiro do noroeste, que joga sua partida contra adversários da África, Ásia e mesmo da América! Em Franca, excetuando-se a larga corrente que liga a metrópole às possessões longínquas, tende a economia nacional a fechar-se sobre si mesma, a viver em campo cerrado, razão esta de sua força, sua estabilidade e, também, de sua aparente imobilidade. Em suma, nada nela que se possa comparar a essas intermináveis antenas que vão de São Paulo à Europa, à África do Norte, à América Setentrional, ao pacífico, ao Japão (BRAUDEL, 2002, p. 29–30).

Praticar a História do Brasil, tal como ensinada pelo mestre francês, era integrá-la à História Mundial, isto é, integrá-la à lógica e à dinâmica do mundo capitalista; era sonhar com o futuro, sob tal perspectiva, rompendo assim com uma visão nacional que acabaria por levar o país à imobilidade, ao fechamento sobre si mesmo. O alargamento das fronteiras, proposto por Braudel, traduzia um dos sentidos da História Total, mas não o único. Outros sentidos foram invocados e se fizeram também presentes nos debates da APUH/ANPUH. Nessa história onde “tudo se liga”, na expressão de Bloch⁹⁹, porque estão articuladas na simultaneidade da longa, média e curta duração do tempo histórico, as instâncias do social igualmente se articulam com a política e a economia. Esta concepção original de uma História Total, que informou o modo de pensar o passado e escreveu a história da primeira e segunda gerações dos *Annales*, foi ressignificada pela terceira geração que propôs, ao invés da “história do todo”, a “história de tudo”¹⁰⁰. Já que não era possível abarcar a totalidade, propôs uma história em que tudo compreendia objeto de estudo, pois tudo é histórico e todo tema tem legitimidade histórica (BARROS, 2012, p. 15).

Tais perspectivas orientaram o modo de pensar a história de muitos participantes do simpósio da APUH. Não por acaso, a história política acontecimental e institucional foi objeto de críticas e também de defesa nos debates. Muitos simposistas criticavam a tradição historiográfica fundada no interior do IHGB como ultrapassada e localizada especificamente nas cátedras de História do Brasil das Faculdades de Filosofia do nosso país. Historiografia que ganhou novo fôlego com o Estado Novo e seu projeto de construção do Estado nacional, traduzida, dentre várias iniciativas, com o fechamento da UDF e a abertura da Universidade do Brasil. Esta instituição deveria servir como modelo, assim como a historiografia nela produzida, e estava comprometida com o projeto de realimentar a história da nação, pelo viés

⁹⁹ Segundo Bloch: “Reconhecemos que em uma sociedade, seja qual for, tudo se liga e controla mutuamente: a estrutura política e social, a economia, as crenças, tanto as formas mais elementares como as mais sutis da mentalidade. Esse complexo tem uma tonalidade própria a cada vez” (BLOCH, 2001, p. 152).

¹⁰⁰ Cf. VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 3 ed. Brasília: UNB, 1995.

nacionalista e ufanista, que colocou os interesses da nação acima dos interesses regionais. Cabe lembrar que é nesse momento que as portas abrem-se para Helio Vianna, sua história e seus seguidores¹⁰¹.

Não por acaso, ao fazer seus comentários à exposição do professor Oliveira França, Pantaleão ressaltou que a excessiva preocupação daquele em valorizar a “História-Pátria” nos levaria a um “provincianismo estreito”, ao fechamento e isolamento do mundo, tal como defendido por Braudel. Para Pantaleão, o essencial seria buscar renovar a visão de história e de seu “ensino, através de uma visão ainda mais ampla da História Geral e também de um entrosamento (e nisto concorda com França) da História do Brasil nas correntes da História do mundo” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 111). Comentários esses respondidos por Oliveira França, com ímpeto inegavelmente nacionalista:

Referindo-se à relutância da Professora 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 115).

Embora tenha ocorrido certo consenso quanto à importância e à necessidade de se estudar e pesquisar a História do Brasil, as disputas estabeleceram-se em torno da posição que essa disciplina deveria ocupar nos currículos dos cursos de história. Deveria ser ela o eixo em torno do qual as demais disciplinas do curso, as outras histórias, gravitariam? Ou, em sentido inverso, seria ela que deveria se integrar à história geral do mundo? Foi justamente essa a posição defendida pela professora Cecília Maria Westphalen. Em sua intervenção às reflexões da professora Maria Yedda Linhares, 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 [...]” (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 117). O deslocamento proposto por Westphalen não descarta, porém, a defesa da integração entre História do Brasil e História geral, apenas inverte a posição de centralidade

¹⁰¹ Segundo Marieta de Moraes Ferreira: “O fechamento da UDF ocasionou a transferência de alguns professores, enquanto outros se afastaram por vontade própria ou foram excluídos. Os critérios adotados para o preenchimento dos postos vagos foram diversificados. Em alguns casos, antigos assistentes foram alçados à condição de catedráticos interinos; outros, fossem assistentes ou catedráticos, assim permaneceram. Ao entrar para os quadros da FNF, Arthur Ramos manteve a cátedra de antropologia, mas Delgado de Carvalho foi deslocado para a cadeira de geografia do Brasil. Além desses professores, outros novos foram incorporados, como Sílvio Júlio, catedrático de história da América, e Hélio Vianna, catedrático interino de história do Brasil” (FERREIRA, 2012, p. 615).

da História do Brasil. Aliás, nem era esta a posição defendida por Linhares¹⁰². Ruídos à parte, prevaleceu finalmente a posição da integração, sendo que a História do Brasil devia ser colocada no quadro da História Geral. Manteve-se, assim, a leitura colonizada de nosso passado, atrelada à história européia, vista como seu desdobramento.

O tema da História do Brasil, tratado ao lado da História da América, ficou a cargo da professora Alice Piffer Canabrava. As sugestões feitas à relatora pela equipe responsável pelo debate prévio eram de uma necessária renovação nessas áreas, com a substituição do enfoque político pelo cultural, ou seja, preferência à História da Cultura em detrimento à História Política, Administrativa e Biográfica, dimensões que até então as caracterizavam. Nas palavras da relatora: “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” (CANABRAVA, 1962, p. 121). Buscou-se uma aproximação entre a História do Brasil, ainda desenvolvida dentro de uma perspectiva tradicional, positivista, com a “nova história”, alinhada com a historiografia dos Annales, na qual a professora Alice Canabrava encontrava-se localizada. Com efeito, conforme a classificação feita no estudo sobre a Escola uspiana, aquela historiadora foi enquadrada na classe dos primeiros historiadores uspianos, os formadores de gerações futuras, sob inspiração dos mestres franceses:

Consideramos formadores, os primeiros Historiadores uspianos, alunos e professores das primeiras turmas da Faculdade e que representaram a conjunção das preocupações intelectuais correntes no Brasil na época com a orientação dos mestres da missão francesa (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 351).

Com efeito, em sua tese *O Comércio no Rio da Prata – 1580–1640 (1942)*, cujo interesse pelo mundo ibérico e sua expansão colonial na América já se fazia presente, inaugurando as aproximações com a História Econômica, Alice Canabrava expôs a influência daquela orientação. Também foi esta a perspectiva que orientou a tese de Olga Pantaleão, *A penetração comercial da Inglaterra na América Espanhola 1713–1783 (1944)*, assim como a de Astrogildo Rodrigues de Mello, *A política colonial da Espanha através das encomiendas (1942)*. Não se pode também deixar de relacionar as teses do professor Eurípedes Simões de Paula, Pedro Moacir e Eduardo d’Oliveira França como estudos informados direta ou indiretamente pelos mestres franceses da USP.

Porém, conforme destacado anteriormente, não havia homogeneidade nesse grupo de

¹⁰² Segundo os Anais do I Simpósio a professora 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. (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 117).

“formadores”. Com efeito, enquanto as áreas de História Antiga, História Medieval, História Moderna e História da América vincularam-se mais ou menos fielmente às orientações de matriz francesa, na área de História do Brasil, a formação foi bem mais diversificada. Ali, a presença e influência de Alfredo Ellis Jr. respondem pela permanência de uma leitura do passado brasileiro nos moldes da tradição historiográfica do IHGB. A renovação da área, com a construção da moderna historiografia social brasileira, cujos estudos precursores são creditados à Capistrano de Abreu, manteve-se apartada da influência francesa por bom tempo. Iniciada na década de trinta, na trilha aberta por Capistrano de Abreu, aquela tradição moderna foi seguida e adensada pelos estudos de Sérgio Buarque de Holanda. Este ingressou na USP em 1958¹⁰³ e foi também um dos “formadores”, sob as balizas de uma moderna historiografia:

Os estudos jurídicos e a permanência na Alemanha consolidaram sua formação teórica, fortemente marcada pelo historicismo alemão e pela sociologia weberiana, fundamentaram a análise psicossociológica, já patente no clássico *Raízes do Brasil*, apontando para os estudos de cultura e de mentalidades. Seus contatos com a Escola de Sociologia e Política e a direção do Museu Paulista possibilitaram o aprofundamento das análises sobre a identidade nacional, com novos trabalhos sobre o bandeirismo, a formação do Estado e suas vinculações sócio-político-econômicas (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 352).

Com efeito, a presença francesa nos primeiros anos de criação dos cursos de história nas recém-inauguradas universidades brasileiras, a partir da década de trinta, foi influência importante na formação de historiadores e na produção de uma nova historiografia, mas não foi, porém, exclusiva. No que diz respeito à História do Brasil, esse foi um processo mais diversificado e complexo, até porque sua escrita já vinha sendo feita fora dos limites do espaço universitário. A modernização da historiografia brasileira foi a principal bandeira levantada pela associação em seus primeiros encontros, principalmente a partir do III Simpósio, evento marcado pelos desdobramentos do estabelecimento do regime militar e pela ascensão e predomínio de professores uspianos na direção da APUH. Pela sua formação, estes professores, em sua maioria, foram influenciados, direta ou indiretamente, pelas orientações dos mestres franceses. Não por acaso, foi esta a orientação da “nova história” defendida por aqueles que, no simpósio, combateram pela renovação da escrita e do ensino de história¹⁰⁴.

Os debates acerca da relação entre História do Brasil e História Universal ou Geral tiveram início ainda na primeira sessão, destinada ao problema da *História Antiga e Medieval*

¹⁰³ Sobre a trajetória de Sérgio Buarque de Holanda na USP ver: SANCHES, Rodrigo Ruiz. Sérgio Buarque de Holanda na USP. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 26, n. 1, Abril de 2011.

¹⁰⁴ Dentre os nomes mais expressivos na defesa de uma “nova história” de influência francesa: Eurípedes Simões de Paula, Alice Piffer Canabrava, Cecília Maria Westphalen e Olga Pantaleão.

e sua definição em uma só Cadeira. Apesar do texto publicado nos anais não indicar que este tema tenha sido abordado por Eurípedes Simões de Paula, essa questão se fez presente na sessão dedicada às exposições dos simposistas. O primeiro registro sobre ele foi feito pelo professor de História Antiga e Medieval, Carl Laga, ao citar a avaliação do professor Althem, para quem: “[...] 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” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 89). Palavras que encontraram receptividade entre vários defensores desta articulação, dentre eles sua colega de Faculdade, a professora Olga Pantaleão.

Mais uma vez os Anais nos pregam algumas peças, em razão do modo como foram editados. A sua edição traz situações que se repetiram em diversas ocasiões. A mais comum foi a resposta dada a um tema ou a uma fala que não se encontra explicitada em suas páginas. Como é o caso da ênfase que se buscou dar à História do Brasil, o que nos leva a deduzir que esta foi uma das principais questões discutidas nas sessões do evento. No espaço destinado às “Exposições dos simposistas”, registra-se que esse tema foi abordado apenas pelos professores Carl Laga e Olga Pantaleão. Porém, no espaço às “Respostas às exposições”, outros nomes são citados na discussão do tema. Assim, por exemplo, o professor Simões de Paula dirigiu-se a Francisco Falcon, afirmando que concordava “com que se deva dar ênfase à História do Brasil, porém, integrando-a na História Geral” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 93). Acontece que nas “Exposições dos simposistas”, no espaço destinado à reprodução da exposição do professor Francisco Falcon, não há referência a esse tema. Apesar deste silêncio, não é de se estranhar que esse tema tenha sido por ele abordado e, nem mesmo, que tenha sido ele a iniciar tal debate. Afinal, o propósito de desenvolver pesquisas de outras cadeiras articuladas às de História do Brasil ganhou força e adeptos entre os professores da Cadeira de História Moderna e Contemporânea da FNF, à época, sob coordenação da professora Maria Yedda Linhares. A preocupação com a escrita e o ensino de uma História sintonizada com as questões da realidade brasileira efetivou-se na maior ênfase defendida aos temas de história nacional.

A posição de Falcon despertou, principalmente entre professores das demais áreas, uma atitude de defesa de seus campos, sem com isso desconsiderarem a importância dos estudos em História do Brasil. Importância esta que não se traduziu em posição de primazia desta disciplina nos currículos dos cursos de história. O debate voltou à tona na segunda sessão, a cargo do professor Oliveira França, em sessão destinada ao debate da História

Moderna e Contemporânea. Em resumo publicado pela organização do Simpósio, já que o texto original, de responsabilidade de seu autor, não foi entregue, o professor iniciou sua comunicação destacando o que considerava “problemas globais”. Dentre eles, chamou a atenção quanto ao clima de hostilidade da “conjuntura sociocultural” daquele momento aos estudos históricos. Naquele contexto em que as políticas educacionais priorizavam a formação escolar voltada para a capacitação de quadros técnicos de modo a atender às necessidades de uma sociedade em processo acelerado de mudança, o estudo da história “evocando o passado, parece querer frear essas mudanças” (FRANÇA, 1962, p. 103). Tornava-se, assim, indispensável a renovação do campo da história, de modo a inseri-lo nesse tempo novo, acelerado, centrado no presente e voltado para o futuro. A história deveria livrar-se do peso do passado para pensar e propor soluções para os problemas presentes. Ampliação de seus temas, objetos, problemas e abordagens de modo a sintonizá-la com as mudanças ocorridas no mundo e no Brasil. Para Oliveira França:

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 substituiu 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 (FRANÇA, 1962, p. 104).

Uma “constante revisão” da historiografia, eis o que o professor prescreveu para o ofício do historiador, diante da “multiplicação contínua dos trabalhos históricos”. Anos após o I Simpósio, ao ser indagado sobre o papel da Faculdade de Filosofia da USP para a modernização da historiografia brasileira, França a comparou ao desenvolvimento obtido no campo da Geografia, para afirmar que o impacto foi menor na história porque ali existiam professores que “não estavam disponíveis para rever os seus comportamentos no campo da pesquisa histórica” (*apud* ROIZ; FARIAS, 2011, p. 144). Se, conforme defendido por muitos, o regime da cátedra dificultava a renovação dos estudos históricos, algumas tentativas foram feitas e caminhos outros foram percorridos fora dela nesse esforço de dinamização e modernização dos cursos de história. Como relatado por Oliveira França, os professores estrangeiros, em particular Jean Gagé, contribuíram para criar uma primeira associação de historiadores, cujo propósito era o de viabilizar um espaço de atuação distinto daquele do Instituto Geográfico e Histórico e capaz de impulsionar os principais movimentos de crítica e revisão da historiografia brasileira. Porém, como bem lembrou França:

Essa associação teve curta duração e veio a ser substituída, bem mais tarde, pela Associação de Professores Universitários de História. Esta, com a participação de historiadores de outras regiões do país, contribuiu de forma acentuada para a renovação dos estudos de História (FRANÇA, 1994, p. 155).

A renovação dos estudos históricos foi associada, na construção da memória e da tradição da associação, com a historiografia dos Annales, não obstante a influência de outras orientações e tradições historiográficas. Assim, por exemplo, as contribuições de um dos “formadores” de gerações de historiadores, Sérgio Buarque de Holanda, cuja formação teórica era visivelmente marcada pelo historicismo alemão e pela sociologia weberiana, foram influência significativa na renovação dos estudos históricos no Brasil. Contribuições estas destacadas pelo referido professor Oliveira França quando abordou esse assunto¹⁰⁵. Como igualmente destacaram as professoras Capelato, Glezer e Ferlini sobre a presença de Holanda na cadeira de história da Civilização Brasileira:

Sua presença veio dar novo perfil às pesquisas em História do Brasil, introduzindo discussões sofisticadas, com utilização de referenciais weberianos, do historicismo, da escola psicossocial alemã. Essas reflexões enriqueceram as análises e matizaram matrizes marxistas (CAPELATO, GLEZER; FERLINI, 1994, p. 352).

Também para Paulo Henrique Martinez, em seu estudo sobre a influência de Fernand Braudel na FFCL da Universidade de São Paulo, a presença de Sérgio Buarque à frente da cadeira de História da Civilização Brasileira:

teria impulsionado o distanciamento de um padrão de trabalho intelectual dissonante daquele existente em outras cadeiras, marcadas pela presença dos professores estrangeiros, embora também distinto destes últimos (MARTINEZ, 2002, p. 18).

A atuação do professor Oliveira França¹⁰⁶ na USP mostrava-se coerente com as posições defendidas no I Simpósio em relação à defesa da importância da História do Brasil, que, como destacamos, não pode ser entendida como posição predominante no currículo do curso de História. Oriundo da Faculdade de Direito, por influência de seus colegas Eurípedes Simões de Paula e Astrogildo Rodrigues de Melo, que haviam ingressado no curso, França também se matriculou em 1935 e teve interesse nas aulas dos professores estrangeiros, em especial nos cursos de Fernand Braudel, do qual integrava como membro do seletor grupo de

¹⁰⁵ Podemos ressaltar, como obra de destaque na renovação da historiografia brasileira, a coleção organizada pelo professor Sérgio Buarque de Holanda, *História Geral da Civilização Brasileira* (1985), publicada a partir da década de 1960. Além de suas obras clássicas *Raízes do Brasil* (1948); *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil* (2002); *Monções* (1990).

¹⁰⁶ Sobre a obra de Oliveira França Cf. FRANÇA, Eduardo D’Oliveira. Conhecimento do presente em História. *Ecos Universitários*, São Paulo, n. 14, 1950; _____. Conversa em torno de nosso ofício. *Revista Anais de História*, São Paulo, v. 6, p. 11–47, 1974; _____. A teoria geral da História. *Revista de História*, São Paulo, n. 6, 1951; _____. Considerações sobre a função cultural da História, *Revista de História*, n. 8, São Paulo, 1951.

estudantes escolhidos pelo mestre francês. Como lembrou França:

Todos assistiam às aulas do professor Braudel e mereciam a sua atenção. Mas aqueles que ele entendia serem os seus alunos recebiam atenção especial. Eram convidados a almoçar em sua casa e para longas conversas até o anoitecer. Era o grupo dos alunos dele. Lembro-me bem que afirmava ter poucos alunos e, quando eu retrucava que não, porque no curso havia um número razoável de estudantes, Braudel balançava a cabeça para manifestar sua discordância. Para ele, alunos, eram somente os que elegia (FRANÇA, 1995b, p.152).

Seria com Braudel que ele faria seu doutorado, programa que a breve estada do professor no Brasil acabou por impossibilitar, ficando a cargo de Eurípedes Simões de Paula a sua orientação. Para França, uma das principais preocupações de Braudel¹⁰⁷ durante sua temporada no Brasil foi o destino daqueles que ele escolheu para desempenhar papel de relevo na USP. Com a criação dos cursos de História e Geografia da FFCL da USP surgiu a cadeira de História da Civilização, a cargo do professor Braudel. Porém, antes de partir, essa cátedra foi por ele partilhada, escolhendo Eurípedes como seu sucessor na cátedra de Antiga e Medieval, tendo França como seu assistente. A Astrogildo de Melo coube a cátedra de História Ibérica e à Branca da Cunha a de História da América. A então recém-criada cadeira de Moderna e Contemporânea ficou a cargo do recém-chegado professor Jean Gagé¹⁰⁸, tendo como sua assistente a professora Olga Pantaleão. Esta distribuição mostrou a preocupação de Gagé, assim como a de Braudel, com a continuidade de seu trabalho pelos professores brasileiros. Como destacou Pedro Moacyr Campos sobre a criação das novas cadeiras:

O desdobramento efetivou-se, segundo o decreto-lei n.º 1190 de 4 de abril de 1939: passavam a existir duas cadeiras, a de História Antiga e Medieval e a de História Moderna e Contemporânea. E, então, a largueza de espírito de Gagé manifestou-se através de uma atitude talvez não muito vulgar: ele, o especialista em estudos clássicos, empenhado em pesquisas de História romana, ficou com a parte de História Moderna e Contemporânea, pois as preferências do novo professor, o antigo assistente Eurípedes Simões de Paula, voltavam-se para a Antiguidade. Pensava, certamente, no futuro da Faculdade: era preciso que o professor brasileiro ficasse com o setor em que mais se sentisse à vontade, em benefício da pesquisa e do ensino (CAMPOS, 1975, p. 726).

Mais tarde, com a divisão feita pelo professor Gagé, Oliveira França assumiu então a cátedra de História Moderna e Contemporânea. Tal indicação teve a interferência de Braudel que, em sua segunda passagem pelo Brasil, destituiu a professora Olga Pantaleão, colocando

¹⁰⁷ Sobre a atuação de Braudel no Brasil ver: LIMA, Luís Corrêa. *Fernand Braudel e o Brasil: vivência e brasilianismo (1935–1945)* Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Departamento de História, 2004.

¹⁰⁸ Ver textos publicados por Gagé no Brasil: GAGÉ, Jean. A Cadeira de história romana no Colégio de França. *Revista de História*, São Paulo, n. 30, 2. tri, p. 289–311, 1957; _____. Remarques sur le "triomphe" romain et sur ses deux principales origines. *Revista de História*, São Paulo, n. 100, 4. tri, p. 01–29, 1974.

França como assistente de Gagé. Apesar de sua atuação nessa área, não abandonou as preocupações com a História do Brasil e sua articulação com a História Geral, ou seja, do ocidente europeu, conforme abordado em sua tese de doutorado¹⁰⁹. Neste trabalho, França estabeleceu os desdobramentos dos temas tratados pelos professores franceses, como o feudalismo, as monarquias nacionais e a criação de novos espaços de dominação para o mundo ibérico, traduzindo as preocupações dos estudos históricos brasileiros da época em estabelecer as especificidades da colonização. As limitações impostas pelo regime da cátedra, mais rígidas em seus primeiros tempos, levaram Oliveira França a criar estratégias capazes de contornar tais limitações. Como destacou seu aluno Fernando Novais:

Note-se que no regime das cátedras, que existiu até a reforma universitária de 1968, a orientação dos catedráticos não podia ser questionada. Seus assistentes eram forçados a seguir rigorosamente suas determinações. O professor Eduardo França disse-me que desejou fazer sua tese sobre História do Brasil, mas não pode, porque era assistente da cadeira de História Moderna e Contemporânea. Assim, sua primeira tese foi sobre o poder real e as origens do absolutismo em Portugal. Isto porque, de certa forma, queria estar próximo da História do Brasil. Mas não podia explicitar esse fato, pois os catedráticos eram Taunay e Alfredo Ellis. O segundo trabalho do professor França foi também sobre Portugal, focalizando a época da Restauração. Eu mesmo fiz a minha tese sobre o Brasil Colonial, encontrando um tema que articulasse Portugal e Brasil, dado que não se podia escrever um trabalho sobre o Brasil numa cadeira de História Moderna e Contemporânea (NOVAIS, 1994, p. 165–166).

Estratégias essas que foram utilizadas por vários outros historiadores para poder abordar temas que, consoante o regime das cátedras, só poderiam ser tratados pela cadeira de História do Brasil. Também foi o que fez Maria Yedda Linhares, no Rio de Janeiro, ao construir um grupo de estudos na cadeira de História Moderna e Contemporânea que também tratasse de temas da História do Brasil. Esta estratégia parece que teve melhores resultados nas experiências paulistas. Porém, a resistência à renovação dos estudos históricos não ocorria apenas na cátedra de História do Brasil, pois muitos daqueles que não faziam parte dela também resistiram à proposta de inovação e de integração entre as áreas de História do Brasil e História Geral. Como destacou o professor Oliveira França:

Creio, portanto, que a historiografia brasileira se atrasou em sua renovação. Respondendo por um de seus setores, deparei-me com certa incompreensão de alguns colegas, porque sempre recomendei a meus alunos que se dedicassem à História do Brasil, quando outros entendiam que a pesquisa dos nossos professores de História Moderna não deveria ser concentrada em História do Brasil. Ciúmes atrasaram a renovação (FRANÇA, 1994, p. 155–56).

¹⁰⁹ Cf. FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. *O poder real em Portugal e as origens do Absolutismo*. São Paulo: Universidade de S. Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1946.

A preocupação com a renovação dos estudos históricos no país, aos moldes da historiografia dos Annales, ganhou impulso com a atuação de docentes da geração mais nova, egressa dos cursos ministrados pelos mestres franceses, dentre eles Oliveira França. Classificado entre os chamados formadores da *Escola uspiana de História*, França orientou diversas teses de doutoramento, centradas em diversos temas concernentes à história do Brasil e História Ibérica:

História do Brasil Colonial — Comércio Colonial, Questão Agrária, Inquisição, Crise do Sistema Colonial, com ênfase nas questões teóricas (natureza do capitalismo, revolução, formação do Estado Nacional) e desdobramentos para o campo das idéias e dos movimentos políticos; História Ibérica — Monarquia Portuguesa na Época da Expansão e Aspectos Econômicos do Império Espanhol. Os trabalhos mais significativos, orientados por Eduardo d'Oliveira França abordaram a História do Brasil (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994, p. 354).

O comprometimento de Oliveira França com a renovação não se restringiu apenas ao campo de suas pesquisas e de suas orientações, mas se traduziu nas suas experiências cotidianas em sala de aula, em sua didática. Fernando Novais recordou das aulas daquele mestre, em tempos de estudante universitário, em seu discurso na outorga de título de professor emérito da FFCL ao professor em 1994. Como destacaram os historiadores Diogo Roiz e Marcilene Farias, a partir das memórias de Novais, em um tempo em que predominavam os cursos que abordavam a História Econômica, Antiga, Medieval, lá estava o professor França com seu curso de História Cultural, a partir de uma abordagem distinta, o que atraía tantos alunos (ROIZ; FARIAS, 2011, p. 139).

Sua dedicação à docência traduzia-se, para Novais, no recurso dos “seminários didáticos” ou “seminários aulas”. Muito mais do que um simples exercício didático, preparatório para os futuros professores, França procurou com os seminários fazer com que os alunos refletissem sobre a atividade docente. Para dar aula, fazia-se necessário conhecer os alunos, mas, para dar uma boa aula, a primeira coisa era saber qual o problema que envolvia o tema (ROIZ; FARIAS, 2011, p. 140). Problema este que, contrariamente ao até então praticado, não se reduzia à elaboração de perguntas, mas à problematização do tema, à formulação do problema. Tratava-se de exercício que, pela sua novidade, causava tremenda angústia nos alunos. Como bem recordou Novais, citado por Roiz e Farias:

Imagine a tremenda angustia que nós tínhamos ao preparar e tentar formular o problema sem fazer interrogação. Ele estava sentado no fundo da classe e quando a gente não conseguia, e raramente se conseguia, ele dizia: ‘lá vem a perguntinha’. Lembro muito bem desses comentários (ROIZ; FARIAS, 2011, p. 140).

Um método de problematização que seguia a trilha da história problema dos historiadores dos *Annales*. Em texto publicado na Revista de História da USP em 1951, intitulado *O testamento de um historiador: Marc Bloch*, França destacou a importância da formulação do problema, como praticado e ensinado por Bloch. A pergunta que precede o documento, o problema da serventia da história, da imparcialidade, das cronologias, das origens. Em seu comentário ao livro de Bloch, *Apologia da história ou o ofício do historiador*, assim se referiu França à questão da formulação do problema:

São apenas cem páginas. Cem páginas tão claras, simples e humanas, que a tentação é traduzi-las sem escolher. Entre as idéias e os exemplos, uma tal harmonia e desembaraço, que parece confissão. Há idéias discutíveis, mas, justamente para serem discutidas, elas se apresentam enroupadas como problemas — a farda do destacamento dos *Annales* (FRANÇA, 1951b, p. 435).

Essa nova “espécie de história” nasceu como produto de um pequeno grupo de historiadores em torno da revista *Annales*, criada em 1929. Dentre as idéias diretrizes da revista, Peter Burke destacou, em primeiro lugar, “a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema” (BURKE, 1997, p. 11–12). França não apenas apregou tal posição frente à história, mas a vivenciou em sua prática cotidiana e a disseminou entre seus alunos em suas orientações, seminários, aulas ou conferências, como a que fez em 1951, publicada na Revista de História da USP. Assim se reportou aos discentes naquela ocasião:

Apenas quero pedir desde logo que não seja uma conversa feminina em que só um fala. Nem uma preleção de cátedra em que só um dogmatiza. Que depois da palestra, ou mesmo durante, sejam formuladas dúvidas que eu tenha por milagre sugerido. Perguntas às quais responderei ou não. Tomara que surjam proposições que me embaracem porque então me será dada a alegria de sentir que meus alunos já pensam adiante de mim, e são capazes de me fazer tropeçar. Darei por bem empregado o meu tempo se êle se alongar em questões e contradições que hão de ser o teste da fecundidade da lição (FRANÇA, 1951a, p. 253).

Destacando mais à frente:

Assim, sem restrições de casta, de uma terra que é de todos, venho apenas trazer uns problemas para a reflexão comum. Que problemas? Os simples problemas dos que estudam história. Que é o historiador? Que faz êle? Como o faz? E afinal: para que o faz? (FRANÇA, 1951a, p. 254).

Estes problemas estavam colocados à história, tendo como referência o tempo presente de onde o historiador, com suas experiências e espírito crítico, transportava-se para o passado. Atitude esta que exigia dos historiadores uma nova postura e impunha-lhes novos desafios. Como destacou França no I Simpósio, uma atitude que levasse à reflexão, à procura de

respostas aos problemas que lhes eram postos. Assim, no ensino de história o foco se deslocava da transmissão da matéria para o ensino do método, da memorização para a formação do espírito crítico:

O aluno deve ser levado a saber não o que o professor sabe, 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 (FRANÇA, 1962, p. 104–105).

França defendia a valorização da História do Brasil, do nacional, da cultura brasileira, o que exigia a libertação do colonialismo até então vivido no campo da história. Tal perspectiva não incluía ignorar a inserção do país na história do capitalismo e da industrialização. Para esse historiador, deveriam desenvolver a: “consciência da realidade que somos como unidade nacional no conjunto das unidades do mundo cada vez mais interdependentes” (FRANÇA, 1962, p. 105). Reescrever a História do Brasil não poderia reduzir-se à simples cópia de formas vindas de fora, mas do exercício de estabelecer relações e conexões com as “unidades do mundo cada vez mais independentes”. Isso significava não enveredar para o nacionalismo exacerbado, pois: “O estudo da História não deve implicar atitude nacional que lhe estorve a ação” (FRANÇA, 1962, p. 103). Como a ocorrida entre aqueles professores da USP que dificultaram os mestres franceses, Braudel e Gagé, a aprofundarem os diálogos com os estudos históricos brasileiros. Ou, tal como argumentada pelo professor Hélio Viana, ao defender o destaque a ser dado à História do Brasil “[...] não porque seja mais importante em si, mas porque somos brasileiros” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 128).

Não podemos nos esquecer de que a USP, assim como a FNF, foi fundada no governo Vargas, contexto em que a História e seu ensino¹¹⁰ tinham uma importante função na construção do ideal nacional, em que cabia ao Estado o papel central na modernização conservadora do país. Mesmo a USP, idealizada pelo *grupo d’O Estado*, que fazia oposição a

¹¹⁰ Sobre o papel da História enquanto disciplina escolar e o seu papel na a formação e no fortalecimento do sentimento de identidade nacional ver: ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998; ALVES, Márcio Fagundes. *A reconstrução da identidade nacional na era Vargas: práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do Grupo Escolar José Rangel, Juiz de Fora, Minas Gerais (1930–1945)* Tese - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

Vargas, buscou, com Armando Salles, a aproximação política com o governo Vargas para expansão e consolidação de seu projeto. Desde as primeiras décadas do século XX, a preocupação com a formação do nacionalismo e de um tipo de identidade nacional ganhou corpo entre os intelectuais brasileiros, em sua maioria advindos das elites. Nesse sentido, as instituições educacionais transformaram-se em espaços privilegiados para a formação da brasilidade, da alma, do caráter e do Estado Nacional, tendo a história e seu ensino papel de grande importância nessa configuração. Como afirmou Katia Maria Abud, destacando o Plano Nacional de Educação da década de 1930:

Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria "[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional" (ABUD, 1998, s/p).

Nesse projeto, o ensino de História passou a ser conduzido, em grande parte, por professores recém-formados nos quadros das Faculdades de Filosofia das universidades brasileiras, tendo na FNFfi um dos modelos a ser seguido. Nessa época, os programas de ensino de História, assim como os das demais disciplinas dos currículos escolares, foram elaborados pelas comissões constituídas pelo Ministério da Educação. Este, após duas reformas que expressavam seus propósitos centralizadores, implementou algumas transformações no sentido de unificar o sistema de ensino e, neste, o ensino de História. Com a elaboração em 1931 do primeiro programa para as escolas secundárias, as disciplinas História Geral e História do Brasil passaram a formar uma única disciplina, a História da Civilização, incluída nos currículos das cinco séries do curso secundário. A partir daí, o ensino de História aumentou sua carga horária em relação ao regime anterior. Já no Estado Novo, através de vários atos legais, gradativamente a História do Brasil readquiriu sua autonomia em relação à História Geral e à História da Civilização. A Reforma de 1942 restabeleceu a separação entre a História Geral e do Brasil, aumentando, consideravelmente, a carga horária da disciplina no curso ginasial. O programa de História do Brasil pautou-se na tradicional periodização, no modelo francês tripartite, tal como já usado pelo IHGB: História Antiga, Moderna e Contemporânea. Porém, não foi apenas na periodização adotada que a proposta de história aproximou-se dos ideais do Instituto. Segundo Abud:

Considerando a História como a genealogia da nação, esta se iniciava com a História da formação de Portugal e os grandes descobrimentos, que incluíam o Brasil no processo civilizatório. Nas Instruções Metodológicas, que acompanhavam os Programas e orientavam os professores para o exercício de sua prática pedagógica, destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional

(ABUD, 1998).

Com a criação da FNFi, após a extinção da UDF e o estabelecimento da Universidade do Brasil, em 1939, estabeleceu-se o lugar da história, sua escrita e seu ensino, como “instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional”. A consciência nacional, cidadã e patriota, ficaria a cargo dos cursos de história abrigados nas faculdades de Filosofia. No Rio de Janeiro, nesse contexto de mudanças em direção a maior centralização política, alguns professores foram afastados, ou colocados de lado, e outros incorporados. Caso mais significativo foi o do professor Helio Vianna, na cátedra de História do Brasil. Como destacou Marieta de Moraes Ferreira, a direção da FNFi “foi entregue a Santiago Dantas, e a cátedra de História do Brasil, que, no contexto do Estado Novo, deveria desempenhar um papel-chave na formação dos futuros professores secundários, foi entregue a Hélio Vianna” (FERREIRA, 2013). Na formação dos futuros professores secundários, a ênfase dada à história política era considerada como indispensável à reafirmação da representação da identidade nacional. Segundo aquela historiadora:

Assim, a institucionalização do curso de história na FNFi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação (FERREIRA, 2013).

Já na USP, os embates não se resumiram apenas à historiografia de viés nacional do Estado Novo, mas também ao próprio governo Vargas. Os anos de formação da geração dos “formadores”, dentre eles Oliveira França, Eurípedes Simões de Paula, Astrogildo Rodrigues de Mello e Pedro Moacyr Campos, na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco (FD), coincidiram com a derrota militar na Revolução Constitucionalista de 1932 e com a incorporação da Faculdade de Direito à USP. Como destacou Lidiane Soares Rodrigues sobre aquela faculdade:

Até serem atingidos pelas transformações sociais e políticas que caracterizam os anos 1920-1945, os cursos jurídicos eram espaço de socialização dos destinados “à advocacia, ao Ministério Público, à política, à diplomacia” – uma “pepineira da elite política”, que se arvorava produzindo também filosofia, literatura, poesia, ficção, artes, pensamento social. No “celeiro” dos “aprendizes do poder”, os jovens tomavam parte nas causas “liberais” que mobilizaram o cenário nacional: Abolição da escravidão, Proclamação da República, cisão do Partido Republicano Paulista (PRP) e fundação do Partido Democrático (PD). E, a partir de 1930, oposição a Vargas, momentos áureos dela: pela constituição em 1932, pela redemocratização, em 1945 (RODRIGUES, 2013, p. 88–89).

Nesses movimentos em defesa das causas liberais, de 1932, Oliveira França, juntamente com seus colegas e futuros historiadores, tiveram ativa participação. Essa geração

de “aprendizes do poder” envolveu-se nas causas que mobilizaram o cenário nacional. Foram conflitos em que os “corações desses jovens se encontraram na luta, na derrota e na busca de alternativas a ela. Eles, como a elite paulista, ligaram seus destinos aos investimentos compensatórios da derrota militar” (RODRIGUES, 2013, p. 90). A USP e, nela, a FFCL tornaram-se o espaço para se reaver, em outro plano, o prestígio, o espaço e a posição política perdida em 1932. Como relatou França: “E foi assim que vimos nascer, nos escombros do sonho político, a Universidade de São Paulo, a oferecer horizontes para a busca da redenção dos espíritos machucados pelo desgosto da derrota” (FRANÇA *apud*: RODRIGUES, 2013, p. 91). O apreço pela história, por parte de estudantes e professores da Faculdade de Direito, traduziu-se no envolvimento com o “destino histórico” do país. Percepção esta partilhada pelos idealizadores da USP, que a viam estrategicamente como um meio para retomar o prestígio paulista frente à nação. Findo a Era Vargas, não era de se estranhar que Oliveira França subisse o tom de suas críticas, não apenas a esse período, mas também à história com ele identificada.

O debate sobre o papel da História do Brasil, como era de se esperar, ganhou força na terceira sessão do II Simpósio intitulada: *O estudo da História da América e da História do Brasil no curso universitário: ensino tradicional e renovação*. O título já traduz a percepção dessa nova geração de historiadores, principalmente os formados pelas missões francesas, sobre a cátedra de História do Brasil e sua articulação com outras histórias. Renovação que para uns parecia inviável sem que a questão do regime de cátedras fosse colocada em discussão. Como a defesa das cátedras tinha a maioria entre os participantes, buscou-se assim posições intermediárias que passassem pela flexibilização, de modo a permitir uma maior autonomia entre seus integrantes. A definição do problema, em termos de “Ensino tradicional e Renovação”, surgiu da sugestão apresentada pela professora Cecília Maria Westphalen, recebendo apoio unânime dos demais membros da equipe responsável pelo seu debate. Sugestão propícia de quem acabava de retornar de seu curso de pós-graduação na Faculdade de Filosofia da Universidade de Colônia, na Alemanha Oriental, e posteriormente na 6ª Sessão da École Pratique des Hautes Études, em Paris, que naquele momento tinha Braudel como seu presidente, especializando-se em História Moderna e Contemporânea¹¹¹. A proposta enfatizava a preferência pela abordagem cultural em detrimento às dimensões político/administrativas priorizadas no ensino da História do Brasil e da América. A ênfase na

¹¹¹ Cf. WESTPHALEN, Cecília Maria. *A introdução de escravos novos no litoral paranaense*. São Paulo: s.n., 1972; _____. *Comércio exterior do Brasil Meridional*. Curitiba: CD, 1999; _____. *Carlos Quinto: seu império universal 1500–1558*. Curitiba: Center Design Gráfica e Editora, 2000.

cultura já era dada na cátedra de História do Brasil da USP que, na ocasião do I Simpósio (1961), já era ocupada pelo professor Sérgio Buarque de Holanda. No caso da FNF, o curso de história tinha um ensino sob a ótica bem tradicional, ou seja, priorizava-se a abordagem descritiva dos acontecimentos político institucionais e sua memorização. Como destacou Marieta de Moraes Ferreira:

Diferentemente, na cadeira de história do Brasil, ocupada por Hélio Vianna, adotava-se postura mais conservadora. A comparação dos programas dos cursos de história do Brasil para o segundo e o terceiro ano em 1941, 1945, 1948 e 1953 não apresenta diferenças expressivas [...]. Pode-se depreender que, embora figurassem alguns temas econômicos, a ênfase dos programas recaía na história política e especialmente na história diplomática. O Brasil colonial recebia atenção especial, e todo o curso do segundo ano era dedicado a esse período. Já no terceiro ano, o programa focalizava o Brasil Império e a República. No entanto, pode-se constatar que a República não era alvo de maior atenção: dos quarenta pontos listados, somente oito se ocupavam de temáticas republicanas. Além da abordagem historiográfica pouco arejada, as aulas, segundo depoimentos de ex-alunos de várias gerações, eram profundamente enfadonhas, com relatos factuais minuciosos, somente expositivos, sem nenhuma indicação bibliográfica e com provas baseadas nos conteúdos apresentados em sala, o que requeria apenas uma boa memorização. Não havia nenhum estímulo para pesquisa, nem com fontes, nem bibliográfica (FERREIRA, 2013, s/p.).

No II Simpósio, a proposta de “renovação” defendida por Westphalen apresentou-se no relatório da professora Alice Piffer Canabrava alinhada à historiografia dos *Annales* e, por isso, bastante criticada em relação à história até então praticada no Brasil, onde a pesquisa e o rigor científico apresentavam-se praticamente em seus primeiros passos. Canabrava defendia a renovação, alegando que, no Brasil, a ciência histórica ainda se encontrava em sua infância e mal ultrapassava sua fase empírica, que apenas recentemente chegou ao campo do conhecimento racional (CANABRAVA, 1962, p. 121). Como destacou José Carlos Reis, “ao adotarem o ponto de vista das ciências sociais, recusando as influências da filosofia e da literatura, os *Annales* quiseram fazer da história uma ciência social” (REIS, 2006b, p. 81). Tal orientação foi abraçada por Canabrava e foi por ela defendida, durante os anos em que esteve à frente da Associação, sob o argumento de que possibilitava à História tornar-se uma “disciplina enquadrada nas conquistas intelectuais de nosso tempo”:

O apelo da equipe de História do Brasil e da América deste Simpósio é uma ressonância daquela 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 de nosso tempo (grifo do autor) (CANABRAVA, 1962, p. 121–122).

A exposição da professora Canabrava sobre as questões que envolviam a História,

particularmente as áreas de História do Brasil e da América, traduz seu compartilhamento com a proposta dos fundadores dos *Annales*, Lucien Febvre e Marc Bloch. Sua reflexão é um texto cortado pela apologia da história pautada pelo homem médio, representante de um grupo social mais vasto, de seu regime jurídico, de seus hábitos mentais e de seu estatuto jurídico. Trata-se, enfim, de uma história que buscou seu sentido no exercício de leitura das experiências passadas e que, para tal, exigiu o alargamento de suas fontes, objetos, problemas e abordagens. Uma história-problema que ampliou seu conceito de fonte, quebrando com a tradição da exclusividade dos documentos escritos. Novas fontes e novos objetos que exigiram, também, novas técnicas e novos instrumentos, abrindo as portas da história para as demais ciências sociais e à interdisciplinaridade, sem deixar de fora as análises quantitativas e o auxílio da estatística (CANABRAVA, 1962, p. 123–124).

Antes de abordar a questão do lugar da História do Brasil no campo da disciplina História, uma última e interessante observação foi feita por aquela historiadora: “[...] 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” (CANABRAVA, 1962, p. 125). Solidarizando-se com o projeto totalizante dos *Annales*, particularmente das concepções e orientações de seus fundadores e da sua 2^a geração, ciosa em reafirmar o estatuto de cientificidade da história, assentado no método, Canabrava posicionou-se a favor da renovação dos estudos históricos. Ao defender uma “nova história”, ela reafirmou a dicotomia entre a “nova” história, profissional, científica, problematizadora e crítica, produzida dentro do espaço universitário, e a história tradicional, descritiva, com ênfase no passado e nos acontecimentos políticos-administrativos. Tal como fizeram seus inspiradores, Bloch e Febvre, nas primeiras décadas do século XX, ao questionarem a historiografia metódica da Sorbonne, particularmente os historiadores que a representavam, Langlois e Seignobos.

Assim, para Canabrava apenas existia “o método histórico”, não havia razão para disputar o lugar de centralidade de nenhuma de suas áreas e domínios no currículo do curso de História. Posicionou-se, portanto, contrariamente à proposta da prioridade da História do Brasil, consoante às demais vozes presentes: “A História do Brasil e da América devem ser colocadas no quadro da História do Mundo” (CANABRAVA, 1962, p. 125). Na topografia disciplinar defendida, explicitava-se a lógica colonialista hierarquizadora e etapista utilizada para sua organização e montagem: as disciplinas História Moderna e Contemporânea funcionando como “contexto geral” dessa história mundial/geral e História Antiga e Medieval como seus “antecedentes”.

Seja como forma de se resguardar ou de se apropriar da História do Brasil, a proposta de articulação desta no campo maior da história geral/universal apresentou-se como estratégia numa batalha marcada pela questão dos limites impostos pelas cátedras e também pela visão informada pela tradição da valorização da história nacional, da historiografia da nação, tributária dos projetos do IHGB e das políticas nacionalistas do governo Vargas. Com efeito, a geração de professores que fundou a APUH em 1961, particularmente a que integrava o eixo Rio-São Paulo e sua reconhecida atuação de destaque no processo de fundação e construção da associação, era construída por profissionais formados sob as influências dessa tradição nacional e nacionalista, localizada nas cátedras de História do Brasil e também dos professores estrangeiros, sobretudo francesa, com sua ênfase na dimensão transnacional da história, com sua proposta de “história total”. A coexistência dessas duas orientações se deu em meio a aproximações e distanciamentos, com alguns deslocamentos que começaram a ameaçar posições consolidadas e entrincheiradas na área de História do Brasil. O regime de cátedras foi espaço defendido e assegurado para conservação dessas posições já asseguradas e ameaçadas e, ao mesmo tempo, também interpeladas e desafiadas pela proposta de renovação dos estudos históricos. Não por acaso, embora criticada pela ausência de flexibilidade, as cátedras foram defendidas pela maioria. Situação percebida por Canabrava, que buscou o consenso ao defender que:

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 (CANABRAVA, 1962, p. 126).

Significativamente, nesse combate entre orientações nacionais e transnacionais, a defesa, ainda que aparentemente tímida, do destaque a ser dado ao nacional, à História do Brasil, do professor Hélio Viana, sob o argumento que interpelava a todos os participantes, o fato de “sermos todos brasileiros”. Não por acaso, o historiador Francisco Iglésias¹¹² manifestou-se nesse debate em defesa da história do país, ressaltando a necessidade de se estudar a História Contemporânea do Brasil, “muito pouco conhecida”. Para Iglésias: “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 da História Recente” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 130). No aparte feito, evidenciou-se sua aproximação e

¹¹² Cf. IGLÉSIAS, Francisco. *Introdução à historiografia econômica*. Belo Horizonte: FACE/UFMG, 1959; _____. *História e ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1971; _____. *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2000.

compartilhamento com a proposta de renovação dos estudos históricos, sem descartar, porém, a tradição que valorizava o nacional, a História do Brasil. Assim como Canabrava, Francisco Iglesias atuou na universidade fora do curso de História, na Faculdade de Ciências Econômicas. Enquanto no caso da professora Alice Canabrava a misoginia operante no Departamento de História e Geografia acabou por levá-la a ingressar na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP¹¹³, no caso de Iglesias foi a indicação política do Senador Mello Vianna que acabou desviando-o do curso de História e encaminhando-o para a economia. Como relatou em entrevista a Maria Efigênia Lage de Resende:

O Mello Vianna disse ao Alvim que tinha um amigo advogado brilhante e que seria um excelente professor da disciplina. Lógico, não é? Quem não domina ciência nenhuma pode muito bem ser professor de história do Brasil! Afinal todo mundo já ouviu falar na Marquesa de Santos, no Tiradentes, no Pedro Álvares Cabral. Não pode é ser professor de oftalmologia, de cirurgia facial... Vejam que azar o meu! Fiquei muito frustrado, mas pouco depois recebi um telefonema do Yvon Magalhães Pinto me convidando para ser assistente na Faculdade de Ciências Econômicas (RESENDE, 1998).

Tal como Helio Vianna, Alfredo Ellis Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e outros “formadores”, Iglesias pertencia à geração de historiadores cuja formação escolar se deu nos cursos de direito, ou das ciências política e social. Talvez por isso tenha sempre insistido em reafirmar a “ciência histórica” e seu exercício por profissionais e não amadores. Uma profissionalização operada no exercício mesmo do ofício e não meramente por formação escolar. A existência, no contexto dos primeiros simpósios, desses dois tipos de profissionais no campo da história, e de seus modos diferenciados de ver e praticar a história, bem como seu ensino, foi destacada pelo professor Faria Alvim: “Distingue na historiografia no Brasil duas correntes: uma, acadêmica, com trabalhos produzidos por membros das academias, etc., que dispõe de lazeres; outra, a nova, a universitária, que deve aos poucos sobressair, sem que seja necessário hostilizar a primeira” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 132). Hostilidade que foi praticada no cotidiano universitário e também nos simpósios da associação, não deixando de ser o regime de cátedras o alvo

¹¹³ Assim Canabrava lembrou sua participação no concurso para a cátedra de História da América no curso de História da USP: O concurso foi rumoroso e memorável. Jamais poderia esquecer a presença maciça dos meus alunos dos cursos de História da América, a juventude descomprometida e idealista que me apoiou sem reservas; recebi também o apoio de muitas colegas de trabalho docente na Faculdade. Apesar de obter a média mais alta no conjunto das provas, estas não se constituíam em base do critério para a indicação ao cargo de professor catedrático, segundo o regulamento vigente. Esta se decidia com a votação pelos membros da banca. Deste modo, fechados e protegidos pela organização interna do grupo, os colegas do sexo masculino se favoreciam de uma estrutura legal, por eles elaborada, para servir a seus interesses. Verificando-se o empate na votação, coube ao presidente da banca a decisão final, e o fez em favor do meu concorrente, sob a justificativa de que já se encontrava no exercício do cargo, como professor contratado (CANABRAVA, 2005, p. 23).

principal dessa prática e, ao mesmo tempo, também a torre que protegia muitos da mesma. Nesse embate entre orientações “antigas” e “novas”, “nacionais” e “transnacionais”, “amadoras” e “profissionais”, desqualificar a atuação e posição foi recurso utilizado por ambas, para demarcar posições estabelecidas e consolidadas e também para pleitear espaços para as novas, emergentes, ciosas da necessidade de renovação dos estudos históricos, de novas regras, de uma nova identidade pautada na formação e atuação profissionais.

O esforço em aproximar essas “duas correntes”, e não confrontá-las, explicita-se na proposta de Guy de Holanda ao defender a ênfase a ser dada ao estudo do mundo moderno e contemporâneo, sem deixar de destacar, porém, a importância de se dar primazia ao Brasil, ou seja, à história contemporânea do país. Sua defesa pautou-se em argumento de ordem prática e econômica, já que para ele tornava-se mais viável o estudo da história do Brasil pela facilidade de acesso aos documentos, condição incontornável para o ofício do historiador e a prática da “ciência histórica”, isto é, para operar o “novo”. As palavras do professor encontraram ecos no II Simpósio, quando fez a apresentação, junto com o professor Eremildo Vianna, da comunicação intitulada “Considerações metodológicas sobre as pesquisas concernentes ao tema proposto, particularmente no campo da História da América e do Brasil” (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 71–75). Como destacou aquele historiador:

Não basta averiguar as origens européias da estrutura econômica e social do Brasil ou de outro país americano. Precisam ser estudadas, durante todo o chamado Período Colonial, as conexões entre as regiões americanas e suas metrópoles européias (VIANNA; HOLANDA, 1962, p.74).

2.2. A História do Brasil no II Simpósio da APUH

Embora o tema currículo do curso de história não fosse mais o eixo central do II Simpósio, antigas faíscas reacenderam as chamas das acaloradas discussões, ou seja, também neste segundo evento os participantes divergiram quanto às delimitações regulamentares impostas ao debate por causa da definição da pauta. Se no I Simpósio a divergência surgiu pela demanda de alguns participantes em alargar a discussão sobre currículo, ampliando-a para a reforma universitária, no II Simpósio o embate estabeleceu-se também pelo desejo de muitos de estender a discussão para além da pauta estabelecida, “propriedade e uso da terra”. Esses entendiam e defendiam que para debater este tema tornava-se incontornável discutir a reforma agrária. Francisco Falcon noticiou no mesmo *Boletim de História*, de 1963, os acontecimentos que marcaram o II Simpósio, ocorrido em Curitiba sob os auspícios da professora Cecília Maria Westphalen, então presidente da comissão executiva do evento.

Vale ressaltar que os dois textos de Falcon sobre os dois simpósios foram publicados no mesmo ano, em 1963, justamente a data prevista para ocorrer o III Simpósio. Segundo sua leitura, assim como no I Simpósio, a expectativa de ampliar o debate por parte dos professores “do Rio” rapidamente converteu-se em decepção e o confronto com aqueles que resistiam a isso transformou o Simpósio em um campo de tensões. Conflitos decorrentes dos embates, segundo Falcon, entre os “nossos pontos de vista”, que ele identificou como “progressistas”, e os dos outros, que ele hostilizou como “expoentes da alienação pseudo-históricas” (FALCON, 1963, p. 198–199). Tal disputa era previsível, pois traduzia a difícil e conflituosa existência daquelas duas “correntes”, duas principais orientações que informavam o campo historiográfico brasileiro da época e que, é claro, não seria superada no curto espaço de tempo. Nas palavras da professora Cecília Maria Westphalen, na sessão de abertura:

Esta associação tardava, porém, chegou ainda em hora oportuna para fazer viver o estudo e a pesquisa histórica no Brasil em um plano outro que não o da simples erudição ou do diletantismo. [...] No entanto, como a História tem feito falta à Universidade, ou seja, à formação da cultura nacional, para que possam ser compreendidos e focados nas suas justas perspectivas os problemas da atualidade. Preocupadas as elites dirigentes com o desenvolvimento econômico do país, buscando equacionar as reformas para tanto necessárias, não têm, porém, lembrado que nenhuma conjuntura pode ser tratada isolada do seu contexto estrutural, e a História, que acompanha e analisa os processos de longa duração, pode fornecer elementos indispensáveis à compreensão dos acontecimentos presentes e até mesmo apontar soluções concretas (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 22).

A narrativa de Falcon sobre o II Simpósio foi sendo tecida a partir da percepção dessa disputa, traduzida na dualidade entre a história dos “outros”, vincada pela “erudição”, “diletantismo” e amadorismo e a história “dele e de seu grupo”, abrigados por uma concepção estruturante de história em que “nenhuma conjuntura pode ser tratada isolada do seu contexto estrutural”. Os “outros” defendiam posições já consolidadas, comprometidos ainda com o projeto de uma história nacional, pensada sob uma perspectiva evolutiva e centrada nos acontecimentos políticos-institucionais do passado; os “novos” defendiam uma história crítica, comprometida com a “compreensão dos acontecimentos presentes” e até mesmo em “apontar soluções concretas”, sob uma visão estrutural e estruturante do social. Trata-se de modos de ver distintos e, em alguns aspectos, opostos, que informaram as orientações Teóricas e metodológicas da operação histórica, e também políticas e ideológicas das partes em litígio. Posições políticas distintas diante do mundo e do saber, mesmo que na avaliação de alguns isso não ocorresse, pois subsumidas e ou escamoteadas nos pressupostos de neutralidade e imparcialidade da ciência histórica e de seus praticantes, tal como pensado à

época. Significativamente, Falcon, em nota de rodapé sublinhou:

Que me desculpem os adversários da História Contemporânea “mesma” que, por exemplo, viram, em Marília, na nossa defesa de um estudo maior do mundo afro-asiático, sempre tão ignorado em benefício do europeu, uma atitude “política”, sem reconhecer no entanto o quanto de “político” ia impresso nessa afirmação (FALCON, 1963, p. 187).

Seria contraditório nomear como política a atitude daqueles que buscaram ampliar a discussão de modo a incluir a questão dos problemas da realidade brasileira contemporânea, fossem eles a reforma universitária, agrária ou as de base, sem reconhecer que a atitude de recusa a esse debate também era ação política que explicitava justamente a intolerância, a recusa em despertar o pensamento do outro. O argumento do estatuto de cientificidade da história foi mobilizado para justificar tal recusa, para realizar interdições, silenciamentos e exclusões. A referência à objetividade e imparcialidade como pressupostos da ciência e do ofício do historiador, não admitindo posicionamentos políticos em suas análises, foi estrategicamente lembrada para excluir e hostilizar o pensamento diferente, sob a legitimidade do Estatuto. Com base neste Estatuto foi operada a exclusão da apresentação de trabalhos, como os da professora Amália Hermano Teixeira, da UFG, assim noticiado pelo professor Falcon:

Infelizmente, por razões de natureza administrativa justificadas, o trabalho da professora Amália Hermano Teixeira, embora distribuídas as cópias, não foi apresentado nem debatido, pois, abordando o problema da Reforma Agrária em nosso país, de maneira ampla, global e decidida, teria dado ensejo a moções que simbolizassem uma tomada de posição dos professores universitários de História frente a um dos magnos problemas nacionais, evitando que se ficasse na omissão cômoda e inexpressiva como acabou por acontecer (FALCON, 1963, p. 202).

Tomada de posição que o estatuto evitou, conforme prescrito em seu artigo 3º: “A Associação não poderá tomar parte em manifestações políticas ou religiosas, nem tratar de qualquer assunto estranho aos seus objetivos”. Os objetivos de estimular o ensino e a pesquisa também estavam ali definidos: “a). — o aperfeiçoamento do ensino de História em nível superior; b). — o estudo, a pesquisa a divulgação de assuntos de História e c). — a defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos” (REVISTA DE HISTÓRIA, 1962, p. 550). Embora laconicamente definidos, tais objetivos possibilitaram diversas interpretações, pois, afinal, quais “assuntos de História” estariam fora dela? Foi justamente essa impossibilidade, real e concreta, de demarcar o que é histórico e o que não é, a brecha existente para ampliar o debate, romper os demarcados limites da pauta.

Sendo esse o primeiro encontro realizado sob o recém-aprovado estatuto da APUH, na 1ª Sessão plenária da Associação, durante o primeiro dia do II Simpósio era possível o

surgimento de tensões e disputas como lembrou Falcon:

Logo, porém, esboçou-se uma reação nítida a tóda e qualquer tentativa de trazer para a atualidade os problemas que iríamos debater. Estabeleceu-se assim, já na sessão inaugural, uma divergência básica entre nossos pontos-de-vista e os de diversos colegas, pois, levando em conta a natureza do tema proposto, isto é, “A Propriedade e o Uso da Terra”, não víamos como nem porquê fugir ao que era logicamente seu aspecto mais atual e importante, a Reforma Agrária, e a prova disso é que assim o entenderam também muitos dos jornais curitibanos (FALCON, 1963, p. 198).

Para Falcon, apesar das reações e interdições, as comunicações e os debates do II Simpósio estiveram:

“[...] via de regra em nível bem superior ao de Marília e, o que é mais importante, as discussões deram nítida superioridade quantitativa e qualitativa às atitudes progressistas, voltadas para a realidade brasileira, em confronto com as teses mais esdrúxulas dos habituais expoentes da alienação pseudo-histórica” (FALCON, 1963, p. 199).

Se no primeiro simpósio seu regulamento assegurou uma posição privilegiada aos professores responsáveis por sua organização, mais especificamente os professores de Marília, agora a situação se alterava. Os professores Eremildo Vianna e Cecília Maria Westphalen, membros da diretoria da APUH, respectivamente presidente e vice-presidente, juntamente com Eduardo d’Oliveira França e Guy de Holanda, para citar apenas aqueles participantes que foram mais citados nos Anais, defenderam a renovação dos estudos históricos sob a orientação de uma história comprometida com as questões do tempo presente e com a valorização da História do Brasil na formação do historiador. É visível nessa posição a negociação estabelecida entre o antigo – a tradição da história nacional – e o novo – a renovação por meio de uma nova tradição, a da história “total”, preocupada em estabelecer relações entre as diferentes temporalidades e dimensões da vida social e comprometida com o projeto de pensar e mudar a realidade social. A atuação desses professores foi importante na aglutinação dessas duas orientações, pois expuseram suas posições não apenas enquanto professores universitários, mas também como representantes da nascente Associação. Sobretudo os dois primeiros professores ocuparam nesse encontro um lugar privilegiado de fala, já que ocupavam a posição de presidente e vice-presidente da Associação.

O I Simpósio ocorreu em ano político conturbado, com a renúncia de Jânio Quadros e o veto dos três ministros militares para a posse do vice-presidente João Goulart. No Rio Grande do Sul, eclodira a Campanha da Legalidade, levada a cabo pelo então governador Leonel Brizola que, sem dúvida, teve algum peso na movimentação política que acabou por

assegurar a posse de Jango em 7 de setembro de 1961¹¹⁴. A recusa em relação a Jango deu-se, sobretudo, sob a alegação de uma possível transformação do Brasil em um país comunista, como explicitado em primeira página no jornal oposicionista *Tribuna da Imprensa*, de propriedade de Carlos Lacerda. Dirigida ao ministro da guerra, a matéria radicalizava a situação de crise política ao provocá-lo com os dizeres: “Denys, agora é escolher: comunismo ou democracia” (*apud*: FERREIRA, 2008b, p. 332).

A saída para a crise deu-se a partir da solução negociada de adoção do parlamentarismo, sem eliminar, porém, as desconfianças dos militares em relação a Jango. Muito mais do que reduzir os poderes presidenciais, a solução parlamentar inviabilizava os projetos reformistas de Goulart. Como destacou Ferreira: “A solução de compromisso, portanto, foi a de restringir os poderes de Goulart com o parlamentarismo, impedindo o golpe, mas também frustrando os grupos nacionalistas e de esquerda que lutavam pelas reformas de base” (FERREIRA, 2008c, p. 348).

Goulart, por conta das restrições impostas pelo parlamentarismo, teve que enfrentar as frustrações das esquerdas e dos grupos nacionalistas brasileiros, pois desde os tempos do governo JK (1956–1961), onde exerceu a vice-presidência, aquele defendia programa de reformas de base, dentre elas a universitária e a agrária. Como destacou Jorge Ferreira, apesar de heterogêneos, os grupos de esquerda e os representantes do nacionalismo formaram o que Argelina Figueiredo chamou de “coalizão radical pró-reformas”, tendo como palavra de ordem: “reforma agrária na lei ou na marra” (FERREIRA, 2008c, p. 352). Assim, as posições favoráveis às reformas passaram a ser associadas à esquerda e ao comunismo, razão pela qual muitos professores não queriam envolver-se com o tema, muito menos que a Associação também o fizesse, daí a posição de neutralidade defendida por muitos participantes. Tal preocupação, que respondia por uma atitude vista por muitos como omissa, alimentava as disputas no espaço do Simpósio. Significativamente, já no I Simpósio, quando Antônio Camilo de Faria Alvim fez a proposta de que se tomasse uma posição em relação à reforma universitária (SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962 p. 132), recebeu do professor Roberto Amaral Lapa, de Marília, a resposta de que aquele não era o espaço para tal debate, mesmo que ele estivesse na ordem do dia.

Na análise de Falcon, de forma mais produtiva do que ocorreu em Marília, predominou em Curitiba as ditas vozes “progressistas” daqueles que viam uma necessária

¹¹⁴ Sobre a crise da renúncia de Jânio Quadros e a Campanha da Legalidade ver: FERREIRA, Jorge. Crises da República: 1954, 1955 e 1961. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, v. 3, p. 301-342.

relação entre o tema do simpósio e a reforma agrária do programa de reformas de base do Governo. Porém, mesmo sendo muitos os que partilharam dessa visão, eles não eram maioria, de sorte que a proposta não foi traduzida em aprovação. Se a professora Cecília Maria Westphalen abriu as portas para ampliar o debate, ao defender uma história crítica e problematizadora, coube aos professores Eremildo Vianna e Guy de Holanda expor a relação do tema com a questão nacional da reforma agrária. Como se expressaram os professores em sua apresentação: “Julgamos que os historiadores brasileiros devem, quanto antes, contribuir para o conhecimento o mais exato possível do processo sócio-econômico, cuja compreensão é indispensável a reformas sociais, como a agrária” (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 71).

Tal defesa era feita e compartilhada pelo grupo dos “progressistas”, defensores da renovação dos estudos históricos, de uma “nova” história comprometida com a construção de conhecimentos que ajudassem a elucidar problemas e apontar soluções. Postura essa que ficou evidenciada na resposta contemporizadora de Guy de Holanda à professora Maria Clara Constantino:

Reafirma, como o fez o Prof. Eremildo L. Vianna, a necessidade de que as pesquisas históricas contribuam para a solução dos problemas sociais, proporcionando aos estadistas as informações necessárias, o que não significa intervenção direta dos historiadores na política (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 83).

Interpelação a uma intervenção de Eremildo Vianna que, porém, recusou-se a comentar, respondendo apenas que a respeito de "pragmatismo" não discutia. Como no I Simpósio, explicitavam-se as discordâncias de posições entre os professores de Marília em relação “aos do Rio”. A primeira divergência apareceu na crítica da professora Maria Clara Constantino, assim expressa nos *Anais*:

Teme as conseqüências de uma posição pragmatista em relação à História ciência. Ao longo do tempo, a historiografia ostentou formas diversas desta posição que se foram substituindo numa aparente progressiva superação. Mas era sempre o mesmo pragmatismo, quer na modalidade de servir a estratégias e políticos como se apresentou na Grécia, quer sob revestimentos de magistério moral como depois se fez em Roma. Hoje que estas modalidades se figuram anacrônicas, tentamos substituí-las - impele-nos a paixão do século - por formas de pragmatismo social (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 81).

As hostilidades eram visíveis de ambas as partes, pois os simpósios foram eventos marcados pelo momento histórico tumultuado que o país vivenciava, cindido em torno de dois distintos projetos para a nação. Segundo Lucília de Almeida Neves Delgado:

De um lado, postavam-se grupos reformistas e nacionalistas e, de outro, em contraposição aos primeiros, segmentos que defendiam uma maior

internacionalização da economia nacional, um alinhamento efetivo aos EUA e ao bloco capitalista e a não implementação pelo governo federal das reformas de base, principalmente da reforma agrária (DELGADO, 2008, p. 147).

É temerário afirmar categoricamente que estas duas posições estavam sendo assumidas pelos integrantes dos grupos que se enfrentaram nos simpósios. Para isso se requer um estudo biográfico de cada um deles, proposta que foge aos limites desta pesquisa. Levando em consideração as fontes que nos informam sobre os simpósios, o que se vê mais evidenciado, principalmente entre a maioria dos professores do Rio, é uma posição favorável ao debate das reformas de base como ponto de partida necessário para a discussão dos temas propostos, fossem eles a reforma curricular, a propriedade ou o uso da terra. Uma história engajada, crítica, atuante, vista como instrumento de transformação do social e não apenas como fruto de distanciada observação, uma história atravessada pelo viés reformista, revolucionário ou nacionalista. Existia também aquela posição dos que não desejavam participar e, muito menos, se posicionar em relação aos temas contemporâneos do país. Nesse sentido, organizaram-se as considerações da professora Maria Clara Constantino:

Propõe ênfase na distinção entre a esfera do conhecimento e a da ação. É na primeira que a História, enquanto ciência, se elabora. Quando a transpomos para o segundo plano convertemo-la em técnica. O historiador, enquanto elabora a história, não ensina porque não é mestre, aprende porque interroga; não se preocupa com aplicar porque não é técnico, mas com explicar porque é investigador. Restituímos assim à História o seu valor de conhecimento (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 81).

Poderíamos ver nessa postura a defesa de um retorno ao isolamento do historiador em sua torre de marfim? O discurso de cientificidade e objetividade da história também informava o modo de ver dos defensores da “nova história”, tal como praticada pelos historiadores dos Annales. Como destacou José Carlos Reis, seus fundadores, Febvre e Bloch, conceberam a história como “a ciência dos homens no tempo, a ciência da mudança perpétua das sociedades humanas”, tendo como objetivo, em seus estudos, a “compreensão da vida passada”. “Ciência dos homens”, esse saber científico que, sobretudo sob o domínio de sua 2ª geração, buscou associar a “história global” de Braudel com a “história serial quantitativa” dos historiadores econômicos e demográficos que se aproximaram da história-problema (REIS, 2006b, p. 81–82). Já a História percebida como conhecimento científico, tal como defendida pela professora Constantino, aproximou-se muito mais da história alinhada à escola metódica do século XIX, preocupada em se emancipar da filosofia da história e em assegurar seu estatuto de cientificidade, centrando-se na observação distanciada do objetivo e no rigor

do método, e em descrever os fatos como realmente ocorreram a partir das fontes, provas documentais do ocorrido. Esse não era o modo de ver de Eremildo Vianna naquele simpósio, haja vista afirmar em sua resposta a Constantino: “Compreende a distinção entre conhecimento e ação, acha porém que o historiador não pode ser estático, ou seja um mero registrador” (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 82).

Se no I Simpósio, o debate acerca de uma história mais próxima às questões do tempo presente, marcado no Brasil pelas reformas de base, já se apresentava tímido, no II Simpósio debater a reforma agrária foi proposta recusada e, gradativamente, silenciada. Para tal, a estratégia utilizada foi a mudança de foco. O direcionamento para outro tema de interesse geral dos simposistas. Assim, os holofotes foram virados para as questões metodológicas, tidas como necessárias à renovação da história. Neste contexto, a posição da História do Brasil no curso de história mais uma vez colocou-se como ponto de discussão, sendo sua maior articulação ou não com a História Universal/Geral o mote que desviou o assunto e alimentou o debate, principalmente por aqueles que não integravam a cátedra de História do Brasil, que pretendiam, por meio dessa relação, ter acesso aos seus conteúdos. Nessa estratégia empenharam-se os professores de História Moderna e Contemporânea, embora não exclusivamente.

Assim, Eremildo Vianna defendia engenhosamente que se devia dar prioridade aos estudos históricos acerca do Brasil e dos tempos atuais, associação que não deveria ser vista, porém, “com um imediatismo rasteiro”. Assim propôs que, com relação à propriedade e ao uso da terra, tais estudos deveriam versar sobre os “antecedentes medievais e suas sobrevivências”, pois, afinal,

Não é possível, nos dias de hoje, deixar de nos atermos aos antecedentes medievais e suas sobrevivências, ao se estudar, nas diversas regiões do Brasil, as questões relativas à propriedade e ao uso da terra. Várias razões militam em favor da tese, eis que, se a legislação aplicada pela metrópole à colônia foi idêntica em diversas regiões, a população variou na sua origem, o que trouxe modificações ponderáveis à maneira de encarar a propriedade e usar a terra (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 71–72).

Sob o argumento da renovação dos estudos históricos, retoma-se a velha lógica teleológica da volta às origens, construção que fundamenta a inserção da história do país na História Universal, entendida como européia ocidental. Sob esta visão colonizada, propõe a reafirmação dos laços de continuidade entre o Brasil e o mundo europeu, com ênfase na Península Ibérica. A “transposição” do mundo ibérico para a América é a justificativa apresentada para manter a força do passado sobre o presente, para reafirmar as continuidades

e não a mudança, para deter as revoluções, para conter a rapidez das mudanças no ritmo lento, quase imperceptível da longa duração. Nesse sentido, parece-nos oportuna a intervenção de Eremildo Vianna para reafirmar o “velho” travestido porém de novo, embutido no discurso “progressista” de renovação. Parece-nos que a luta travada pela descolonização da historiografia brasileira teria um longo percurso que nem mesmo a renovação ocorrida conseguiu acelerar, nem mesmo com o enveredamento pela cultura pós 1980 e os diálogos com os estudos culturais e com a antropologia.

Se uma das condições para a renovação dos estudos históricos, os diálogos interdisciplinares, foi tão mal apreendida e incorporada, a da localização da história no tempo presente seguiu a mesma trilha. Assim, a proposta de abordagem do “processo histórico brasileiro e sua inserção no mundo atual” manteve a visão colonizada, já que a Europa não apenas ocupava o papel de lugar de gênese da nação, mas a condição de existência mesma das conexões entre o antigo e o novo, o geral e o específico, a Metrópole e as colônias. Como destacou Guy Holanda:

Não basta averiguar as origens européias da estrutura econômica e social do Brasil ou de outro país americano. Precisam ser estudadas, durante todo o chamado Período Colonial, as conexões entre as regiões americanas e suas metrópoles européias. [...] No caso brasileiro, o entrosamento da história econômica e social da colônia com a metropolitana exigiria um horizonte geográfico: que não se limitaria ao Brasil e Portugal, porém, incluiria áreas africanas e asiáticas, então partes integrantes do império colonial português (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 74).

Significativamente, no debate sobre a questão específica da propriedade e uso da terra no Brasil, Holanda propunha também “averiguar as origens européias da estrutura econômica e social” do país, “pois encontram-se ambos integrados no processo sócio-econômico, no qual influem poderosamente os fatores da economia internacional” (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 74). Como se vê, a perspectiva estrutural da leitura proposta para o tema deslocava, sem excluir, a dimensão nacional para a geral, universal. História seria a história da dinâmica entre estrutura, conjuntura e acontecimento, independente das especificidades da experiência histórica de cada formação social.

2.3. Sobre historiadores e a moderna historiografia social brasileira

A renovação da História do Brasil foi questão discutida no espaço dos simpósios da APUH sendo defendida por aqueles alinhados à moderna historiografia social brasileira que vinha sendo produzida dentro do espaço universitário uspiano e da FNFi em algumas

cátedras. No caso da USP, cadeiras antes ocupadas por professores franceses foram assumidas por docentes que tomaram para si o papel de herdeiros da tradição dos Annales. Estabelecer essa continuidade incluiu estimular os diálogos interdisciplinares mais amplos, com as áreas das Ciências Sociais, e também mais restritos, intradisciplinares, entre os diferentes domínios da História, particularmente entre a História do Brasil e a História Universal, sua vertente europeia ocidental. Assim, entendida a experiência histórica brasileira como fruto da transposição da cultura europeia, seríamos seus herdeiros culturais, construção antiga que as novas “missões” estrangeiras, mais especificamente francesa, incumbiram-se de reafirmar por meio da atuação no ensino universitário. No que diz respeito à História do Brasil, aquela proposta não encontrou nos simpósios uma superfície desabitada, mas participantes alinhados a uma tradição estabelecida e tecida em meio a projetos históricos nacionais que os defensores da renovação tiveram que disputar e também negociar. Para se fazer a “Revolução Francesa da Historiografia” brasileira, fazia-se antes necessário enfrentar o seu “Antigo Regime”, com políticas de distanciamento, hostilidades, confrontos, mas também aproximações, encontros e negociações.

Um dos baluartes da posição consolidada da antiga tradição era o regime de cátedras, com suas regras e procedimentos internos, mantenedor do *status quo*. Nesse caso, o embate envolveu tensões e também engenhosidade, pois no projeto de renovação dos estudos históricos, via “modelo dos Annales”, não havia a disposição da maioria dos docentes em extinguir o regime da cátedra, mas apenas flexibilizá-lo e, sobretudo, ampliá-lo. Paradoxalmente, não obstante a crítica disseminada contra esse regime, abolir as cátedras ainda era uma questão que não angariava apoio da maioria, não apenas por parte daqueles que a ocupavam, mas também por parte daqueles que aspiravam tal posição. Esta era uma demanda que existia entre a geração mais nova de professores universitários que, com o crescimento das instituições, ansiava pela ascensão na carreira, por ocupar também aquela posição de catedráticos, cargo reservado para poucos. Não por acaso, o debate sobre o regime de cátedras, incluso no da reforma universitária, foi interdito e silenciado.

No II Simpósio, a abertura das fronteiras dos domínios da História do Brasil foi debatida sem envolver, porém, a questão da cátedra. A estratégia foi mobilizar apoios e alianças por meio do apelo ao compromisso com a “verdade” histórica, com a pesquisa, com o estatuto de cientificidade, com o dever de renovação e profissionalização do campo disciplinar, tal como defendido pela professora Maria Clara Constantino (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 81). Ao apresentar sua proposta centrada na ideia da produção do saber histórico, neutro e apolítico, a tática usada foi

a de desclassificar as propostas diferentes e opostas, apresentadas por outros participantes, principalmente “os do Rio”. Foi o que fizeram os professores de Marília, ao interditar as intervenções, classificando determinadas posições como “políticas” durante o I Simpósio, como se pudesse haver algum saber, proposta ou ideia não posicionados politicamente. Mas esse era o discurso hegemônico dessa época; era o que circulava como verdade acerca da ciência e da história.

A preocupação de Constantino com a “história pragmática”, da esfera da “ação”, em oposição à “história ideológica”, da esfera das ideias, surgiu diante da defesa de Eremildo Viana e Guy Holanda de uma história mais presente, mais próxima dos problemas de seu tempo, ou seja, mais ativa e pragmática, de modo a desenvolver uma cultura mais participativa, mas tudo em nome do “conhecimento histórico” e do apregoado “pragmatismo”, distanciado da política e, sobretudo, da militância partidária. Não por acaso, em suas conclusões eles recomendam que no caso da História do Brasil:

seja organizado um grupo de trabalho que se devote à pesquisa no sentido indicado, devendo para tanto valer-se dos Núcleos Regionais, bem como encarar a possibilidade de estreita colaboração com o Centro Latino Americano de Ciências Sociais e organismos como a SUDENE e outros congêneres (VIANNA; HOLANDA, 1962, p. 75).

Esta proposta “de estreita colaboração” com órgãos governamentais e centros de estudo foi vista com reservas pela professora Constantino, temendo as consequências de uma posição que retirava a História do Brasil dos estreitos limites da academia e dos currículos escolares. Segundo os Anais, a professora manifestou “ainda reserva quanto à colaboração proposta com a Sudene e organismos congêneres. Teme as consequências de uma posição pragmatista em relação à História ciência” (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 80–81).

Enquanto a professora Constantino receava, em nome da cientificidade da história, a ampliação de seus diálogos com outras áreas do conhecimento, outros docentes, pelo contrário, faziam justamente a defesa deles, sobretudo com as Ciências Sociais e a Economia, como condição de renovação. Tais historiadores já haviam renovado suas abordagens da História do Brasil, com ênfase nas dimensões econômicas da experiência brasileira. Representavam o pensamento “novo” naquele momento. Significativamente, a obra *Formação econômica do Brasil* (1959)¹¹⁵ de Celso Furtado, foi citada por Alice Piffer Canabrava, ao comentar a apresentação do professor Eurípedes Simões de Paula, no II Simpósio (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p.

¹¹⁵ FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

105). Também a obra de Furtado mereceu comentário de Francisco Iglesias, em artigo sobre as novidades editoriais daquele ano:

[...] a bibliografia da história econômica do país vê-se, assim, enriquecida com uma obra profunda, original e que vai ficar como modelo. Sua publicação é uma advertência para os historiadores: além do domínio de seus instrumentos especiais de trabalho, precisam de formação em ciência social para aprofundamento da análise que têm de fazer. Caso contrário, especialistas em outras áreas que vão marcar com novos rumos a historiografia (*apud* FURTADO, 2009, p. 16).

A publicação do referido livro causou algum estranhamento entre os estudiosos de Ciências Sociais, por se tratar de um estudo escrito por um economista que se aventurava no campo da história e também por parte de muitos economistas ciosos dos limites de seus domínios. Estranheza derivada, por certo, da ausência da prática de diálogos interdisciplinares entre os saberes, como destacou Iglesias: “Os historiadores da velha guarda não o entendiam, supondo-o de economia, enquanto muitos economistas não o consideravam, pelo menosprezo indevido ao histórico” (*apud* FURTADO, 2009, p. 17). Para Francisco de Oliveira, o novo em Celso Furtado, assim como também nas obras significadas como clássicas da década de 1930–1940 – *Raízes do Brasil, Casa Grande e Senzala e Formação do Brasil Contemporâneo* – foi a construção de uma complexa relação entre teoria e história. Furtado distanciou-se assim da tradição que buscou enquadrar a realidade, a história, em pré-conceitos e em modelos abstratos para fazer a crítica à história real (OLIVEIRA, 1999, p. 318).

O esforço de Furtado em abordar toda a formação nacional exigiu-lhe considerar não apenas a economia, mas também a sociedade, as regiões, as formas de Estado, de governos e de regimes políticos. Tudo isso passou por meio da apropriação da acumulação de conhecimento histórico produzido sobre o período colonial e imperial, pela análise detalhada de cada conjuntura, com a utilização de dados e elementos quantitativos, elaborada com os conceitos da economia e, também, a partir de comparações, principalmente trabalhando com as diferenças e similaridades das experiências coloniais na América inglesa, francesa e espanhola. Foco dado na comparação entre as “colônias de povoamento” e as “colônias de produção”, das quais a colônia brasileira seria um dos exemplos mais exitoso e notável. Seu “modo amplo de ver”, como escreveu na época o historiador Francisco Iglésias, foi uma das razões para o historiador Fernand Braudel considerar *Formação econômica do Brasil* um dos grandes livros de história econômica mundial¹¹⁶.

Significativamente, Iglésias teceu suas advertências aos historiadores brasileiros

¹¹⁶ Cf. IGLÉSIAS, Francisco. Celso Furtado: pensamento e ação. In: IGLÉSIAS, Francisco. *História e ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 159–234.

quanto à emergência de uma “nova” historiografia fora dos muros das cátedras de História do Brasil. Como destacado nos Anais:

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 sequência 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 (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 130).

O comentário de Iglésias colocou em evidência outros pontos que estiveram em debate nos simpósios da APUH/ANPUH: o espaço de atuação do historiador e a definição de sua identidade profissional. Passadas quase três décadas da criação dos cursos universitários de história, grandes nomes da historiografia brasileira ainda advinham ou tinham sua formação de origem fora daqueles cursos. E, dentre o conjunto dos professores universitários de história, muitos deles ainda atuavam dentro dos quadros de uma formação não profissional. A modernização da historiografia brasileira, com a renovação dos estudos, creditada pela ANPUH à influência dos *Annales* e da presença dos franceses, sobretudo de Braudel na USP, já mostrava alguns traços de sua face em trabalhos históricos produzidos nas décadas de 1930–1940. Obras escritas por Gilberto Freire (1933), Caio Prado Júnior (1944) e Sérgio Buarque de Holanda (1936), considerados “fundadores” do novo pensamento historiográfico brasileiro, cada qual com seu modo peculiar de ver a sociedade brasileira e de escrever sobre seu passado, haviam introduzido algo de novo na cultura histórica do período. Foram autores que, na avaliação de Francisco de Oliveira, que acrescenta ainda Celso Furtado à lista, compreendiam os “demiurgos” do Brasil, já que:

[...] elaboraram interpretações que moldaram, definitivamente, nossa maneira de compreender a formação da sociedade, do Estado, e da nação, com suas formas sociais, econômicas, políticas e culturais, com seus estigmas e modos de relacionamento que nos imprimia um selo especial (OLIVEIRA, 1999, p. 318).

Não por acaso, os debates sobre a renovação da historiografia brasileira fizeram-se presente, a partir de estudos sobre aquelas obras cujas contribuições embasaram a construção de uma memória sobre um domínio definido como “moderna historiografia brasileira”, tal como avaliaram Rebeca Gontijo e Fábio Franzini, em *Memória e história da historiografia no Brasil* (2009, p. 142). Estes autores analisaram a produção dessa memória historiográfica produzida entre as décadas de 1940 e 1960, de fundamental importância para a construção da moderna história social brasileira.

A partir da década de 1980, surgiram novos deslocamentos no campo da história com

o enveredamento para a cultura, com a emergência de estudos sobre a historiografia brasileira, expressa na crescente produção de trabalhos dedicados a este tema e à abertura de espaços institucionais para tal. As preocupações sobre a historiografia brasileira incluíam conferir visibilidade a autores até então marginalizados, como Nelson Werneck Sodré, ou esquecidos, como Otávio Tarquínio de Sousa, Manoel Bomfim, Oliveira Lima, quase todos com produção dedicada à primeira metade do século XX. Para Franzini e Gontijo:

[...] não se trata de uma coincidência, à medida que já se tornou comum localizar precisamente naquele momento, e sobretudo na década de 1930, as raízes da historiografia brasileira *moderna*, que teria, inclusive, “pais fundadores” muito bem definidos: a respeitável tríade formada por Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior, invariavelmente associada a *Casa-grande & Senzala* (1933), *Raízes do Brasil* (1936) e *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) (FRANZINI; GONTIJO, 2009, p. 142).

Paternidade essa ainda não reconhecida em tempos dos primeiros simpósios da APUH, mas estabelecida na construção da memória da historiografia brasileira, na célebre apresentação de Antonio Candido à edição de *Raízes do Brasil*, que acabou por canonizar aquelas três obras como seminais e seus autores como “pais fundadores” da *moderna historiografia brasileira*. Moderna historiografia em que a ideia de “novo” opõe-se à ideia anterior, imediatamente identificada como tradicional e antiga. Assim como era “nova” a geração que se formara nos primeiros anos de funcionamento das Faculdades de Filosofia a partir de 1930 e por ocasião dos primeiros simpósios da APUH, eram reconhecidos como “antigos”, “tradicionais”, “ultrapassados”.

Mas, ao final, o que era o “novo” para a “nova” geração de integrantes dos simpósios? Nos debates da APUH o “novo” associava-se principalmente à renovação historiográfica advinda da presença dos professores franceses e das referências dos *Annales*, o que autorizava a eles, à nova geração formada nas universidades, uma posição e uma missão: a de representantes de uma outra e nova linhagem historiográfica e a de promover sua disseminação, renovando e modernizando a historiografia brasileira. Esta dupla tarefa enfrentou muitos desafios, dentre eles a permanência de uma tradição fundada a partir dos primeiros anos de institucionalização do curso de História, cujos interesses estavam solidamente instalados nas cátedras de História do Brasil e sua orientação por uma história historicizante acerca da biografia da nação. Nesse sentido, a cátedra era uma fortaleza a ser minada e também a ser preservada, pois se ela representava obstáculo à modernização da historiografia brasileira entre os historiadores de formação, em outros espaços institucionais ela proporcionou sua efetivação, foi condição de sua produção. Assim, não por acaso, não

obstante as críticas, sua permanência era defendida pela maioria, fazendo com que o “Antigo Regime” da historiografia brasileira ainda permanecesse prevalecendo ante as propostas de mudança que podiam levar à sua “Revolução”.

É claro que não se deve ser tão reducionista ao ponto de creditar unicamente ao regime de cátedra a inviabilização da renovação almejada. Ele foi, porém, o aspecto mais visível, já que as posições individuais acerca da visão de cada um dos historiadores não poderiam ser tão facilmente identificadas e apreendidas. Ficou clara, pelos resultados dos simpósios, a permanência de tradicionais modos de ver a história, explicitada nos debates ou escamoteada em propostas que apresentavam o “velho” travestido de “novo”.

Tal não era o caso, por exemplo, do modo de pensar a história de Nelson Werneck Sodré. Este publicara já em 1945 o livro *O que se deve ler para conhecer o Brasil* (1945), cujo objetivo era o de “facilitar ao leitor brasileiro e estrangeiro um acesso mais suave à compreensão das nossas cousas e do nosso povo”, em um tempo em que “a curiosidade de nosso passado vai em crescendo bastante propício”, em um quadro marcado pelo “acúmulo enorme de livros narrativos e falta alastrada de livros de interpretação” (*apud* FRANZINI, GONTIJO, 2009, p. 144). Conhecer o Brasil, para Sodré, envolvia o conhecimento de sua história via acesso aos “livros de interpretação” e não da descrição acontecimental dos “livros narrativos”. Defendia, assim, a dimensão interpretativa da história como condição para a compreensão de nossa sociedade. Apresentou o “novo”, ao defender a ultrapassagem da observação e descrição dos fatos políticos institucionais ou de seus personagens.

Novo, para Sodré, traduziu-se no destaque dado por ele à obra de Caio Prado Jr., responsável pelo que chamou de “primeiros ensaios históricos feitos em bases modernas”. Segundo sua avaliação, em seu livro *Evolução política do Brasil* (1933), Caio Prado Jr. elaborou sua análise da sociedade brasileira pautada no materialismo histórico que, apesar das lacunas, forneceu-nos as primeiras e verdadeiras chaves científicas de interpretação dos acontecimentos históricos. Considerando os estudos no campo das Ciências Sociais, Sodré percebia grandes avanços na produção da época, com destaque para a importância das obras de Gilberto Freire, *Sobrados e Mucambos* (1936) e *Casa-grande & Senzala* (1933). Estas foram identificadas por ele como fundadoras de uma nova etapa das Ciências Sociais no Brasil, ao lado de Euclides da Cunha, com *Os sertões* (1902), Oliveira Vianna em seu *Populações meridionais do Brasil* (1918) e *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda¹¹⁷.

¹¹⁷ Para Franzini e Gontijo, as interpretações de Sodré foram corroboradas quatro anos mais tarde pelo *Manual bibliográfico de estudos brasileiros* (1949), obra coletiva sob a direção de Rubens Borba de Moraes e do norte-

Segundo Franzini e Gontijo, na história da historiografia brasileira o discurso do “novo” envolvia não apenas sua forma positiva, mas também a negação e contraposição ao antigo, ao tradicional, dependendo do lugar do sujeito que avalia. Assim, por exemplo, ao comentar a obra *O descobrimento do Brasil* (1883), de Capistrano de Abreu, Sérgio Buarque destacou que, embora “em alguns pontos ultrapassados, graças a modernas pesquisas” ela continuava sendo uma grande contribuição para os estudos referentes ao descobrimento e à colonização. Modernidade igualmente reconhecida por Oliveira Lima na obra de Octávio Tarquínio de Sousa que, na avaliação daquele, não se contentava “com mera história cronológica e exibição dos fatos”, produzindo uma história com “qualquer coisa de vivo”. Já Canabrava destacou a obra de Alcântara Machado ao assinalar que “seguindo os moldes de rigorosa técnica histórica, o autor se apartou do rumo tradicional dos estudos [...], enveredando para o campo então pouco explorado do estudo das condições econômicas e sociais do povo bandeirante”. Como bem avaliaram Franzini e Gontijo:

Como se pode perceber, os “novos” estavam em busca do *novo*, ou, dito de modo mais preciso, do *diferente*, daquilo que fugia às leituras “convencionais” de nossa história; nada mais natural, então, que olhassem para si mesmos, não para promoverem o autoelogio, e sim para marcar posição como intérpretes do Brasil (FRANZINI; GONTIJO, 2009, p. 149).

Com efeito, tal como percebeu Sodré, o *Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros*, de 1949, de Rubens Borba de Moraes e William Berrien, abriu espaço para o elogio das obras de Caio Prado Jr., (*Formação do Brasil Contemporâneo*), de Gilberto Freire (*Casa-grande & Senzala*), consagrados como “intérpretes do Brasil”. Para Astrogildo Pereira, a obra de Caio prado Jr. caracterizava-se como “uma obra literária e científica de primeira ordem [...], e sua repercussão tem sido das mais fecundas na renovação dos métodos de pesquisa e estudo de nossa história social”. Para Donald Pierson, em páginas escritas no *Manual*, “os recentes estudos pioneiros dos chamados ‘historiadores sociais’ [...] constituem pré-requisito essencial para a investigação da dinâmica social e cultural, especialmente a representada na ‘história natural’ dos ‘movimentos sociais e instituições’”. Para Franzini e Gontijo, não há como desconhecer que “no final da década de 1940, uma nova historiografia e novos historiadores já se firmavam como o diapasão que afinaria nossos estudos históricos” (FRANZINI, GONTIJO, 2009, p. 149). Eram trabalhos pioneiros, fruto de pensamento vanguardista e, como tais, não representavam o modo de ver e de praticar história no cotidiano universitário, nem mesmo no âmbito das cadeiras de História do Brasil.

No contexto de renovação dos estudos históricos, de construção de uma moderna

historiografia brasileira ocorrido no período de 1940–1960, foi publicado no Brasil, em fins de 1960, o livro: *Iniciação aos estudos históricos*, destinado ao público universitário, de autoria do francês Jean Glénisson, que lecionou na USP. Em apêndice ao livro foi publicado o *Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX*, de Pedro Moacyr Campos, que incluía um item intitulado “As faculdades de filosofia e a historiografia”. O texto foi publicado também na Revista de História da USP, no primeiro trimestre de 1961. Na reflexão produzida, Campos ressaltou o movimento de florescimento de uma “moderna historiografia brasileira” associada à presença dos professores estrangeiros no Rio de Janeiro e em São Paulo, conformando um modo “europeu”, profissional e científico de se fazer história, em contraposição ao amadorismo predominante até então. De maneira explícita, Campos definiu o que considerou “[...] como fundamentos da “moderna historiografia brasileira”: os cursos universitários de história, ministrados por professores europeus” (FRANZINI, GONTIJO, 2009, p. 153). Para Campos, sob a orientação dos professores estrangeiros, pela primeira vez no Brasil trabalhava-se metodicamente as cadeiras de história e se dava movimento de autocrítica; fermentava na elite brasileira uma nova direção. Iniciava-se a ver o Brasil como parte do mundo ou, ao menos, do ocidente (CAMPOS, 1979, p.287).

A visão de Pedro Moacyr foi compartilhada por grande parte dos professores presentes nos primeiros Simpósios da APUH. Como vimos, os debates acerca da História do Brasil gravitaram em torno da disputa por inseri-la nas grades da história Universal, articulando-a a “história do mundo”. Os constantes combates pela ampliação das fronteiras da História do Brasil, de modo a articulá-la à História Geral ou universal, ancoravam-se nos argumentos da necessidade de se considerar seus “antecedentes” e “coincidentes” europeus, e reafirmavam, nessa ideia de totalidade, a leitura colonizada, eurocêntrica, de nossa experiência histórica. Mas, sobretudo, era argumento tático para desestabilizar posições encasteladas na área de História do Brasil, constituídas a partir do viés nacional que marcou sua produção sob a égide do IHGB e continuada sob as diretrizes culturais do Estado Novo. Muitos dos integrantes dessa área e das cátedras que as abrigavam não viam com bons olhos essas ampliações. No entanto, não era esta a posição de Campos, que defendeu a ampliação e articulação com a “História Geral”:

Pensamos, em primeiro lugar, que, fora do plano da história geral, não é possível uma história do Brasil ou, melhor, não é possível dar à história brasileira o seu pleno sentido; de fato, consideramos como indispensável o seu entrosamento no panorama universal, ao menos para corrigir a tendência à ideia do isolamento e do particularismo históricos. Ainda mais: a familiarização com problemas de história geral tem como resultado, mesmo para o especialista em história brasileira, a abertura de novos horizontes,

para novas possibilidades no campo do método. [...] Principalmente, uma sadia base de conhecimentos de história geral é indispensável para o desenvolvimento de uma legítima consciência ocidental, tanto mais para os brasileiros, povo de origem colonial, cujas raízes estão na Europa (CAMPOS, 1979, p. 287–288).

Esse foi o tom predominante nos debates sobre a História do Brasil durante os primeiros simpósios, não apenas quanto à sua integração com a História Geral, mas também quanto à apropriação de novos métodos, objetos, problemas e perspectivas de abordagens proporcionadas pela historiografia estrangeira, sobretudo francesa. Defendendo sua causa, Campos destacou os trabalhos da professora Alice Piffer Canabrava, *O comércio português no rio da Prata (1580–1640)* e *A indústria do açúcar nas ilhas francesas e inglesas do mar das Antilhas (1697–1735)*, que trazia como novidade interpretativa a substituição da visão das contribuições luso-brasileiras, a partir do ângulo das campanhas militares, por uma leitura mais atenta à formação social e econômica. Além desta, também os trabalhos de outros historiadores, dentre estes Olga Pantaleão, cujo estudo intitulado *A penetração Comercial da Inglaterra na América Espanhola (1713–1783)* foi citado como exemplo da história americana que poderia ser utilizada para estudos da experiência histórica brasileira. Nesse sentido, também citou João Cruz Costa e suas pesquisas sobre história das ideias, como *O desenvolvimento da filosofia no Brasil do século XIX e a evolução histórica nacional*, em que defendia que deveríamos nos voltar à nossa história, atentando para suas relações com a história universal.

Ainda dentro da Faculdade de Filosofia, Campos destacou o papel inovador desempenhado pela obra de Caio Prado Jr., *Formação do Brasil contemporâneo*, para os domínios da história econômica do Brasil. Além deste, também destacou, dentre os sociólogos, Gilberto Freire, Fernando de Azevedo, Oliveira Vianna e Florestan Fernandes. São estudos que evidenciavam a “inegável” fermentação espiritual existente na Faculdade de Filosofia da USP nos anos 1950–1960. O último parágrafo do texto foi dedicado a Sérgio Buarque de Holanda e às obras *Raízes do Brasil* e *Visão do Paraíso*, situadas em meio ao movimento de (re)descobrimto do Brasil, que teve início a partir da década de 1920, segundo avaliação de Campos. Este concluiu sua reflexão afirmando que:

na verdade, somente através do empenho na busca das realidades brasileiras é admissível a nossa integração histórica no plano ocidental, e somente rompendo o vício de considerar a história do Brasil como um compartimento estanque e isolado atingiremos, por seu intermédio, a realização de um ideal verdadeiramente humano, universalmente humano (CAMPOS, 1979, p. 293).

O papel das Faculdades de Filosofia na profissionalização da disciplina e dos seus

praticantes também foi destaque em texto publicado na Revista de História da USP em 1951, por Astrogildo Rodrigues de Mello, sob o título *Estudos históricos no Brasil*. Neste estudo, o autor traça “as diretrizes do pensamento histórico do passado”, no esforço por traçar o panorama evolutivo da historiografia brasileira, que vai desde o período colonial até “as tendências da história no momento presente”. De Frei Vicente Salvador a Varnhagen, ele avalia ter ocorrido uma escassa contribuição à cultura historiográfica brasileira, quadro que apenas começou a se alterar com a transposição da Coroa para o Brasil, quando se iniciou um movimento renovador da história do Brasil, levado a cabo no século XIX sob a égide do IHGB, e inspirado nas diretrizes da personalidade marcante de Varnhagen.

Foi com a citação das contribuições de Varnhagen¹¹⁸ que apareceu em seu artigo a citação da “moderna historiografia”, moderna porque pautada em um projeto de escrita da história como ciência e não com produção beletrista. Assim, para Mello, “à luz da moderna concepção histórica, a obra de Varnhagen se ressent de falhas que o método crítico atual nos aponta, não podemos, entretanto, deixar de reconhecer seus méritos e a grandiosidade da obra que nos deixou” (MELLO, 1951, p. 382). Como a maioria dos autores consultados, que se preocuparam com a questão da historiografia, Mello não foi explícito no que denominou de uma “moderna historiografia”. Porém, algumas pistas encontram-se em seu artigo, indicando-nos que esse viés moderno definiu-se por oposição à historiografia anterior, mais literária do que científica.

Com efeito, em sua história da História do Brasil, Astrogildo Rodrigues de Mello identificou a produção historiográfica que teve início a partir de meados do século XIX como a “fase embrionária” da historiografia brasileira que, “não se pode negar”, deveu a sua evolução ao incentivo imperial às atividades do IHGB, estabelecendo um modelo que se difundiu pelas províncias do país. Foi também no período imperial que surgiu “a figura ímpar da história moderna brasileira, o grande Capistrano de Abreu”¹¹⁹. Reconhecido pela sua larga cultura histórica, Capistrano concentrou sua atenção a problemas “antes descuidados pelos antecessores”, ampliando os estudos sobre o interior do país, o bandeirismo, a questão da expansão geográfica, a importância das grandes vias de comunicação e sua ligação com o fenômeno da formação territorial do país. Além da mudança de enfoque, Capistrano também esboçou “um novo método que teria, como teve, excelentes e devotados continuadores” (MELLO, 1951, p. 383). Assim como observado em vários autores, a caracterização do

¹¹⁸ Mello usa como exemplo a obra *História geral do Brasil* (1948).

¹¹⁹ Em seu texto, Astrogildo Rodrigues de Mello faz referência à obra *Caminhos antigos e povoamento do Brasil* (1989).

moderno passou, mais uma vez, pela idéia do “novo” em oposição ao “velho”: novos temas, novos métodos, novas interpretações e enfoques.

Após fazer referência a outros autores, Astrogildo Rodrigues de Mello, em sua leitura da história da história sob o viés cronológico, contemplou obras de sua contemporaneidade e ressaltou que, em concordância com Gilberto Freyre¹²⁰, no Brasil processava-se “a formação de uma cultura de caráter personalista”, que se libertou da “tutela intelectual européia”, ancorada em “tabus” criados pelo classicismo que “tirava ao brasileiro a espontaneidade e a naturalidade”. Tal libertação teria sido impulsionada pelas novas instituições culturais “capazes de orientar a civilização brasileira num sentido eminentemente renovador de cultura”. Dentre aquelas instituições, já tradicionais, incorporavam-se:

[...] as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país, o Museu de Arte, o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de São Paulo, centros de primeira grandeza na projeção dos estudos históricos (MELLO, 1951, p. 386).

Novas instituições criadas a partir de um novo espírito, o “espírito universitário” de cultura histórica, responsável por “nortear um progressivo incremento das pesquisas históricas”. Espírito que se destacou graças às contribuições de Afonso de Escagnolle Taunay, Alfredo Ellis Jr., Basílio de Magalhães, Sérgio Buarque de Holanda, Oliveira Vianna, Pedro Calmon, Alberto Lamego, estudiosos que, com suas pesquisas no “setor histórico do presente”, ganharam em profundidade, mesmo que perdendo em sua extensão. Pesquisas menos extensas porque desatreladas do universal e centradas no nacional e nos estudos especializados de determinados temas e períodos de nossa história. Para Mello, se não produzíamos amplas obras, abrangendo largos períodos, apresentavam-se mais robustas as análises porque mais focadas, mais “objetivas, mais fecunda em observação, mais profunda em seus fundamentos”. Dentre tais estudos, os que “tem produzido o Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo neste decênio de atividade” (MELLO, 1951, p. 387). Em sua leitura, o espaço universitário e seu espírito tornaram-se o lugar de produção do saber histórico, associado à ideia do moderno, da ciência e da profissionalização. Interpretação partilhada por Pedro Moacyr Campos que, em artigo publicado na mesma Revista de História três anos após, ressalta:

Pela primeira vez havia, aqui, para os que se sentissem atraídos pelo estudo da História, a oportunidade de freqüentar cursos em que a matéria fôsse, na medida das possibilidades, ministrada segundo os métodos europeus, lançando-se, assim, os fundamentos sobre os quais seria de se esperar

¹²⁰ Cf. FREYRE, Gilberto. *Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1947.

puddesse florescer uma moderna historiografia brasileira (CAMPOS, 1954, p. 494–495).

Dentre outras publicações, assim como Moacyr Campos, Mello não deixou de destacar a *Revista de História* como um dos veículos responsáveis pela modernização da historiografia no Brasil. Nesse movimento, ele destacou a influência não apenas dos “pais fundadores” mas também dos *Annales* e dos mestres franceses, responsáveis pelas inovações introduzidas nos estudos históricos brasileiros. Com edições trimestrais, o periódico compreendia não apenas um meio de divulgação de trabalhos acadêmicos, mas um importante veículo de trocas historiográficas. Divulgação de trabalhos, notícias de eventos, defesas de teses, resenhas, arquivos, publicação de conferências, entre outros assuntos que constituíram o conteúdo de amplos volumes dirigidos, até o ano de 1977, pelo professor Eurípedes Simões de Paula.

Como já destacado, a idéia da criação da Revista surgiu em 1937, quando Braudel ainda lecionava na Faculdade de Filosofia. Além do objetivo precípua de “oferecer aos estudiosos uma oportunidade de divulgação sistemática, e mais ou menos ampla, dos trabalhos e das pesquisas que o amor ao estudo e a dedicação ao magistério universitário propiciam e orientam” (SIMÕES DE PAULA, 1950, p. 01), um segundo objetivo foi definido: ser a revista um traço da união entre a Faculdade e os professores de ensino normal e secundário. Para tal, o periódico:

[...] pretende fornecer-lhes bibliografias sempre atualizadas, interpretações novas de fatos históricos em geral, resenhas críticas de obras recentes, comentários desapaixonados à margem de assuntos controvertidos e documentos antigos devidamente estudados (SIMÕES DE PAULA, 1950, p. 1).

Assim, a Revista solidarizava-se com os objetivos da Faculdade de Filosofia e, nesta, com o curso de História quanto a cumprir a dupla função: de formar pesquisadores e professores de história. Nesta duplicidade, a universidade, via Faculdade de Filosofia, assumia a responsabilidade tanto pela formação das elites intelectuais, responsáveis pela produção do conhecimento e saberes que serviriam de guias para a sociedade, como quadros capacitados para atuar no ensino secundário, instaurando uma partilha e uma distinção entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura: aqueles destinados à formação do pesquisador; estes à formação do professor. Nesse sentido, restringia-se a atuação de professor-pesquisador ao ensino universitário, esse sim reconhecido como espaço produtor e divulgador de conhecimentos históricos e também de capacitação de quadros para atuar nos ensinos superior e secundário, sendo este espaço reduzido à transmissão daqueles saberes.

No segundo volume da *Revista de História*, chama-nos a atenção o artigo de Émile-G.

Leonard, intitulado *Brasil, terra de História* (1950). A presença do professor Leonard na USP, recomendado por Lucien Febvre para lecionar na cadeira de História Moderna e Contemporânea, foi deveras significativa, já que foi ele um dos primeiros historiadores da “missão francesa” a ensinar e produzir conhecimento histórico sobre o Brasil sob as orientações dos Annales. Com efeito, antes dele Braudel escrevera um livro sobre o Brasil, mas, não obstante a insistência de Júlio de Mesquita Filho, não foi publicado¹²¹. Restrito ao seu território de pesquisa, Leonard pesquisou e publicou na *Revista* a história do protestantismo no Brasil. O texto de Leonard inicia-se com uma esclarecedora narrativa acerca do sentido de sua vinda ao Brasil:

Disseram-me: "Que vai o historiador fazer no Brasil? Quem tem o vêzo e a necessidade das velhas cidades e dos ricos arquivos da França e da Itália lá não há de encontrar nem monumentos antigos (destruíram-nos sobretudo em São Paulo para ceder espaço à construção de arranha-céus), nem papelório antigo (que os bichos comeram). Além disso, se há história a ser feita por lá, é a história do Brasil: é de crer que os brasileiros não tenham ficado a sua espera para tratar dela, com um preparo e um conhecimento de seus problemas nacionais que V. não pode pretende possuir" (LEONARD, 1950, p. 219).

Ao destacar a existência de uma História no Brasil escrita por brasileiros, “conhecedor de seus problemas nacionais”, o autor demarcou estar ciente do viés nacional que orienta qualquer escrita da história de uma nação, não sendo a do Brasil exceção. Neste gesto, ele também respondeu ao desafio de integrar História do Brasil e História Moderna e Contemporânea, sobretudo porque estavam em confronto dois modelos diferenciados de pensar o passado e escrevê-lo: um pautado na perspectiva nacional, outro na transnacional. Enfim, referia-se ao desafio de apresentar e praticar “o novo” diante e em substituição ao “velho”, de propor uma história total, centrada na problematização do tema a partir da localização do presente. Leonard chama a atenção para essa oposição:

Deixemos de lado o aspecto moral da questão. Entretanto ela apresenta ainda um perigo para o ofício do historiador e para a sua concepção do passado: o de apartá-lo demasiadamente dos tempos atuais, exagerando o afastamento entre as épocas, transformando a história em uma dimensão que se mediria por séculos, como se medem as distâncias por milhares de quilômetros. Quando um país como o Brasil tem apenas alguns séculos de história, não pode ser um país de história como a França que tem 20 séculos, ou como a Itália que tem 25 (LEONARD, 1950, p. 220).

Não por acaso, ao fazer a comparação entre a História do Brasil e a das nações européias, o autor enfoca justamente a questão da duração temporal, conceito e perspectiva

¹²¹ Sobre o livro de Braudel acerca da História do Brasil ver: LIMA, Luís Corrêa. *Fernand Braudel e o Brasil: vivência e brasilianismo* (1935-1945). São Paulo: EDUSP, 2009.

cara aos Annales. E no caso do Brasil, seu “tempo de história” era tão insignificante comparado ao tempo europeu que não fazia o menor sentido essa cultura de “apartá-la demasiadamente dos tempos atuais”. Assim, defendia que, como a história do Brasil se iniciou com a chegada dos portugueses, na *longa duração* da história europeia encontrava-se praticamente *toda* a história do Brasil. Não por acaso, foi defendida na trilha aberta pelos mestres franceses a importância dos “antecedentes”, como forma de inserir a História do Brasil na longa duração, alargando o horizonte temporal e os “coincidentes” no que diz respeito ao espacial.

Diversos são os historiadores que buscaram analisar a influência de Braudel e dos demais mestres franceses no campo historiográfico brasileiro. Também alguns deles buscaram fazer o caminho inverso, preocupando-se em investigar a influência do Brasil sobre esses mestres. Luís Corrêa Lima é um deles. Em seu livro *Fernand Braudel e o Brasil* (2009), destacou um dos relatos de Braudel sobre nosso país:

eu tenho sido um homem totalmente diferente e, na medida em que esta experiência foi importante para mim, não creia, por exemplo, que eu teria escrito sobre o Mediterrâneo um livro diferente dos outros se eu não tivesse estado antes no Brasil; se eu não tivesse mudado, por assim dizer, totalmente. A história nova que eu defendi no *Mediterrâneo*, eu de certa maneira concebi, construí, sonhei, quando estava no Brasil (*apud* LIMA, 2009, p. 107).

Sem sombra de dúvida, a grande contribuição do *Mediterrâneo* de Braudel para esta “história nova” diz respeito à transformação das noções de tempo e espaço (BURKE, 1997). Noções outras de tempo e espaço que, no caso da proposta de escrita da História do Brasil, encontravam-se ampliados para além de suas fronteiras espaciais e de seus marcos históricos cronológicos tradicionais, reiterados na/pela historiografia e memória social.

Nesse movimento de renovação dos estudos históricos, cujo debate extrapolava os limites dos simpósios da APUH/ANPUH, não poderíamos deixar de fazer referência, pela sua importância, principalmente no espaço universitário brasileiro, à obra de José Honório Rodrigues e seus combates em defesa da pesquisa e da historiografia. Para Rebeca Gontijo (2011), ele foi responsável pelos primeiros balanços sistemáticos da produção historiográfica brasileira, nesse esforço por conhecer a história da história do Brasil¹²². A partir da década de 1950, José Honório Rodrigues produziu as principais reflexões acerca da importância do ensino de teoria e metodologia nos cursos de história, da necessidade da prática da pesquisa e do conhecimento da historiografia como condições para a profissionalização do campo e de

¹²² Cf. RODRIGUES, José Honório. *História e Historiografia*. Petrópolis: Vozes, 1970; _____. *História e historiadores do Brasil*. São Paulo: Fulgor, 1965.

seus operadores. Uma história nacional, crítica, comprometida com as questões do país, combativa e científica, compreenderam os eixos orientadores de sua história. Defendia a criação de escolas de altos estudos, promovendo a pesquisa e formando pesquisadores na área de história para atuar no ensino superior. Formação essa que devia se dar dentro de uma “[...] nova historiografia, calcada sobre a pesquisa e os modernos procedimentos metodológicos da ciência histórica alemã” (FREIXO, 2011, p. 146).

Se não dito, ou defendido explicitamente, após o I Simpósio, evento centrado na discussão sobre o currículo do curso de história, os demais encontros da APUH/ANPUH até a década de 1970 estavam igualmente preocupados em definir e forjar o desenho da APUH como associação representativa do campo da história e de seus profissionais, fossem eles professores ou pesquisadores/historiadores. Esse desenho reproduzia a dualidade – bacharel, licenciado em história – do perfil do graduado em história, tal como estabelecido nos estatutos das Faculdades de Filosofia das universidades brasileiras. Tratava-se de formação criticada por muitos, particularmente por José Honório Rodrigues que dela discordava. Uma vez que não formava verdadeiramente o historiador, ficava no meio do caminho. Porém, não apenas ao papel das faculdades na formação de professores secundários destinaram-se as críticas de Rodrigues. Para Gontijo:

Seu alvo principal é a historiografia que o autor considera distante dos interesses nacionais, incapaz de dar conta do processo de emancipação do país. Em sua opinião, essa historiografia a ser ultrapassada só tem olhos para a história colonial, não sendo capaz de desenvolver seu oposto: a história nacional (GONTIJO, 2011, p. 4–5).

A defesa de uma “nova historiografia” na proposta de Rodrigues era justamente a que priorizava a história nacional, os “interesses nacionais”. Para ele a tradicional, o “velho”, era justamente a historiografia centrada nos temas “coloniais” e não nos temas nacionais, contemporâneos. Para Rodrigues, uma vez que a historiografia, “como outros ramos do pensamento e da atividade humanos, está inegavelmente integrada na sociedade de que é parte” (*apud* GONTIJO, 2011, p. 5), tal não ocorria com a historiografia brasileira que se apresentava anacrônica porque atrelada à tradição de um passado remoto e arcaico. Nesse sentido, sua defesa foi a do revisionismo, não apenas quanto às narrativas e aos fatos históricos, mas às teorias, metodologias e ideologias.

Escrever a história da historiografia foi desafio que envolveu diversos historiadores e cientistas sociais, em boa parte dentro do espaço universitário, mas também fora dele. Balanços produzidos a partir de uma série de motivações, desde as mais pragmáticas, com as dificuldades impostas pelo restrito acesso à bibliografia por parte dos estudantes, àquelas de

cunho teórico-metodológico, de modo a fazer a necessária revisão que permitiu o avanço dos estudos históricos no Brasil. Histórias da historiografia realizadas principalmente como formas de demarcação de regimes de verdade forjados pela oposição e também coexistência entre o antigo, o tradicional e o novo, o moderno no campo da história. Como destacou José Honório, citado por Freixo:

Na casa de Clio há várias mansões. De suas sacadas contemplamos o mundo, sentimos a universalidade e compreendemos a eternidade. É nela que somos apresentados ao homem e o conhecemos. E é nela, ainda, que ele opera sua libertação (FREIXO, 2011, p. 144).

Em artigo publicado já na década de 1990, no livro *Domínios da História*, a historiadora Hebe Castro contribuiu com um capítulo sobre a “História Social” (1997, p. 45-59). Para a autora, era difícil, se não “quase impossível”, não dar início ao seu texto sem escapar do “lugar comum”: a referência “necessária” ao movimento dos Annales, para abordar o tema. Assim ela centra a sua reflexão a partir da relação entre a história social e a historiografia brasileira. Ela considera a década de 1930 como o marco de inflexão na historiografia pautada por “abordagens historiográficas clássicas que, no caso brasileiro, se oporiam à historiografia tradicional” (CASTRO, 1997, p. 55). Nesse período foram produzidas três obras, três “abordagens historiográficas clássicas”, como foram significadas as obras de Gilberto Freire, com *Casa-grande e Senzala*, Caio Prado Jr., com *Formação do Brasil Contemporâneo* e Sérgio Buarque de Holanda, com *Raízes do Brasil*.

Para Hebe Castro estas abordagens historiográficas que se tornaram clássicas foram produzidas fora dos muros acadêmicos. Em sentido oposto, contrariando também a tradição europeia, as Ciências Sociais, no Brasil, organizaram-se “pioneiramente” no mundo acadêmico, especialmente na USP. Fenômeno esse que fez com que as Ciências Sociais se abrissem mais facilmente para diálogos com a História, marcando fortemente a profissionalização do historiador por meio de seu repertório conceitual e metodológico tomado de empréstimo pelos historiadores da década de 1960. Assim, para Hebe Castro: “[...] nesse sentido, a historiografia universitária no Brasil já nasceria “nova” (CASTRO, 1997, p. 55). Ponto de vista discutível já que parece não fazer o debate e o combate para renovar a historiografia brasileira se esta já havia nascido nova. Parece-nos que a leitura de Hebe Castro considera justamente a incorporação dos quadros conceituais da história social dos Annales pela historiografia brasileira como seu “ponto de partida” e, nesse sentido, ela já nasce “nova”, pois faz tábula rasa de trabalhos anteriores, já que estes não estavam abrigados pela História Social. A moderna história brasileira é a história social. Como bem avaliaram Franzini e Gontijo:

Daí por diante (1970), os autores que voltavam sua atenção à história da historiografia no Brasil vão, via de regra, tomar Gilberto Freire, Sérgio Buarque e Caio Prado como os inauguradores de nossa moderna historiografia, “moderna” tanto no sentido de responder às demandas do presente – que não eram outras senão as das modernizações do próprio país – quanto no de se afinar com as mudanças teórico-metodológicas no campo dos estudos históricos – as quais respondiam ao esgotamento do modelo oitocentista de se pensar e escrever o passado (FRANZINI; GONTIJO, 2009, p. 157).

Os debates acerca da história do Brasil nos simpósios dos anos 1969–1970 gravitaram em torno do desafio de renovar os cursos de história e os estudos históricos. Havia uma demanda pela modernização do campo no esforço em engajar a história nas questões do momento – as reformas de base – de inclusão da história e dos historiadores no debate nacional sobre reformas. O desafio de modernizar a história inclui pensar a experiência histórica brasileira com e sob as lentes da historiografia dos *Annales*. Isso exigiu inserir a História do Brasil na História Universal, conectando-as e também detendo e contendo o ritmo acelerado dos acontecimentos, da mudança revolucionária, nas grades do ritmo lento, quase imperceptível das estruturas. Naquele contexto politizado pela luta ideológica entre “direita” e esquerda”, tal proposta provocou acaloradas discussões e explícitas rejeições. Debater, realçar, propor, negociar, hostilizar, aproximar, excluir, foram atitudes percebidas nos simpósios. Afinal, estava ali sendo definido que tipo de história modelaria a renovação dos estudos históricos. A APUH estava se constituindo como espaço institucional representativo do saber histórico e da classe dos profissionais de história. Os debates ali travados aponta-nos para o modelo construído acerca dessa identidade profissional.

CAPÍTULO 3

A APUH, ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PESQUISADOR E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE HISTÓRIA

A pungente preocupação dos “homens novos” de todos os tempos de forjarem para si longas e ilustres linhagens de ancestrais, ou de enfeitarem seus nomes sem história de títulos antigos e sonoros, é bem notória para se insistir em sua verdadeira importância ou significado (HOLANDA, 2004, p. 109).

A APUH foi criada dentro do espaço universitário quando este completava apenas sua terceira década de existência. Tempo relativamente curto se comparado à centenária tradição das universidades em outros países, mas que nem por isso renega a possibilidade de invenção de sua própria tradição. Tradição, essa, forjada a partir da constituição de uma ancestralidade ancorada na continuidade com um passado apropriado e na construção de sua memória, elemento essencial de coesão e construção das identidades sociais. Trata-se de construção identitária, fundada não apenas na continuidade, mas também na ruptura, na negação daquilo que busca substituir. Para tal reflexão, assumimos o conceito elaborado por Eric Hobsbawm:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 1984, p. 09).

Um passado que não precisa ser necessariamente remoto, pois, como destacou Hobsbawm: “até as revoluções e os “movimentos progressistas”, que por definição rompem com o passado, têm seu passado relevante [...]”(HOBSBAWM, 1984, p. 10). A necessidade de uma nova tradição historiográfica, ou de sua invenção, opera-se em sociedades em transformação com seus padrões sociais já debilitados e confrontados pelas demandas e necessidades dos novos tempos, buscando criar novos padrões, compatíveis com a nova realidade. A criação da APUH deu-se em meio a uma sociedade ciosa de sua modernização e desenvolvimento, preocupada com mudanças estruturais capazes de democratizar efetivamente o país. Desse desafio não podia se furtar a história e nem mesmo seus praticantes, os historiadores, sobretudo aqueles

comprometidos com uma visão de leitura e escrita da história crítica e atuante diante dos problemas sociais e seu tempo. Todavia, não havia um consenso em torno desse projeto de história, e aqueles que dele discordavam defendiam justamente o distanciamento, a neutralidade diante das questões do presente. Esse modo confrontante de pensar e de exercer o ofício teve nos simpósios da APUH o espaço para suas disputas e combates em torno do controle da leitura do passado e da visão do presente. Tal embate foi denunciado por Nilo Garcia em crítica ao trabalho da professora Olga Pantaleão, no I Simpósio:

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 zelo 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 262).

Por ter a APUH na universidade a referência de lugar social de produção de conhecimento, atrelando a ela a sua existência, não podemos desconsiderar a invenção de sua tradição desvinculada das transformações que aquela instituição estava sofrendo, mesmo que atravessada por algumas permanências. O fim da Segunda Guerra colocou em evidência a necessidade da produção de conhecimentos e pesquisas científicas como caminho para o desenvolvimento e para a elevação dos patamares socioeconômicos dos países da América Latina, tal como apontavam os estudos da CEPAL. O desempenho militar e o avanço econômico dos EUA, que passaram a ser utilizados como referência para medir o nível de desenvolvimento, ou de atraso, de nosso país, levaram à convicção de que seu sucesso pautava-se pela sua capacidade científica e tecnológica. Tal avaliação obrigou o Brasil ao exame crítico de seu sistema educacional, constatando assim a urgência de sua reformulação. Principalmente no que dizia respeito às funções da universidade.

A busca por se forjar uma “nova” tradição universitária, como centro de pesquisas e produção de uma cultura científica e de conhecimentos tecnológicos, na formação de quadros profissionais, passou a se opor à “velha” tradição de universidade como mera reunião de faculdades isoladas, onde predominava o autodidatismo, o mero conhecimento literário e o tempo parcial como regime de trabalho. Características há muito combatidas por educadores como Fernando de

Azevedo e Anísio Teixeira, desde o fim da década de 1920. A tarefa de reestruturação da universidade não era nova, mas fracassou em suas primeiras tentativas. Desse debate participaram historiadores brasileiros, posicionando-se em defesa de uma renovação e modernização da historiografia brasileira frente ao esgotamento do modo dominante existente, tributário do projeto de escrita da história do IHGB. Modelo discursivamente cristalizado pelos historiadores que a ele se referiram nos simpósios, como se nele residisse uma identidade essencial, homogênea, à qual a “moderna historiografia” devia se contrapor em um jogo identitário, onde a negação do outro passou a funcionar como instrumento de descoberta de si próprio. Estratégia esta que nada tinha de inédita no campo da história, mas que foi apropriada e repetida como forma de inculcação de novos valores e normas, herdados de um passado ao qual se queria contínuo.

As disputas pelo domínio da leitura do passado que caracterizaram os dois primeiros simpósios da APUH tiveram, nos desdobramentos da implantação da ditadura em 1964, uma importante contribuição para silenciar o barulho de uma fabricação, as vozes que se colocavam em conflito pelo estabelecimento de um sistema de referências, de leis e de regras e técnicas próprias ao campo histórico e ao ofício do historiador, enfim, à configuração de um campo disciplinar. A “invenção” de uma nova tradição historiográfica incluía a da associação dos profissionais da história, a APUH, inscritas ambas no processo de institucionalização da história em nosso país. Não apenas em seu sentido legal, em seu estabelecimento por decretos e leis, mas em sua regra “natural”, naquilo que o historiador *fabrica* quando “faz história”. Como destacou Foucault:

As disciplinas são portadoras de um discurso que não pode ser o do direito; o discurso da disciplina é alheio ao da lei e da regra enquanto efeito da vontade soberana. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 1979, p. 189).

Foi Foucault que, segundo Certeau, a partir da *A Arqueologia do saber* (1969), introduziu no exame de uma estrutura epistemológica, a da história, as técnicas que utiliza e os conflitos sociais que nela se inserem. Assim as *instituições de saber*, marcas das origens das ciências modernas, sejam elas as “assembleias de eruditos” do

século XVII, ou as Academias do século XVIII, e porque não falar dos Institutos e Associações do século XIX, não podem ser apreendidas sem se levar em consideração os conflitos e disputas que cortaram sua existência, registradas pela memória que também opera com a política de silenciamento, ao construir narrativas que privilegiaram a continuidade e a estabilidade.

Instituições essas que foram criadas no contexto cientificista que pugnou pela “despolitização dos sábios” ao defender o afastamento da política e da religião e fundamentar seu estatuto nos princípios de neutralidade e objetividade, constituindo-se em um *lugar científico*. Assim, a instauração de um saber passava a ser indissociável da instituição social que o produzia (CERTEAU, 1995). Na APUH esse ideário cientificista de despolitização expressou-se em seu estatuto, que legitimava, em suas regras, interdições e exclusões. Não por acaso, foi justamente a existência de regras do estatuto o argumento usado pelos professores de Marília para coibir as propostas de debates da reforma universitária ou da reforma agrária presentes nos dois primeiros simpósios. Normalizações que buscavam estabelecer o dito e o interdito e que legitimavam as ações de exclusão dos organizadores do simpósio.

Não por acaso, a invenção de uma nova tradição historiográfica foi processada em meio à da criação da Associação no contexto de institucionalização do saber histórico e de profissionalização do ofício. Assim, como ressaltou Hobsbawm, “toda tradição inventada, na medida do possível, utiliza a história como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Muitas vezes, ela se torna o próprio símbolo de conflito [...]” (HOBSBAWM, 1984, p. 10). Dessa maneira, essa invenção utiliza o passado e o estudo desse como legitimadora das ações do grupo, cuja coesão é tecida em meio às regras que regulamentam suas práticas profissionais, sendo a instituição da associação o espaço símbolo do saber histórico e de seus profissionais. Ao mesmo tempo em que se inventava a Associação de Professores Universitários de História, foi-se inventando o desenho de seu profissional: o professor universitário e o pesquisador em história. Ambas as faces comporiam, naquele momento, o perfil do historiador.

A defesa de uma renovação historiográfica investia no novo, nas novas abordagens e perspectivas de leitura do passado, apontando na ruptura com a ideia de história como sinônimo de passado e sua localização no presente. Nesse sentido, era discurso de oposição ao antigo, ao tradicional, ao mesmo tempo em que buscou estabelecer continuidades com um passado histórico *apropriado, relevante* do ponto

de vista da leitura desse passado. Esta oposição entre antigo e moderno, porém, não pode ser tratada sem levarmos em consideração a pluralidade de significados destes conceitos e sua historicidade. Como destacou Jaques Le Goff:

A oposição antigo/moderno desenvolveu-se num contexto equívoco e complexo. Em primeiro lugar, porque cada um dos termos e correspondentes conceitos nem sempre se opuseram um ao outro: ‘antigo’ pode ser substituído por ‘tradicional’ e moderno, por ‘recente’ ou ‘novo’ e, em seguida, porque qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras (LE GOFF, 1990, p. 167).

Assim, a oposição entre antigo e moderno constitui-se pela atitude de valoração social em dada sociedade e épocas perante o passado, o seu passado. Parafraseando Monica Velloso, se as noções de antigo e moderno nem sempre existiram, são datadas e dotadas de historicidade, uma ideia que deve ser retida, pois nos conduzirá durante a exposição deste capítulo à do “caráter indissociável que liga o moderno ao antigo. Na sua constituição, o moderno necessita do antigo para adquirir sentido e apresentar-se como tal” (VELLOSO, 2010, p. 12). Antigo é par que é conduzido pelo moderno, termo que assinala a tomada de consciência de ruptura com o passado (LE GOFF, 1990, p. 172). Para Velloso, na América Latina o imaginário da ruptura, da libertação do passado, o fardo a ser abandonado, acabou por favorecer uma percepção que privilegiava o espírito do novo. Assim, o Modernismo passou a ser visto como uma demanda por ‘tornar-se novo’. Novo como se queria o Estado em 1937, em oposição ao estado da República Velha. Novo como se queria a história, em contraposição à tradicional. Nova como se queria a moderna historiografia brasileira. Novo como se queria o moderno profissional da História, em contraposição ao amadorismo antigo de suas práticas.

3.1. O papel dos simpósios na criação e consolidação da APUH/ANPUH

Em um embate que já nascia desigual, seja pela quantidade de participantes, seja pela origem institucional de cada um deles, seja pela condição dos participantes – fundadores, relatores, membros das comissões e demais cargos durante o I Simpósio, o controle do debate foi disputado entre duas forças, dois grupos identificados com os “do Rio” e os “de São Paulo”. Com o apoio do grupo de Marília, o grupo paulista, particularmente os uspianos, acabou por se impor como orientação dominante. O I Simpósio, ocorrido em Marília, contou com a maioria de participantes paulistas –

quarenta e três professores oriundos do Estado de São Paulo, sendo apenas treze os do Estado da Guanabara e do Rio de Janeiro, perfazendo um total de oitenta e oito participantes presentes de onze estados da federação. Situação semelhante foi vivida no II Simpósio onde, mesmo ocorrendo no Estado do Paraná, a presença dos paulistas continuou a ser a maior no conjunto de participantes. Dos cento e trinta e sete presentes, originários de doze estados, São Paulo contou com quarenta e cinco professores, tendo a Guanabara¹²³ dezesseis e os anfitriões trinta e seis. Esta foi a tendência que prevaleceu durante os simpósios aqui pesquisados (do primeiro ao nono encontro). Enquanto São Paulo teve a maioria de professores presentes, o quantitativo dos professores das demais unidades da federação apenas se aproximou dos paulistas quando sediaram o simpósio. (conferir Tabela – II) Tendência que se repetiu no que diz respeito à quantidade de expositores durante os simpósios.

A maioria numérica dos simposistas paulistas respondeu por uma série de ações e iniciativas que ajudaram a compor o perfil da APUH nos primeiros anos de seu funcionamento, definindo-o como uma associação de professores universitários e como espaço institucional legitimador do saber histórico, dos modos de se escrever a história e de se ensiná-la e sobretudo de identificação da categoria profissional. O predomínio paulista revelou-se na aprovação do Estatuto da associação, cuja 1ª versão, embora ainda não aprovada, foi publicada no número 50, segundo trimestre de 1962, da *Revista de História*. As diferenças substanciais entre esse e o aprovado durante o II Simpósio manifestaram-se naquilo que dizia respeito às categorias de Associados. A aprovação do Estatuto da APUH foi noticiada pela *Revista de História*, em nota redigida pela professora Maria Regina da Cunha Rodrigues, que passou a assinar outros relatos sobre os simpósios, já com o sobrenome Simões de Paula, e também no *Boletim de História*, no resumo sobre o II Simpósio elaborado pelo professor Francisco Falcon. O diferenciado tom das narrativas dos dois periódicos evidenciava as distintas posturas que dividiam a atuação dos paulistas de um lado e do outro “os do Rio”, nos dois primeiros simpósios. Assim noticiou a *Revista de História*:

À noite, às 21 horas, foi realizada a 1ª. Sessão Plenária da Associação dos Professores Universitários de História, presidida pelo Prof. Eremildo Luiz Vianna, e secretariada pela Profª. Alice Piffèr Canabrava, durante a qual foram discutidos, emendados e aprovados os Estatutos da APUH, bem como tomadas medidas

¹²³ Não constam participantes originários do Rio de Janeiro na lista.

relativas à vida da Associação e seus Núcleos regionais (RODRIGUES, 1962, p. 547).

Para uma Revista que defendia uma nova historiografia, estabelecida em oposição à tradicional, os relatos sobre os simpósios resumiram-se à simples narrativa do evento. São narrativas que registram a memória da associação e, como tais, não podem ser tomadas como “simples narrativas do acontecido”, guardando em si uma relação mimética entre o narrado, o vivido, o experimentado, pois há um exercício de domesticação do passado e de enquadramento da memória, segundo o lugar social de quem relata. Assim, se por um lado a memória paulista prezou pela continuidade e estabilidade na construção da memória do evento, por outro, o relato de Falcon colocou em evidência justamente os conflitos e disputas. São ambos discursos que nos falam das “verdadeiras batalhas da memória” (POLLAK, 1989). Com efeito, para Falcon:

Como era natural, surgiram então os primeiros debates, embora ainda não oficiais, refletindo-se indiretamente, nas deliberações da I Sessão Plenária da A. P. U. H. Quando foi debatido o respectivo Regimento, suscitando os mais vivos debates a questão concernentes às distinções entre varias categorias de sócios, inclusive quanto ao direito de voto nas assembléias da A. P. U. H. (paralelas aos simpósios), conseguindo-se a muito custo dar os direitos de sócios efetivos aos fundadores dos Núcleos Regionais, (já fundados ou a se fundarem até o próximo Simpósio), de modo que com isso foi possível tirar do âmbito exclusivo dos Sócios Fundadores (os que estiveram em Marília) as decisões da Associação (FALCON, 1963, p. 198–199).

Enquanto nos relatos paulistas sobre os acontecimentos dos simpósios, as disputas foram silenciadas, para Falcon elas deram o tom de seus textos. Assim como os debates em torno de uma história mais crítica, engajada, envolvida com as questões da realidade brasileira, a orientação geral do Estatuto foi a de afastamento de neutralidade. Para tal, o cuidado na definição dos critérios para ser associado da APUH, pois deles dependiam os rumos da Associação. Era uma escolha essencial tanto pelo papel que os associados desempenhariam nos simpósios e, conseqüentemente, na Associação, como pelas possibilidades de exclusão daqueles que não se enquadravam aos rumos e ações propostos. O Estatuto previa três categorias de associados: a dos sócios fundadores, ou seja, aqueles que participaram dos trabalhos do I Simpósio; a dos sócios efetivos, limitada aos professores universitários de História que tivessem publicado trabalho original, de comprovado valor, em qualquer ramo da História; e professores associados, restrita aos professores

TABELA – II*
ORIGEM DOS CONFERENCISTAS POR SIMPÓSIO

SIMPÓSIO	ESTADO DE ORIGEM																
	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MT	PE	PR	SC	SE	SP	(USP)	RJ	RN	RS
III	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	9	6	0	1	0
IV	0	1	0	0	0	0	1	0	2	5	1	0	8	14	1	3	0
V	1	1	0	0	2	0	0	0	1	20	0	0	12	15	3	0	0
VI	1	1	3	0	10	0	2	0	0	5	0	0	17	20	12	0	1
VII	2	0	0	0	5	0	7	3	1	5	2	1	27	30	10	0	1
VII	3	0	5	0	0	0	2	3	0	7	2	10	9	16	2	0	3
IX	0	0	0	1	2	1	0	1	2	1	6	0	8	29	3	0	2
TOTAL	7	3	8	1	19	1	14	7	6	43	12	11	90	130	31	4	7

*Tabela elaborada a partir dos Anais dos simpósios.

de História do Ensino Superior que acabassem de ingressar na Associação.

O ingresso na categoria de sócios efetivos dava-se por intermédio de eleição em Assembleia Geral, mediante proposta feita por três sócios efetivos ou fundadores e enviada à Secretaria Geral, acompanhada de um exemplar de cada trabalho de História de autoria do proponente, bem como um pequeno currículo com as informações referentes a seus títulos e atividades no campo da História. Proposta que devia primeiramente ser julgada pelo Conselho Consultivo que dava o seu parecer. Após o parecer, em Assembleia Geral, seriam então eleitos os propostos que obtivessem a maioria absoluta dos votos dos sócios presentes (fundadores e efetivos). Mesmo com parecer contrário, poderia a proposta ser submetida à votação, caso fosse requerida por escrito, por seus três signatários. Durante o II Simpósio tivemos apenas sócios fundadores, dos oitenta e oito existentes quarenta eram de São Paulo, revelando assim o predomínio quantitativo dos paulistas e sobretudo a visível desproporção e o peso destes na Associação e na anuência quanto às proposta de novos associados. A primeira versão do Estatuto previa uma ressalva para a eleição de sócios efetivos, assim explicitada:

Somente poderá ser proposto para Sócio Efetivo o Professor Associado que tenha um mínimo de dois anos de atividade junto, à Associação, consoante atestado do respectivo Núcleo Regional, e tiver comparecido, no mínimo, a duas Assembleias Gerais consecutivas da Associação (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 568).

Inciso que restringia a inclusão de novos sócios e que, como explicitou Falcon, buscava circunscrever ao âmbito dos sócios fundadores as decisões da Associação. Nessa lógica verticalizada e centralizadora as decisões eram tomadas em sua maioria pela Diretoria que, segundo o artigo oitavo, inciso único do Estatuto, apenas poderia ser ocupada pelos sócios fundadores e efetivos que eram eleitos por ambos os sócios. A eles apenas cabia a direção dos Núcleos Regionais. A limitação imposta aos sócios fundadores durante o II Simpósio, como informado por Falcon, converteu-se no artigo 39, que estava ausente na primeira versão. Por este estabelecia-se que seriam considerados “automaticamente” sócios efetivos os Professores Universitários de História que ingressassem na APUH desde a instalação oficial dos Núcleos Regionais até 15 de julho de 1963¹²⁴. Com a aprovação do Estatuto, e como

¹²⁴ Com a aprovação do Estatuto, e nele previsto, ficaram criados os Núcleos Regionais da Bahia, Goiás, Guanabara, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio

nele previsto, foram criados os Núcleos Regionais da Bahia, Goiás, Guanabara, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Com esta composição regimental, buscou-se ampliar a representatividade, de modo a minimizar o predomínio paulista. Tal estratégia não conseguiu aquele intento, já que as atividades do Núcleo Regional de São Paulo prosperaram mais que os outros desde os primeiros anos de sua criação. Seus associados eram os responsáveis por reerguerem os simpósios da APUH após o estabelecimento do novo regime em 1964. Cabe ressaltar que, segundo o Estatuto, a sede da APUH seria em São Paulo em espaço localizado dentro da USP, expressando o predomínio paulista na Associação e, ao mesmo tempo, fortalecendo ainda mais a sua presença nos simpósios. Fato que lhes rendeu o cargo de 1º Secretário, durante todo o período estudado, ocupado pela professora Alice Piffer Canabrava¹²⁵. A ela cabia “despachar o expediente e, de acôrdo com o Presidente, administrar a Associação, substituindo o Presidente e o Vice-Presidente em suas faltas e impedimentos” (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 551).

Se o Estatuto não expressou, em toda a sua amplitude, o papel e o peso dos sócios fundadores e efetivos dentro da Associação, aqueles se explicitaram no Regulamento do III Simpósio, já sob a vigência do referido instrumento normativo. A inscrição no III Simpósio, diferente do ocorrido nas edições anteriores, passou a ser restrita aos associados, identificados pelo Regulamento como “sócio participante”. Além dos sócios fundadores e dos efetivos, inseriam-se entre estes a categoria de “professores associados”, que deviam percorrer um caminho semelhante aos dos sócios efetivos para serem confirmados¹²⁶. Segundo o Estatuto, era considerado Professor Associado “aquêlê Professor que, proposto por três sócios efetivos ou fundadores, fôr aceito em reunião do Núcleo Regional, pelo voto da maioria dos sócios presentes, depois de ouvida a Comissão Consultiva Regional (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA,

Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

¹²⁵ Cabia ao 1º Secretário “despachar o expediente e, de acôrdo com o Presidente, administrar a Associação, substituindo o Presidente e o Vice-Presidente em suas faltas e impedimentos” (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 551).

¹²⁶ Segundo o Estatuto, era considerado Professor Associado “aquêlê Professor que, proposto por três sócios efetivos ou fundadores, fôr aceito em reunião do Núcleo Regional, pelo voto da maioria dos sócios presentes, depois de ouvida a Comissão Consultiva Regional (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 569).

1962, p. 569). A criação desta tinha em vista a inclusão dos professores recém-ingressados na Associação por intermédio dos Núcleos Regionais, instância que se tornou a porta de entrada para a Associação. Além dessa categoria de participantes, abria-se exceção para os especialistas convidados, com plenos direitos, a convite da Comissão Executiva. Ou seja, ingressar na Associação implicava acatar suas regras, acordadas entre os pares, a quem cabia definir quem podia ou não ser sócio da entidade de classe. O critério do mérito pessoal passava pelo crivo dos associados.

O cerceamento nas inscrições aos não associados repetiu-se nas comunicações, sendo suas apresentações reservadas exclusivamente aos sócios da APUH. Comunicações que deviam ser apresentadas nas Sessões de Estudo, uma das três categorias de reuniões previstas pelo regimento. Repetindo a orientação que já havia sido explicitada no regimento do II Simpósio, ao contrário do que ocorreu no primeiro, o uso da palavra durante as comunicações restringiu-se a apenas uma vez, eliminando o direito de réplica garantido pelo Regulamento do I Simpósio. Reforçando essa orientação cerceadora do ingresso de associados e dos debates, o inciso quarto do artigo 7º previa que, sempre que se julgasse necessário, o presidente da Sessão poderia suspendê-los.

O desenrolar do III Simpósio, regimentalmente sobre a presidência do professor Eremildo Vianna, da FNFi da Universidade do Brasil, que estranhamente ali não esteve presente, marcou a vitória na APUH da corrente historiográfica identificada com a renovação dos estudos históricos, particularmente da História no Brasil, e já praticada na USP por vários docentes. O II Simpósio fora encerrado com duas propostas aprovadas: a primeira dizia respeito à reeleição da Diretoria, sendo o professor Eremildo Vianna seu presidente; a segunda dizia respeito ao III Simpósio, que deveria ocorrer em 1963 em Fortaleza, cujo tema a ser debatido seria “Artesanato, Manufatura e Indústria”. Mais uma vez a narrativa desses acontecimentos evidencia a diferença de leitura dos acontecimentos dos Simpósios em São Paulo e no Rio de Janeiro. Na *Revista de História* era assim anunciada:

Às 15 horas realizou-se a 2a. Sessão Plenária da Associação dos Professores Universitários de História, quando por aclamação foi reeleita toda a Diretoria da APUH, bem como fixados a data, o local e o temário para o III Simpósio dos Professores Universitários de História, quais sejam, a última semana de julho de 1963, em Fortaleza, com o tema "O trabalho artesanal, manufatura e indústria" (RODRIGUES, 1962, p. 549).

Já no *Boletim de História*:

Na sessão plenária a assembléia começou por eleger por aclamação a Diretoria em exercício por mais um ano levando em conta a eficiência demonstrada no período 1961-62 sendo a seguir escolhida a cidade de Fortaleza, sede da Universidade do Ceará para local do III Simpósio, a realizar-se em julho de 1963. O tema deste Simpósio foi então objeto de demorada discussão acabando por prevalecer a sugestão da Diretoria no sentido de ser adotado como tema: “Artesanato, Manufatura e Indústria” (FALCON, 1963, p. 202-203).

Na narrativa paulista constrói-se uma memória de êxito do empreendimento de continuidade. Tal sucesso esteve em perigo, pois embora anulado o III Simpósio apenas se realizou em Franca, São Paulo, no ano de 1965. As razões dessa mudança permanecem porém em silêncio, imposto pela recusa em falar do assunto. Nos Anais do III Simpósio, o relatório sobre seus acontecimentos esteve a cargo da professora Maria Regina Cunha Rodrigues Simões de Paula, a ser publicado nos Anais, mas que era previamente publicado na *Revista de História*, no espaço dedicado ao Noticiário. Nesse chama-nos a atenção dois tópicos referentes à “Promoção do Evento” e aos “Simpósios Anteriores”, onde se encontra a informação sobre a transferência do III Simpósio para Franca e sua realização dois anos após o previsto, porém sem explicitar os motivos dessa mudança. Como relatou a professora Maria Regina: “Este III Simpósio, por motivos que não valem a pena sejam lembrados, não se realizou na capital cearense como estava programado, mas sim dois anos depois, em Franca, de 3 a 7 de novembro deste ano” (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1966, p. 10).

3. 2. O III Simpósio da APUH: um diálogo de paulistas

A concretização do III Simpósio ficou então a cargo dos esforços da 1ª Secretária, a professora Alice Piffer Canabrava que:

“começou a enviar circulares a todos os núcleos da APUH e aos professores do ensino superior de História e também aos universitários de História através de suas entidades de classe, a fim de que cada Centro estudantil enviasse um representante, na qualidade de observador” (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1966, p. 8).

Apesar do interesse e confirmação prévia de cento e trinta e três professores, dois quais quarenta e cinco manifestaram interesse de apresentar comunicações, apenas oitenta compareceram e dezoito trabalhos foram apresentados. Número de participantes abaixo até mesmo do primeiro encontro. Infelizmente os Anais do III

Simpósio não incluíam a lista de presentes, apenas a de inscritos, mas mesmo assim nos dá a dimensão do peso paulista nesse encontro. Dos cento e trinta e três inscritos, cinquenta e dois pertenciam a outros Estados da federação. Dentre estes, destacam-se Minas Gerais com quatorze participantes e Paraná com dez. O Rio de Janeiro contou com apenas três participantes e sete da Guanabara. Do Estado de São Paulo, inscreveram-se trinta e seis, enquanto da capital foram quarenta e cinco inscrições.

Se em termos quantitativos já temos a evidência do predomínio paulista, este se reforça com a composição da Comissão Executiva, toda ela formada por professores de Franca e com um maior número de exposições paulistas. Das vinte comunicações que foram apresentadas, sendo dezoito delas trabalhos, dezesseis tiveram como origem professores de instituições do estado de São Paulo, sendo oito da USP. Outro dado que chama a atenção é que de todas as intervenções registradas nos Anais, nas vinte comunicações, apenas cinco foram feitas por professores de outras unidades da federação, configurando um verdadeiro diálogo entre paulistas. As intervenções nem de longe lembravam os embates calorosos dos primeiros simpósios. Nesse encontro os apartes ficaram restritos ao caráter meramente acadêmico e científico; ou, como agradava aos paulistas, despidos de caráter político-pragmático. Além disso, não se pode ignorar que o país vivia o primeiro ano da ditadura militar, cuja violência amordaçou as palavras e os pensamentos, sequestrou a liberdade em todos os seus sentidos, instaurou o medo e a insegurança entre todos.

A grande presença numérica dos paulistas refletiu no controle dos debates e também na eleição da sua nova diretoria, que tinha como presidente o professor Eremildo Vianna, ausente do III Simpósio. Ausência que em nenhum momento foi comentada nos Anais desse encontro, ou nos noticiários da *Revista de História*. Sendo assim, a Sessão Plenária da APUH, naquele encontro, foi presidida pelo professor Eurípedes Simões de Paula e secretariada pela professora Alice Piffer Canabrava. Nessa mesma sessão aqueles foram eleitos, respectivamente, presidente e primeira secretária da Associação. Cargos que ocuparam até o Simpósio de 1977, quando do falecimento do professor Eurípedes, sendo que a partir do ano de 1972 a professora Alice Canabrava assumiu o cargo de Secretária Geral¹²⁷. Nessa eleição de 1965, estabeleceu-se uma nova composição da diretoria. Além dos cargos de Presidente e

¹²⁷ Além dos cargos de Presidente e Primeiro Secretário, os de Secretário Geral, Segundo Secretário, Imprensa e Propaganda, e quatro das cinco vagas do Conselho Consultivo, ficaram a cargo de professores paulista. Cf. SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1966, p. 16.

Primeiro Secretário, também foram criados os de Secretário Geral, Segundo Secretário, Imprensa e Propaganda. Quatro das cinco vagas do Conselho Consultivo ficaram a cargo de professores paulistas.

Até o ano de 1977, no IX Simpósio, além das seguidas reeleições dos professores Eurípedes Simões de Paula e Alice Piffer Canabrava, destacou-se a presença constante da professora Cecília Maria Westphalen, do Instituto de Ciências Humanas da Universidade do Paraná, como membro da Direção, apontando-nos para as composições feitas com os paulistas. Entre o terceiro e o oitavo simpósio, a professora ocupou o cargo de Primeira Tesoureira, formando juntamente com os outros dois professores o clamado “tripé operacional” da APUH/ANPUH. Designação esta formulada pela professora Maria Regina Cunha Simões de Paula, eleita no VI Simpósio para a Diretoria no cargo de Imprensa e Propaganda. Nesse cargo ela ocupou importante posição de registrar a memória dos simpósios e da Associação, foi peça chave no exercício de construção da memória, com seus textos/relatórios sobre os simpósios. Estes passaram a ter também uma sessão destinada à narrativa dos “Simpósios anteriores”. Sobre as eleições para a Diretoria, no biênio 1972–1973, ocorrido durante o VI Simpósio em Goiânia, onde a APUH passou a se chamar ANPUH, assim se pronunciou aquela historiadora:

Constando que é costume testar-se uma instituição pela fôrça de quem a dirige, uma palavra sôbre as apurações das eleições da Diretoria e Conselho Consultivo para o biênio 1972-1973. Eleições que se processaram nos dias das sessões. De um lado, amostragem do interêsse de quase 300 eleitores. De outro, um expressivo reconhecimento, quase unânime, de que a ANPUH, para a sua própria sobrevivência precisaria, ainda, contar com o desprendimento, a humildade e a capacidade de trabalho do tripé operacional. Assim, para os cargos-chaves: presidência, secretário geral e 1º tesoureiro, foram reeleitos, respectivamente: Eurípedes Simões de Paula (FFLCH/USP), Alice Piffer Canabrava (FEA/USP) e Cecília Maria Westphalen ICH/UFP) (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 8).

Cabe destacar que nesse Simpósio, dentre os 276 presentes registrados nos Anais, 117 eram originários do Estado de São Paulo, maioria que, como destacado, foi uma constante nos simpósios que reelegeram Eurípedes Simões de Paula e Alice Canabrava como membros da diretoria da APUN/ANPUH. Esta predominância física e intelectual foi fundamental para o perfil paulista dado à Associação, favorecida pelo desmantelamento do grupo carioca que, se não numericamente, mas pela importância

de sua instituição, fazia frente aos de São Paulo. Não resta Duvida de que o estabelecimento do regime militar interferiu violentamente nas atividades universitárias; em geral e no caso da FNFi ele atingiu as pretensões daqueles que lutavam por uma história crítica, em seu sentido de história engajada¹²⁸.

O golpe de 1964 significou o fechamento do debate sobre as reformas de base no âmbito universitário, particularmente sobre a função e o papel da universidade brasileira. Para Falcon, o golpe foi um divisor de águas que marcou um novo tempo, o tempo da escuridão e da ausência de expectativas coletivas de mudanças, pois, a partir “da instalação do regime autoritário não haveria mais o que discutir” (FALCON, 2012, p. 10). Esse mesmo sentimento autoritário permeou a organização e as dinâmicas dos simpósios da APUH, posteriores a 1964 até a abertura política. Neles ocorreu a limitação da participação dos simposistas a simples perguntas, não mais havendo espaços para réplicas ou tréplicas. Esse foi um divisor de águas na gestão e rumos da APUH/ANPUH, de silenciamento e recusa em debater as questões da sociedade brasileira oprimida pela ditadura, ao escolher uma história pretensamente neutra e apolítica, frustrando as expectativas de mudanças no campo da história e na sociedade brasileira em geral. Isso foi lembrado por Falcon:

Antes dessa data (1964), vivíamos na expectativa de grandes mudanças, em meio a um clima de intensa agitação política e acadêmica. A UNE, empenhada na luta pela reforma universitária, promoveu agitados congressos em 1961, 1962 e 1963. A Faculdade Nacional de Filosofia transformou-se num autêntico caldeirão de lutas e enfrentamentos político-ideológicos, quer entre seus alunos, quer entre a maioria do corpo docente (FALCON, 2012, p. 11).

Expectativas e propostas que foram levadas aos dois primeiros Simpósios e alimentaram calorosos e profícuos debates. Depois de 1964, a cadeira de História Moderna e Contemporânea da FNFi, principal frente de disputas dentro da APUH, entrou em crise, principalmente pela saída e/ou prisão de vários professores. Tal situação foi agravada pela ausência da professora Maria Yeda Linhares, sua catedrática, escondida, fugindo da implacável perseguição imposta internamente pelo professor Eremildo Luiz Vianna, ex-diretor da APUH. O mesmo Eremildo Vianna que durante o II Simpósio bradou por uma História mais pragmática, que levasse em consideração as demandas de seu tempo, marcado pelos programas de reformas de

¹²⁸ Sobre os impactos do estabelecimento do Regime Militar na FNFi ver: FERREIRA, Marieta de Moraes. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia. *História da Historiografia*, v. 11, p. 65–85, 2013.

base, especificamente as reformas universitária e agrária. A FNFi tornou-se, pós 1964, lugar do apolítico, do medo, das denúncias, da luta por uma universidade moderna e cidadã para uma universidade amordaçada. Já no mês de maio de 1964, Vianna passou a colaborar com a Comissão de Investigação da Universidade do Brasil (CIUB), presidida pelo General Arcy da Rocha Nóbrega.

Em seu relatório, enviado para a CIUB, intitulado “Professores comunistas da Faculdade Nacional de Filosofia”, Vianna denunciou 44 professores da Universidade do Brasil, acusando-os de subversão¹²⁹. Nem mesmo aquele que foi seu parceiro de comunicação no II Simpósio da APUH, o professor Guy de Holanda, escapou de suas acusações. Figurava também em sua lista o professor Hugo Weiss, em retaliação pela sua atuação como professor assistente da Cadeira de História Moderna e Contemporânea e seu natural alinhamento com sua catedrática, a professora Maria Yedda Linhares, um dos grandes desafetos do delator. Os arquivos do DOPS mostram que aquela historiadora já era investigada mesmo antes do golpe em 1964. Assim foi descrita a professora pela Polícia Política:

MARIA YEDDA LINHARES: Professora catedrática de História Moderna e Contemporânea da FNFi. É comunista fanática e tem íntimas ligações com João Cristovão Cardoso, Darcy Ribeiro, Oswaldo Herbster de Gusmão e Álvaro Vieira Pinto. Na FNFi, logo que foi nomeada catedrática, Maria Yedda Linhares Leite – de acordo com seu colega Álvaro Borges Vieira Pinto – começou a aliciar, por ordem da célula comunista, os alunos do curso de filosofia e, através de quatro deles (Wanderlei Guilherme dos Santos, Carlos Estevam Martins, Alberto Carvalho de Souza e Fausto Guimarães Cupertino), disseminou idéias de subversão contra o então chefe de departamento de Filosofia, o Sr. Professor Nilton Campos. [...] A professora Maria Yedda convidou para seus instrutores dois comunistas conhecidos: Hugo WEISS (Demitido do colégio Andrews e do colégio de aplicação) e Arthur Bernardes Weiss.

Pregam os três, abertamente, em suas aulas, idéias comunistas, incitando os alunos à subversão e induzem os mesmos alunos à indisciplina para com os professores democratas. Foi nomeada pelo ministro Paulo de Tarso diretora da Rádio Ministério da Educação, por indicação do Sr. Darcy Ribeiro, com o objetivo de utilizar-se da rádio difusão para disseminar as idéias que prega na faculdade. É perigosa como propagandista de idéias extremistas (*apud* PEREIRA, 2010, p. 94).

¹²⁹ Segundo J. L. Werneck da Silva, em maio de 1964, Eremildo Luiz Vianna entregou ao general Acir da Rocha Nóbrega, presidente da Comissão de Investigações instalada na universidade, uma lista com 44 nomes de professores acusados de formar “um grupo vermelho” sob o suposto nome de “Célula Anchieta”. Cf. SILVA, José Luiz Foresti Werneck da. *A deformação da história, ou para não esquecer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

Até a edição do AI-5, em 1968, Falcon, juntamente com Hugo Weiss, Ciro Flamarion Cardoso, Berenice de Oliveira Cavalcante, e com a colaboração do professor Fernando Sgarbi Lima, buscaram dar continuidade às atividades da cadeira, que ganhou fôlego com o retorno da professora Maria Yedda, em 1965. Porém, o cerco estava se fechando sobre as universidades, levando Francisco Falcon a pedir licença para se afastar do país, solicitação aprovada em 17 de novembro de 1968. Contudo, com a edição do AI-5 em dezembro de 1968 a expedição do seu passaporte foi suspensa, sendo apenas possível a viagem a Portugal em março do ano seguinte. Foi de lá que o professor teve notícias sobre as cassações e aposentadorias de inúmeros colegas e amigos, a começar por Maria Yedda, Hugo Weiss, Guy Jose P. de Holanda, Manoel Maurício de Albuquerque e Eulália Lobo. Significativamente, também contava nesta lista a demissão de Amália Hermano Teixeira, simposista que teve a apresentação de seu trabalho sobre a reforma agrária vetada pelos organizadores do II Simpósio.

A intenção aqui não é, porém, detalhar os acontecimentos referentes à atuação dos professores Helio Vianna e Eremildo Vianna e dos desdobramentos da intervenção militar na FNFfi. Nosso intuito é apenas demonstrar como esses acontecimentos interferiram no desmantelamento do grupo “do Rio”, e de seu esvaziamento no sentido físico e simbólico, junto à Associação e aos simpósios. Fica evidente, também, a insustentabilidade de Eremildo Vianna no cargo de presidente da Associação, bem como sua presença no III Simpósio. Se por um lado o Núcleo paulista agiu em favor da consolidação da Associação como entidade de classe, tornando as iniciativas necessárias para dar sequência aos simpósios, por outro, os acontecimentos que atingiram a FNFfi foram fundamentais no afastamento dos professores “do Rio”, ausência que não deixou de ter peso na imagem da ANPUH como espaço efetivamente nacional.

3.3. Pelos caminhos da memória: as possibilidades de escrita da história

A confluência desses dois movimentos, um de avanço dos paulistas na Associação e outro de afastamento dos “do Rio”, foi condição de produção da dominação paulista na ANPUH e no campo historiográfico brasileiro. Tal posição no campo científico e institucional estabeleceu-se a partir do movimento em que “aqueles que conseguem impor uma definição de ciência segundo a qual a realização mais

perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIER, 1983, p. 128). A nova história que se estabeleceu, ancorada em novos pontos de vista, foi a história produzida na USP ou sob sua influência, pautada principalmente, mas não exclusivamente nas orientações da historiografia dos Annales, ou sua apropriação criativa.

Se as bases para a “sobrevivência” da Associação, nas palavras de Maria Regina Simões de Paula, estavam na realização do III Simpósio em 1965, seu tripé operacional era formado pelos professores Eurípedes Simões de Paula, Alice Piffer Canabrava e Cecília Maria Westphalen. Esses professores, juntamente com Maria Regina Simões de Paula, tomaram para si a tarefa de dar continuidade aos simpósios e à ANPUH, mantendo a prática da publicação dos Anais, volumes que reúnem discursos de abertura e encerramento, comunicações, conferências e relatos, entre outros. Esses discursos são matéria prima da memória da Associação. Memória que, como destacado por Pollak, “é um elemento constituinte do sentimento de identidade [...] na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 204). Memória e identidade como construções forjadas na história e que, como tal, envolvem não apenas continuidade, mas também rupturas, afirmação e também negação daquilo que se buscou substituir. Ao mesmo tempo em que a memória é construída, também se forjava a identidade do grupo de professores de história enquanto categoria profissional. Nessa concepção de construção identitária, para Pollak há três elementos essenciais:

Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (POLLAK, 1992, p. 204).

Nessa acepção, a identidade social é o elemento de coerência, que mobiliza o sentimento de pertencimento a um grupo ou a uma unidade física ou histórica. Construção de uma identificação que, assim como a memória, está atravessada de historicidade. Sendo a identidade um fenômeno que se constitui em referência aos outros, depende de critérios de aceitabilidade, de admissibilidade e credibilidade que se faz e se estabelece por meio da negociação direta com os outros.

O investimento discursivo na construção da memória e da identidade

profissional operado no espaço da ANPUH, principalmente por meio de suas regras e simpósios, foi prática sistematicamente cultivada ao longo da existência da Associação. Não por acaso, o registro dos eventos nos Anais, bem como a circulação das conferências e estudos em revistas especializadas, ciosas em divulgar o perfil desenhado para o exercício da profissão de historiador, cuja representação incluía as imagens duplas de pesquisador e professor. Foi esse o modelo ensinado nos simpósios e nas regras e critérios para integrar a Associação. Foi esse o projeto político da Associação, haja vista que depois do III Simpósio, em 1965, Maria Regina Simões de Paula ressaltou como um de seus saldos, a “consolidação da APUH, que agora reencontra o seu caminho” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIAS DE HISTÓRIA, 1966, p. 8).

O reencontro com “o seu caminho” após a interrupção de dois anos, ressaltou a firmeza dos propósitos e das ações no sentido de consolidarem a Associação, não obstante o regime militar e a saída dos “do Rio.” A história legitimada pela Associação e a história feita por profissionais estavam balizadas pelos critérios científicos e preocupadas em conectar a História do Brasil com a História Universal. Como destacou Sérgio Buarque de Holanda, buscavam-se estabelecer “ilustres linhagens ancestrais”, para “insistir em sua verdadeira importância ou significado” (HOLANDA, 2004, p. 109). Nesse sentido, a constituição de uma nova tradição historiográfica encontrou nas comemorações¹³⁰ e nos eventos dos simpósios condições privilegiadas para a sua “invenção”. Comemorações que se ligavam ao ato de registro da memória, *commemorare*, do latim trazer a memória, fazer lembrar, solenizar recordando, como destacado na apresentação dos Anais do XXVI Simpósio, em comemoração aos cinquenta anos da Associação, onde encontramos a seguinte definição:

Comemorar significa a elaboração de uma dada versão do passado, daquilo ou daquele que é lembrado (e esquecido); o ato de comemorar implica fazer escolhas por dadas versões, por dados significados daquilo que se comemora; implica também, como toda atitude de memória, a produção de esquecimentos, de silêncios, de omissões (SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2011, s/p).

Nesse sentido, os registros dos Anais do VI Simpósio, realizado na cidade de Goiânia em 1971, são também importantes para a compreensão dos caminhos percorridos na construção e consolidação da Associação como espaço representativo

¹³⁰ Cf. SILVA, Helenice Rodrigues da. "Rememoração"/comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002.

dos profissionais da área de História e da legitimação de um tipo de saber histórico. O VI Simpósio, sob o tema Trabalho livre e trabalho escravo, transcorreu sob clima comemorativo, quando a Associação completava/comemorava uma década de sua fundação. Momento em que seus dirigentes não se furtaram à tarefa de realimentar a coesão do grupo, reafirmar a identidade profissional e o papel do saber histórico, ao interpelar a memória dos eventos e da Associação. No gesto de recordar, de elaborar a versão sobre o passado, também a produção de esquecimentos, silêncios e omissões, fundamental para manter a dominação do grupo. Destacou-se, naquele momento, o discurso comemorativo de Alice Piffer Canabrava, posteriormente registrado por Maria Regina Simões de Paula nos Anais, com ecos no discurso de Eurípedes Simões de Paula nos simpósios da ANPUH.

No referido VI Simpósio, além das lembranças do discurso de Canabrava, também se destacou a fala do então presidente da Associação, Eurípedes Simões de Paula. Diferente do viés comemorativo da Secretaria da APUH, aquele enfatizou os percursos da Associação, conferindo-lhe um passado relevante. A atuação dessa dupla de paulistas gestores da ANPUH foi laureada pela professora Maria Regina Simões de Paula, a partir do VI Simpósio, quando ressaltou a dedicação constante e eficiente dos dois. As contribuições dos demais professores foram sendo esvaziadas nesse processo de afirmação e consolidação da ANPUH como uma obra paulista. Assim rememorou Maria Regina Simões a história da ANPUH:

Aqueles que conhecem a história da ANPUH, são unânimes em afirmar que a sua viabilidade resulta, e muito, da dedicação constante e eficiente de dois dos seus dirigentes. Tanto a Secretária Geral, mantendo o ritmo de uma correspondência atuante com os Núcleos Regionais de todo o território nacional e individualmente como professores isolados, cujo endereço conseguiu captar, quanto o Presidente, que além da montagem de cada encontro, ainda promove sozinho, a edição dos ANAIS que, como é óbvio, facultam à entidade uma posição de destaque entre as corporações científicas congêneres (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1974, p. 7).

A memória constituída a partir do protagonismo de Canabrava e Simões de Paula acabou por operar uma identificação da APUH, não apenas como “produto paulista”, mas sobretudo como instituição científica representativa dos profissionais de história e, nesse sentido, porta-vozes do moderno fazer historiográfico. Memória de uma coletividade que passava a se confundir e mesmo a se resumir na experiência dos professores paulistas e da própria USP. Relação essa necessária para se

estabelecer uma linhagem, forjar uma tradição, moldar um sentimento de coesão de grupo, construir uma identificação. A Associação, enquanto instituição científica, impunha-se como espaço capaz de dar legitimidade e impor a sua definição de História como a definição dominante acerca da leitura do passado e de sua escrita. Tal modelo, perfilado ao da universidade, foi explicitado por Eurípedes Simões de Paula em seu discurso de abertura do VI Simpósio em Goiânia. Em agradecimento à “Sociedade goiana”, ele ressaltou que:

Num sentido de um trabalho duro, regulamentado, mas não de portas fechadas aos interessados, pois formamos ao lado daqueles que vêm nas Universidades quatro objetivos precípuos:

- 1.º - formação científica do mais alto nível;
- 2.º - abertura às conquistas das ciências humanas e tecnológicas;
- 3.º - interrelacionamento, sempre que solicitado, com as autoridades no sentido de prestação de serviços à comunidade;
- 4.º - prestação de contas à sociedade que, através de impostos e concessões, as mantém e asseguram-lhe continuidade (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 80–81).

Assim, a Associação formalizava sua localização no espaço público, articulada ao universo acadêmico, solidarizando-se com os objetivos da universidade, participando da consecução de suas metas e propósitos. Objetivos estes já explicitados nos discursos dos fundadores da USP, principalmente Fernando Azevedo. Ao referir-se ao primeiro objetivo, Eurípedes Simões de Paula complementou a informação de que, naquela data, cerca de 80 “jovens” professores encontravam-se em processo de doutoramento na USP. Observação que colocava em destaque o papel da USP no processo de formação de capacitação de graduados universitários consoante a política governamental de criação de cursos de pós-graduação, na qual a universidade paulista ocupou um papel central. Cabe lembrar que a USP foi um dos Centros Regionais de Pós-Graduação criados pelo Decreto nº 67.350 de 6 de outubro de 1970¹³¹. Não por acaso, Simões de Paula fez tal observação, pois ela veio como elemento a mais para justificar o predomínio paulista na APUH, nos simpósios e na cultura universitária.

A importância da USP como centro de estudos pós-graduados foi também destacada em estudo elaborado pela professora Maria Cecília Westphalen,

¹³¹ O Decreto nº 67.350, de 6 de outubro de 1970, dispôs sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação, entendidos como o conjunto de cursos de pós-graduação, de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo Conselho Federal de Educação funcionando coordenada e organicamente, e correspondendo a determinada região do País. Os Centros de que trata o decreto tiveram por sede a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo.

apresentado em forma de comunicação na XXVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em Brasília, 1976, sendo a mesma publicada na *Revista de História* em 1977. Tendo por base os dados levantados pela CAPES, aquela historiadora identificou a existência naquele ano de seis programas de Mestrado em História e apenas um de Doutorado, o da USP. Em termos de distribuição geográfica, o Sul e o Sudeste concentraram sete dos nove cursos de mestrado existentes e previstos para o ano seguinte, além dos dois cursos de doutorado, o existente na USP e o quarto a ser criado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A região norte não contava com nenhum curso, e o Nordeste e o Centro-oeste contavam com apenas um curso de mestrado cada um. As desigualdades regionais reproduzidas no âmbito da cultura e da educação evidenciaram-se nesta partilha desigual de cursos de pós-graduação e também de graduação.

Com efeito, a distribuição geográfica dos cursos de graduação em História seguia a lógica da pós-graduação¹³². Usando como referência o ano de 1973, Westphalen destacou a existência de cento e dezessete cursos de História, com um total de quatorze mil setecentos e oitenta alunos. Ano em que se graduaram três mil e setenta e um alunos, o que se refletia em “clientes possíveis” para a pós-graduação. Espaço que ocupava um papel central para a professora Westphalen:

Depois, é preciso lembrar também que a institucionalização do Programa de Pós-Graduação em História visualiza não apenas uma clientela originária destinada ao magistério superior, mas sobretudo a capacitação técnica e científica dos que irão construir a historiografia brasileira (WESTPHALEN, 1977, p. 415).

Nesse sentido, a pós-graduação, o topo da hierarquia do sistema educacional, foi o espaço reservado às elites intelectuais e dirigentes da Nação. No caso dos cursos de história, os programas de pós-graduação destinaram-se à capacitação de quadros para o magistério superior, sobretudo para a pesquisa científica na área, para produzir conhecimento histórico para “construir a historiografia brasileira”. Enfim, tinham em vista a formação dos historiadores. Este profissional, além da produção de pesquisa, atuaria no ensino superior, formando quadros para atuar também no ensino secundário. O saber por ele produzido deveria ser ensinado nas escolas pelos

¹³² A predominância do Sul e do Sudeste intensificou-se com os cursos existentes em instituições particulares. Dos sessenta e nove cursos existentes na região Sudeste, cinquenta eram privados. Como destacou a professora Westphalen (1977, p. 414): “[...] 56% dos cursos de graduação em História, são ministrados em estabelecimentos particulares de ensino, localizados hipertrofiadamente na região Sudeste”.

professores secundários. Divisão que marca a distinção das categorias profissionais abrigadas pela associação: sócios fundadores, os professores universitários de história, pesquisadores, produtores do conhecimento histórico; sócios efetivos e professores associados, todos eles atuantes no ensino superior, uns produtores de pesquisa, outros não.

Para a atuação no ensino superior, a necessária capacitação de modo a cumprir com os seus objetivos de ensino e pesquisa científica: trata-se de exigência que se explicitou nos debates ocorridos em mesa-redonda por ocasião da XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1971. Por iniciativa da ANPUH e organizada pelo Núcleo Regional do Paraná, do qual Cecília Westphalen fazia parte, além de à época ocupar o cargo de primeira tesoureira da Associação, organizou-se a mesa-redonda sob o tema "Estado atual da Pesquisa Histórica no Brasil". Além daquela professora, foram convidados como relatores alguns dos principais historiadores e docentes universitários, como Eurípedes Simões de Paula, Alice Piffer Canabrava, José Honório Rodrigues, Francisco Iglésias, Brasil Pinheiro Machado e Altiva Pilatti Balhana. A mesa-redonda teve seus trabalhos iniciados com a apresentação do Relatório intitulado "Pesquisa de História no Brasil", organizado pelas professoras Katia M. Abud e Raquel Glezer¹³³, cujas conclusões destacaram os seguintes aspectos:

- a). — "A maior parte dos pesquisadores não são brasileiros", mas sobretudo norte-americanos e ingleses;
- b) . — "A maioria das instituições brasileiras não se dedica à pesquisa, mas sim à docência";
- c) . — "Uma grande parte dos pesquisadores nacionais não possui formação científica, ou orientação segura para a pesquisa";
- d) . — Embora o aparecimento recente de alguns núcleos de pesquisa, o país ressentia-se da ausência de um órgão centralizador, capaz de racionalizar as pesquisas e melhor dispor dos poucos recursos destinados à pesquisa histórica (*apud*: WESTPHALEN; MEQUELUSSE, 1971, p. 356).

Algumas dessas conclusões foram compartilhadas por Maria Cecília Westphalen e Jair Mequelusse que expressaram a mesma preocupação, conforme relatório apresentado no mesmo evento:

Encerrados os trabalhos da Mesa-Redonda, puderam ser extraídas, as seguintes conclusões principais:

- 1.^a). - O problema básico da pesquisa histórica no Brasil está na situação deplorável em que se encontram os seus arquivos. Daí o

¹³³ O Relatório encontra-se publicado na íntegra na *Revista de História*, n. 88, 4. tri., 1971.

apêlo formulado para a concretização de uma política nacional de Arquivos e de um Projeto Nacional de Levantamento e Arrolamento de Arquivos;

2.^a). - A História do Brasil deve constituir o centro das preocupações dos pesquisadores nacionais;

3.^a). - Estes, deverão, com a devida formação e treinamento, empregar as novas técnicas postas à disposição do historiador pelo progresso da Ciência contemporânea (WESTPHALEN; MEQUELUSSE, 1971, p. 368).

A identificação comum do quadro geral de ausência da prática de pesquisa na maioria das instituições brasileiras, decorrente da formação científica inadequada e da precariedade do estado dos arquivos brasileiros, compõe o desenho do estado da arte da pesquisa histórica no Brasil dos anos 1970. É também comum a indicação da necessidade de se criar e implementar programas de pós-graduação em História, bem como uma política nacional de arquivos. Nesse diagnóstico ressalta-se a posição da História do Brasil, reafirmando-se o viés nacional de nossa tradição historiográfica. A ênfase na capacitação e no treinamento científico, foi uma das mais destacadas pelos relatores na mesa-redonda. Principalmente entre aqueles que defendiam o estatuto de cientificidade da história, tal como defendido por Eurípedes Simões de Paula, em trabalho apresentado nessa mesma mesa-redonda, para quem “[...] a História poderia ser identificada como o estudo cientificamente organizado das atividades e das criações do Homem, captadas no tempo e no espaço (SIMÕES DE PAULA, 1971, p. 426). No conceito elaborado, o visível alinhamento com as concepções de Bloch e Braudel, fundadores dos *Annales*, orientações seguidas por muitos uspianos empenhados em fazer da pesquisa uma prática corrente.

Levando em consideração o levantamento da professora Westphalen, dos oitocentos e setenta e quatro alunos vinculados aos programas de pós-graduação em História, entre os anos de 1971 e 1976, quinhentos e noventa e sete encontravam-se na USP, situação que a colocava como centro formador de quadros capacitados. Com efeito, dos oitenta e nove titulados nesse período, trinta e cinco foram outorgados nesta universidade. Nota-se uma grande disparidade entre a quantidade de alunos vinculados e alunos efetivamente titulados. Trata-se de distorção identificada na conclusão do estudo:

Iniciada em 1971 a Pós-Graduação em História *strictu sensu*, após cinco anos de experiência, para que a mesma se integre no Programa Nacional de Pós-Graduação, é tempo de planejar o seu crescimento ordenado, evitando distorções que se anunciam, tais como proliferação de cursos, inadequada distribuição geográfica,

inadequação de áreas por carência ou excesso e, sobretudo, em alguns casos pelo excessivo número de alunos, considerando-se que os Cursos de Pós-Graduação não são Cursos de Massa (WESTPHALEN, 1977, p. 420).

É visível a preocupação em corrigir distorções com a proliferação de cursos de pós-graduação e, sobretudo, o “excessivo número de alunos”. Reafirma-se a função da pós-graduação como espaço formador de elites intelectuais, via processo de seleção dos mais aptos. A massificação do ensino superior já era uma realidade anunciada desde o fim da década de cinquenta, exercendo essa expectativa uma forte pressão quanto à necessidade de uma reforma universitária. Se a pós-graduação surgia com esse propósito de formação das elites intelectuais e dirigentes, fazia-se necessário planejar e controlar para que não ocorressem distorções e queda ou falta de qualidade dos cursos, como ocorreu com a universidade em processo de massificação com seus ideais originais desvirtuados.

O Relatório referente a 1976 não levou em conta o Curso de Pós-Graduação em História ministrado na Universidade Federal de Goiás, pois este não foi considerado como programa autônomo, mas como extensão do Programa da USP. Esta instituição, mediante convênio, enviava os professores que ministravam disciplinas, sendo que os concluintes defendiam suas dissertações e teses na própria USP. Em 1971, o doutoramento dos professores da Universidade Federal de Goiás na USP, conforme disposto no convênio, estava vinculado ao compromisso de retorno às funções docentes. Esta parceria foi comparada pelo professor Eurípedes à ocorrida nos tempos da fundação da USP, quando especialistas estrangeiros atuaram nesta instituição. O historiador ressalta a continuidade dessa tradição, da qual os uspianos fundadores são herdeiros e dão continuidade. Nas palavras de Eurípedes Simões de Paula:

Preocupação semelhante houve por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo em 1934, concomitantemente com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, raiz da Universidade, cuja direção conseguiu trazer do exterior (França, Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Portugal) especialistas credenciados nos mais variados campos do conhecimento humano, dos quais nós próprios fomos alunos, depois assistentes e após a conquista do passaporte para a carreira universitária - concursos de doutoramento, livre-docência e cátedra - substitutos hoje e amanhã substituídos pelos nossos alunos de hoje, pois acreditamos que a escolaridade pressupõe o binômio professor-aluno, numa tentativa de compreensão e diálogo, que vêzes por outras é conseguido (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 81).

Naquela tradição, o binômio professor-aluno tornou-se elemento chave para o estabelecimento da cultura acadêmica do diálogo, das trocas, dos intercâmbios culturais e institucionais, condição indispensável para estabelecer a continuidade entre o tempo presente e o passado. Essa cultura do diálogo, desdobrada em inúmeras iniciativas acadêmicas, científicas e culturais emanadas da universidade para a sociedade, responsável pelas articulações daquela com as associações científicas e profissionais, dentre elas a ANPUH. Relação com a universidade que já vinha sendo estabelecida desde os anos 1960, conforme já destacado por Eurípedes Simões de Paula no IV Simpósio, em 1967:

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que os objetivos da nossa Associação de Professores se entrozam, a nosso ver, com as finalidades da Universidade Brasileira que para nós são:

- o ensino superior sem teto;
- o ensino permanentemente associado à pesquisa; sensibilidade às novas tendências, porém com esforço de integração entre o clássico e o moderno;
- A Universidade, que é mantida pela sociedade, tem obrigação de retribuir-lhe, em termos culturais com:
 - pessoal de alto nível técnico;
 - pessoal de alto nível científico;
 - gente capaz de dinamizar os quadros pré-existentes e contribuir para a melhoria dos setores menos desenvolvidos das velhas estruturas.

Formamos ao lado daqueles que reconhecem que esse assessoramento técnico e científico à sociedade se faz também no campo das ciências humanas (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1969, p. 49).

A relação entre a APUH/ANPUH e à universidade possibilitou a criação de mais um canal de legitimação da história como conhecimento científico e, sobretudo, como função social, com sentido social. A própria exigência de renovação dos estudos históricos, de modernização da historiografia, inscreveu-se nesse processo de legitimação. Modernidade que, como destacou Le Goff, nem sempre se opõe ao antigo, e que, no decorrer do tempo ou da estratégia, assume distintos significados. A oposição entre antigo e moderno nos simpósios da APUH/ANPUH explicitou-se e foi disputada desde os primeiros encontros, onde o novo ou a moderna historiografia opunha-se ao antigo ou à tradicional historiografia brasileira. De um lado, a defesa da institucionalização do saber, da pesquisa científica, do profissionalismo; do outro, a defesa da erradicação do pragmatismo, da ênfase no ensino pautado na memorização, na valorização do nacional, da biografia da nação, na valorização do passado pelo passado. Tal oposição foi objeto de reflexão de Westphalen na abertura do II

Simpósio:

Esta Associação tardava, porém, chegou ainda em hora oportuna para fazer viver o estudo e a pesquisa histórica no Brasil em um plano outro que não o da simples erudição ou do diletantismo.

Reunindo profissionais da História, em grau universitário, por certo ela irá orientar os estudos históricos, em nosso meio, com a seriedade e o nível compatíveis com o verdadeiro espírito científico que deve animar as Universidades brasileiras (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 22).

Em seguida, provocou os participantes com questionamentos em que destacava justamente os aspectos que precisavam ser mudados consoante sua proposta de uma “nova” história: uma história científica, engajada no seu tempo, comprometida com as mudanças, articulada a um contexto maior que o nacional:

Teremos nós, os historiadores, procurado fazer algo de positivo no sentido de integrarmos cientificamente a História à realidade dos nossos dias? Teremos adotado uma atitude nova que nos possibilite participar ativamente da vida do nosso tempo? Ou teremos apenas, uns, nos limitado a dar simplesmente atenção, tal como se fez no passado, à ação superficial dos políticos e dos diplomatas? Não teremos, outros, por ventura, ignorado a unidade cultural que é muito mais ampla e mais profunda do que aquela do Estado? Ou talvez tenhamos apenas, e comodamente, nos limitado a condenar a História historizante... (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 22–23).

A oposição central entre o “antigo” e o “novo” enfatizava precisamente o confronto entre ciência e amadorismo na história. Afinal, a associação foi criada como espaço representativo da categoria profissional: não haveria ali lugar para amadores. Tal vocação e função articulavam-se às da universidade, pois, como defendido por Eurípedes Simões de Paula, nos cursos de história devia-se investir em um “ensino permanente associado à pesquisa”. O profissional de história não poderia estar desatrelado do pesquisador, do espírito da ciência. Não foi sem sentido que a Associação foi criada e organizada como espaço exclusivo dos profissionais da história, dos professores universitários: ideal que se forjou, também, na oposição. Como destacou Alice Canabrava, em seu discurso de comemoração dos dez anos da Associação:

Na ANPUH, por exemplo, seria difícil encontrar lugar para o amadorismo. A figura do amador, que cultivava a História como expressão das belas letras, ou com a preocupação de nomes e datas como significativos por si próprios, delineava-se na aurora da década dos 60, como sombra a desaparecer no passado (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 86).

Palavras que encontraram ecos em 1977, no IX Simpósio, não apenas nas reflexões de Maria Regina Simões de Paula, mas também no último discurso pronunciado por Eurípedes Simões de Paula ainda à frente da presidência da Associação. Em sua avaliação sobre o papel dos Anais dos Simpósios, aquela professora destacou:

Ainda outra especificidade da ANPUH. As comunicações entregues no prazo estipulado são apresentadas e debatidas pelos próprios autores. Não há nem poderia haver, lugar para os trabalhos por delegação. Muito menos para o amadorismo. A figura do amador que cultivava a História como expressão das Belas letras, com a preocupação de nomes e datas, com significativos para si próprio, vêm se circunscrevendo a círculos cada vez mais restritos, bem distanciados da linha da entidade, com seu temário rígido. Que, tanto por força estatutária, como pela auto-disciplina dos simposistas, em sua parlante maioria, integrada por jovens historiadores, vem fazendo dos ANAIS, uma plataforma de promissor aperfeiçoamento (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 22–23).

Na avaliação feita, a reafirmação dos Anais como “plataforma de promissor aperfeiçoamento” no sentido de promover a substituição do “antigo” pelo “novo” na história, isto é, o amadorismo pelo profissionalismo. Tal mudança, alavancada, na leitura da relatora, pela atuação da APUH/ANPUH com seus simpósios e Anais, encontrou terreno fértil nos estatutos e regulamentos dos eventos e da associação, bem como na “autodisciplina dos simposistas”, em sua maioria integrados por “jovens historiadores”, supostamente mais abertos ao novo e graduados e capacitados pelos cursos de história.

Como de praxe, o relatório de Maria Regina Simões de Paula registrava um conjunto de acontecimentos dos simpósios, sem se furtar em rememorar os anteriores no esforço em construir a memória da APUH/ANPUH. Texto esse produzido após os encontros e que, via de regra, era também publicado no Noticiário da *Revista de História*. O esforço em tecer um fio de continuidade entre os eventos está presente em todos os seus relatórios. Assim, embora o IX Simpósio não tenha ocorrido em data comemorativa, tanto o texto de Maria Regina quanto o de Eurípedes Simões de Paula remetem a uma rememoração da Associação. Infeliz coincidência, às vésperas do seu décimo simpósio, as últimas palavras proferidas por aquele na abertura de um encontro da Associação, transformaram-se em uma comemoração. Comemoração no sentido anteriormente citado, como momento de estabelecimento de uma dada versão

do passado, daquilo que é lembrado e também que é esquecido. Memória construída e enquadrada, onde se buscou estabelecer e reafirmar a íntima ligação entre a ANPUH e a universidade, especificamente as “faculdades de filosofia”, tendo “suas raízes sociológicas e científicas na inquietação intelectual que, vindo de mais longe no tempo, consubstanciou-se na década de 30 com a fundação dos institutos de ensino superior e das Universidades brasileiras” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 93).

Na memória construída sobre a Associação, investiu-se na ideia do coletivo, do sentimento de grupo, de pertencimento, importante para a coesão entre os integrantes da Associação. Não por acaso, Eurípedes Simões de Paula referiu-se a uma “consciência associativa” que já teria nascido no I Simpósio, em Marília. Fruto do esforço de “um grupo de idealistas”, que assumiu a tarefa de fazer a Associação crescer, fundaram os Núcleos Regionais, cuja criação e implementação foi “tarefa assumida espontânea e heroicamente pela secretária Geral (Alice Piffer Canabrava), eleita e reeleita [...]” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 91). De seu incansável trabalho, resultou o estabelecimento de mais de dezessete Núcleos Regionais que confeririam à associação a dimensão nacional. Nesse sentido, para Eurípedes Simões de Paula:

[...] sigla A.N.P.U.H. vem coroar dezenas de anos de presença persistente junto aos professores de História por Estados, para entusiasma-los, para impregná-los daquela essência que em 1961, se chamou de “espírito de Marília” e que poderíamos interpretar como O espírito de fecunda atividade associativa, de um diálogo promissor, entre os professores universitários de História, de ciências humanas (Sociologia, Antropologia, Geografia, Arquitetura, Medicina) enfim da própria comunidade científica (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 92-93).

Integração às comunidades científicas que se materializou, como destacou Eurípedes Simões de Paula em sua vinculação com a SBPC. Editada em 1949, um ano após a fundação da SBPC, a revista *Ciência e Cultura*, a partir de 1970, abriu um espaço para as publicações das Ciências Humanas. Abertura esta que possibilitou a filiação da Associação à SBPC. A partir daí, tornou-se praxe realizar os Encontros Regionais da APUH como parte integrante das reuniões da SBPC. A história tinha o seu estatuto de cientificidade finalmente reconhecido no espaço indiscutível da ciência e ali abrigado como parte integrante daquela sociedade científica. A primeira reunião ocorreu em Curitiba, conforme anunciado na *Revista de História*:

A Associação dos Professores Universitários de História (APUH) filiou-se à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que deverá realizar a sua XXIII Reunião Anual em Curitiba, de 4 a 10 de julho de 1971.

O Núcleo Regional do Paraná e a Diretoria da APUH resolveram participar da Reunião e programaram um Encontro Regional que terá como ponto central uma mesa-redonda girando em torno do seguinte tema: "Estado atual da pesquisa histórica no Brasil" (REVISTA DE HISTÓRIA, 1970, p. 516).

Filiação que reforçou o desenho da Associação conforme assinalado por Alice Canabrava em 1973, durante a comemoração da primeira década da APUH/ANPUH, e reiterado por Eurípedes Simões de Paula, em 1977, como uma “sociedade científica que se propõe ao conhecimento do passado” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 65). Sociedade científica que, para Eurípedes Simões de Paula, nasceu e se organizou: “sob o influxo de exercício profissional da História nas Universidades brasileiras, movimento, aliás, paralelo ao que se verifica com outras sociedades científicas do País” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 94). Profissionalismo que se contrapunha ao exercício do amadorismo, dos tempos anteriores, antigos, conforme destacado por Francisco Machado Carrión, Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em abertura do IV Simpósio em 1967:

[...] o professor de História se atinha apenas à narração autêntica e bem ordenada dos acontecimentos memoráveis do evoluer humano, muita, vêzes de caráter meramente episódico ou romanesco, sem conteúdo de profundidade, aguçantes de uma curiosidade fantasiosa.

[...] fugindo-se de nela ver, em lugar de um conhecimento verdadeiramente científico, uma espécie de jogo estético, dos "historiadores historizantes" (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1969, p. 41).

Reafirmar o “novo” na atuação dos professores de História era ressaltar a dimensão do conhecimento científico pautado na pesquisa. Conhecimento científico capaz de cumprir com os objetivos da Associação que se entrelaçavam com os das universidades brasileiras: de um ensino associado à pesquisa, da capacitação de pessoal de alto nível técnico e científico e da formação de pessoas capazes de dinamizar os quadros pré-existentes no processo de modernização das velhas estruturas (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1969, p. 49), ou seja, “do treinamento técnico e científico das futuras elites”. Objetivos esses capazes de impulsionar a “abertura de novos "fronts" de

ascensão social, através da cultura de nível universitário” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1969, p. 51). Observa-se, assim, que o programa de ação da APUH/ANPUH encontrava-se sintonizado com os ideais modernizadores dos fundadores da USP.

Assim como a universidade representava a estrutura de um sistema educacional extremamente hierarquizado, cabendo a ela a produção e divulgação do saber, cabia às escolas primárias e secundárias a vulgarização desse saber. Nos cursos de graduação em História, tal lógica era reproduzida, uma vez que cabia ao licenciado o ensino da história e ao bacharel a pesquisa e produção de saber. Tornar-se historiador, pelo menos até os anos 1980, exigia, além da docência no ensino superior, ser também pesquisador e publicar produção. Assim, nem todo professor do ensino superior era identificado com o historiador. Havia uma sutil distinção mesmo no âmbito da atuação acadêmica, já que nem todos eram socialmente reconhecidos como tal. Não por acaso, a própria participação efetiva na APUH/ANPU reproduzia tal hierarquização. Apenas aqueles que alçaram os patamares superiores da hierarquia poderiam integrar seus quadros efetivos e de direção, cabendo aos demais professores secundaristas e alunos de graduação o papel de ouvintes, meros receptores de um conhecimento comunicado e socializado que deveria ser ensinado nas escolas. Até os anos 1980, fazer parte da “confraria dos historiadores”, expressão corrente nos Anais, não se resumia apenas ao domínio do instrumental técnico e científico possibilitado pela formação nos cursos de graduação e da pós-graduação, mas pela aprovação dos seus pares, que faziam suas avaliações a partir das regras e normas arbitradas entre os integrantes da confraria. A APUH/ANPUH era o espaço institucional que zelava pela manutenção dessa distinção, resguardando-se estatutariamente para que o “espírito de confraria” fosse mantido, sob o argumento inquestionável do mérito e do rigor científico. Conforme seus estatutos de 1962:

Os sócios efetivos são eleitos em Assembléia Geral, mediante proposta feita por três sócios efetivos ou fundadores e enviada à Secretaria Geral com antecedência mínima de oito dias, acompanhada de um exemplar de cada trabalho de História de autoria do proposto, bem como as informações referentes a seus títulos e atividades no campo da História (ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 550).

Títulos, obras e atividades reconhecidas pelos pares, pela “confraria de historiadores”, profissionais da área que no exercício do cargo de professores

universitários, de membros de bancas de pós-graduação e, no caso mais específico, de sócios efetivos da ANPUH, eram os critérios de reconhecimento do historiador, de sua identificação como tal. Tais critérios nos remetem à questão de Certeau: “Finalmente, o que é uma “obra de valor”? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares” (CERTEAU 1995, p. 23). Nesse sentido, as regras, as técnicas e os métodos eram condições de iniciação a um grupo, “representam um comportamento institucional e as leis de um grupo” (CERTEAU, 1995, p. 24). Tal exigência encontra-se evidenciada nas palavras da professora Maria Clara Constantino: “A Introdução aos Estudos Históricos, pela sua duração e também por estar colocada no 1.º ano, não torna prudente mais do que uma apresentação meramente expositiva do método no qual importa adestrar o possível futuro historiador” (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 419–420).

Significativamente, a formação metodológica indispensável ao espírito científico foi uma das preocupações do I Simpósio, sendo alvo de Moção aprovada, dado à “indispensável” necessidade de “[...] assegurar maior eficiência à formação metodológica dos futuros professores e pesquisadores de História, nas Faculdades de Filosofia (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 298). Recomendava, assim, cursos obrigatórios de “Introdução Metodológica à História” e “Teorias da História”. Nesse propósito de substituir o amadorismo pela formação científica recomendou-se nas conclusões do I Simpósio a obrigatoriedade destas duas disciplinas no currículo do curso de história. O graduado em história tanto deveria ter o domínio da técnica e do método de ensino como de pesquisa histórica.

3.4. Na defesa dos domínios dos profissionais da História: a Associação e a questão dos Estudos Sociais

Nesse processo de constituição da memória, elemento constituinte da identidade da Associação e de seus associados, a ANPUH acabou sendo reconhecida e identificada como entidade da classe de historiadores e professores de história. Já no I Simpósio, a recém-criada associação colocou-se como interlocutora dos interesses profissionais dessa classe, buscando, através de suas propostas e moções, delimitar, ampliar, defender, disciplinar e controlar o seu campo de atuação. Com efeito, apenas dois dias após a proposta de moção de criação da Associação, os simposistas reunidos

em Marília aprovaram a moção de número 3, na qual se defendia o regime de tempo integral para os professores universitários:

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 vênica, solicitar que, dentro dos altos interesses do ensino, seja concedido o mais breve possível a Professores de História das Universidades e Faculdades isoladas o regime de tempo integral, visto estarem convencidos de que este 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 288–289).

O entendimento dos simposistas era o de que para romper com o “amadorismo”, onde profissionais de outras áreas dedicavam seu tempo livre à história, como exercício de diletantismo, exigia-se que o professor universitário se dedicasse integralmente ao ensino e à pesquisa. Sobretudo a esta, já que nela residia a moderna concepção de história e do historiador. A bandeira do tempo integral, como caminho para a modernização e profissionalização dos docentes universitários, não era exclusiva da área da história. De fato, essa era uma reivindicação de várias outras áreas, que esteve presente nos debates sobre a universidade desde a década de 1930 e já reclamadas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro, dentre outros que lutaram por uma nova universidade. Regime de tempo integral que propiciasse a dedicação dos docentes ao ensino e, particularmente, à pesquisa. Essa ênfase na prática de pesquisa envolvia todas as áreas do conhecimento e de seus domínios, disciplinas, pois era condição para tornar a universidade de fato em local de produção do saber. No campo da história, a prática era vista como essencial à formação do historiador. Não por acaso foi aprovada, no mesmo simpósio, a moção proposta por Pedro Calmon que defendia:

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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 290).

A pós-graduação foi pensada como o espaço da pesquisa, de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, de formação do historiador. Nesse

sentido, a preocupação e os esforços em expandir os cursos de pós-graduação em história estiveram presentes nos Simpósios da Associação. Observa-se até mesmo uma inversão: ao invés de enfatizar a necessidade de pesquisa no âmbito dos cursos de graduação, desloca-se a ênfase para os cursos de pós-graduação, sintonizando-se com os redirecionamentos dados pelas universidades, empenhadas na expansão da pós-graduação. Como destacado nas conclusões do II Simpósio, a formação do historiador deveria iniciar-se ainda na graduação, mas encontraria seu ápice no espaço da pós graduação:

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 (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 303).

Na conclusão de número 26, destaca-se a importância do estabelecimento da pós-graduação e de sua reestruturação de modo a evitar sua descontrolada expansão, pois, afinal, “cursos de pós-graduação não são cursos de massa” (WESTPHALEN, 1977, p. 420):

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 (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, 304).

Apesar da existência de criação de cursos de pós-graduação em história, a ausência de profissionais qualificados compreendia um sério entrave a tal propósito. Tratava-se de problema que não se restringia ao campo da história, sendo contornado com a criação de Centros Regionais de Pós-Graduação em 1970, espaços institucionais para capacitação profissional em mais alto nível.

Também, já no I Simpósio, um terceiro objetivo da APUH foi posto em prática pela nascente associação: “o inter-relacionamento, sempre que solicitado, com as autoridades no sentido de prestação de serviços à comunidade”. Assim, a moção de número 10, dirigida ao Ministro da Educação e Cultura, em nome dos professores universitários de História e sob a mediação de sua entidade de classe, a APUH, solicitava a revogação da Portaria nº 478 de 08/06/1954:

Nós, professores universitários de História, reunidos em Congresso

na cidade de Marília:

Considerando os altos interesses 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 êstes 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 êste fato é inteiramente injusto para aquêles que estudam as ciências históricas durante quatro anos em curso próprio de informação.

Nós, professôres 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 (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 291–192).

A expansão do atendimento escolar por parte do Estado, a partir da década de 1950, exigiu, conseqüentemente, a ampliação da demanda de professores para atuar no ensino primário e secundário. Apesar do expressivo crescimento dos cursos de história, a publicação da portaria n.º 478 nos indica que tal expansão não foi suficiente para dar conta da demanda por professores, defasagem que foi provisoriamente solucionada com a extensão da possibilidade de lecionar história aos profissionais das áreas das Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia que também poderiam ter o registro em História. A APUH tomou a si a tarefa de lutar pela reserva de mercado, encaminhando uma moção nesse sentido que foi aprovada e dirigida ao Ministério da Educação e Cultura. Este talvez tenha sido um elemento importante na coesão do grupo e no fortalecimento da Associação. Se por um lado a solicitação ao ministro buscou restringir a atuação do ensino de história aos professores de história, a moção de número 14, em sentido contrário, buscou justamente ampliar as áreas de atuação dos graduados em história:

Considerando que para os estudantes formados em História só existe a possibilidade de uma profissão - a de Professor 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 diplomado por cursos especializados - correspondentes a essas diversas funções (SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1962, p. 295).

Tal proposta foi retomada no III Simpósio, na moção de número 18:

Fica resolvido que a APUH, como organização, procure atingir os poderes públicos, no sentido de que sejam nomeados arquivistas para os seus Departamentos, de preferência licenciados em História e Ciências Sociais, enquanto não houverem arquivistas especialistas (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1996, p. 608).

Dois pedidos em direções tão opostas expressavam, no mínimo, a ingenuidade dos solicitantes, já que um esvaziava a força do outro, ficando ambos prejudicados. A restrição, por um lado, e a ampliação, por outro, do campo de atuação dos profissionais da história, a partir de 1966, enfrentava um dos seus maiores empecilhos: a disciplina Estudos Sociais. Apesar de ter o seu currículo mínimo regulamentado apenas em 1966, pelo Parecer nº 106/66 do Conselho Federal de Educação, a história dos Estudos Sociais¹³⁴ no Brasil remete à década de 1930, no contexto do movimento da Escola Nova. Foi entre os anos de 1931–1935, que Anísio Teixeira, substituindo Fernando de Azevedo na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, introduziu os Estudos Sociais nos currículos das escolas primárias. Nessa perspectiva, as ideias escolanovistas passaram a fortalecer os conhecimentos advindos da sociologia em suas propostas para o ensino das Ciências Humanas.

Elza Nadai, em seu estudo sobre os Estudos Sociais nos currículos escolares, desnaturalizou a conclusão de sua associação ao regime militar ao historicizar seu percurso, iniciado muito antes, na década de 1930. Segundo esta historiadora, os Estudos Sociais surgiram:

- no início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte-americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões a respeito do assunto;

¹³⁴ Sobre a história dos Estudos Sociais no Brasil ver: FERNANDES, Antonia Terra de Calazans . Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - Poder, violência e exclusão, 19., 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História da ANPUH - Seção São Paulo*. São Paulo: DH, FFLCH, USP, 2008.

- nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial;
- na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta;
- nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e de luta contra a sua implantação (NADAI, 1988, p. 01).

Advindos dos Estados Unidos, os Estudos Sociais tiveram seu conteúdo proveniente das Ciências Humanas, cujo objetivo fundamental era a divulgação do conhecimento produzido no espaço das Ciências Sociais. Inicialmente, em razão da importância conferida à História, predominou um ensino pautado pela memorização de datas e acontecimentos. Com o passar do tempo, os conteúdos de Geografia, Sociologia, Política, Economia passaram a ser incorporados em uma proposta interdisciplinar. De acordo com o ideal presente desde a década de 1920, pautado por uma hierarquização dos níveis escolares e dos distintos objetivos de cada um deles, os Estudos Sociais alinhavam-se a tal ideário que conferia ao ensino primário e secundário a vulgarização dos saberes das Ciências Sociais. Partícipe da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, Delgado de Carvalho, em seu livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, defendeu que:

as Ciências Sociais são ensinadas sob a forma de Estudos Sociais (...) Estes têm campo idêntico, pois tratam de relações humanas e compreendem as mesmas disciplinas (ele inclui a Sociologia, a História, a Política, a Economia, a Geografia e a Antropologia Cultural). Mas seu objetivo não é propriamente a investigação, mas sim o ensino, a vulgarização. O seu propósito não é fazer progredir a Ciência, mas educar. Sem ser normativa, as Ciências Sociais guiam os Estudos Sociais e os levam a conclusões práticas instrutivas e úteis (CARVALHO, 1957, p. 11).

Distinção entre locais de produção e vulgarização dos saberes na diferenciação dos profissionais da História, reproduzida pela Associação quanto aos seus integrantes, em sintonia com a universidade que formava dois tipos distintos de profissionais em história: o licenciado e o bacharel, o graduado e o pós-graduado. Reservava-se assim ao historiador a função do ensino universitário e também da pesquisa e produção do conhecimento. Conhecimentos que ficavam a cargo dos professores de história difundir e vulgarizar. Como destacou Alice Piffer Canabrava em discurso na abertura do VI Simpósio, em 1971:

Assim, o advento do ensino superior da História em nosso país, com

o objetivo de formar historiadores e professores de História, integrase no anseio de conhecimento da realidade brasileira, ao qual, sobretudo, a Universidade vinha servir (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1971, p. 85–86).

A partir da década de 1960, o foco dos Estudos Sociais voltava-se para a inserção dos indivíduos nas questões e problemas da sociedade em que viviam, retirando-os da posição de mero espectador, tornando-os partícipes nas mudanças necessárias ao bem da sua comunidade. Buscava-se vincular os Estudos Sociais à atuação do cidadão no cotidiano social, nos problemas de sua época. Foi sob tal direção que o livro de Delgado de Carvalho¹³⁵, *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, publicado em 1957, apontou os rumos do ensino da disciplina no Brasil, a partir de sua crença na educação escolar como experiência centrada no fortalecimento de valores de cooperação, capazes de combater o individualismo exacerbado e contribuir para a formação de uma sociedade mais coesa e segura. Segundo Elza Nadai, o livro de Carvalho:

acentua o papel dos Estudos Sociais – baseados na Sociologia (área núcleo) – como fundamental na preparação do aluno para a mudança; no treino de opções e como condição de resolução de problemas decorrentes da instabilidade e da falta de segurança no futuro (NADAI, 1988, p. 08).

Tal concepção educacional de Carvalho fundava-se na crítica dos escolanovistas aos currículos tradicionais que permeavam a educação no Brasil, desatrelados de qualquer aproximação do ensino com a realidade dos alunos. Nesse sentido, ele defendia que, no ensino de Estudos Sociais, os conteúdos da História, da Geografia e da Sociologia deveriam ser articuladamente trabalhados de modo a aproximar o ensino do cotidiano dos alunos, dando à vida escolar funcionalidade e sentido prático, mitigando assim o peso do enciclopedismo nos programas. Em artigo publicado em 1953, intitulado *Os Estudos Sociais no curso secundário*, Delgado de Carvalho explicitou seu modo de ver:

No Brasil, a não ser a Geografia na sua parte teórica, os estudos sociais são dotados de programas antiquados, ministrados por métodos atrasados e, na sua quase totalidade alheios às necessidades dos educandos, aos interesses do momento histórico e às realidades

¹³⁵ Além da sua atuação em defesa dos Estudos Sociais, Delgado de Carvalho teve ativa participação nas reflexões sobre o ensino de História. Cf. VALE, Nayara Galeano. Delgado de Carvalho e o ensino de História: livros didáticos no contexto dos anos 1930. In: PIMENTA, Jussara; DINIZ, Aires; PIMENTA, Thales; COSTA, Aline Santos. (Org.). *Diálogos sem fronteiras: educação, história e interculturalidade*. Curitiba: CRV, 2012. v. , p. 157–174.

sociais... a educação atual, em muitos países, não consegue prender o espírito dos educandos, nem despertar sua curiosidade e seu interesse pelas matérias do ensino secundário, porque lhes ministra ensinamentos tradicionais e antiquados que não refletem as preocupações do momento histórico em que vivemos (CARVALHO, 1953, p. 54–55).

Para que a escola pudesse cumprir uma das suas funções, como a de aproximar o ensino da vida cotidiana dos alunos, fazia-se necessária uma disciplina escolar que fosse capaz de solidarizar-se com o moderno objetivo da educação, o de permitir “a visão global dos fenômenos, por que desta visão, tão completa quanto possível, é de ressaltar a significação dos fatos e a sua explicação” (CARVALHO, 1953, p. 54–55). Nesse sentido, o ensino de Estudos sociais apresentava-se pertinente, pois sua proposta era justamente a de evitar a memorização dos fatos sociais, bem como o ensino fragmentado do todo que compõe o social. Dado ao seu caráter funcional, os Estudos Sociais nem mesmo tinham um conteúdo curricular pré-determinado, fechado, mas, dentre as disciplinas das Ciências Humanas, cada projeto escolar selecionaria os conteúdos para a construção dos conhecimentos a serem desenvolvidos, de acordo com as realidades e necessidades locais específicas.

As primeiras experiências de ensino de Estudos Sociais ocorreram nas escolas primárias, a partir de conteúdos selecionados das áreas de Ciências Humanas e ensinados pelas professoras egressas das Escolas Normais. Com a LDB de 1961, os Estudos Sociais passaram a ser disciplina optativa, sugerida pelo Conselho Federal de Educação (CFE)¹³⁶ para o ensino médio. Pela LDB, em seu artigo 35º, ficou definido que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas, ficando à cargo do Conselho Federal de Educação a indicação de cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio. Aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) cabia completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Foi a partir do ano de 1966 que a questão do ensino dos Estudos Sociais passou a afetar mais diretamente os professores de História. Se anteriormente o ensino desta disciplina se apresentava em caráter experimental, e de caráter optativo e a cargo dos professores das áreas de Ciências Sociais, o que incluía os professores de

¹³⁶ Sobre a atuação do Conselho Federal de Educação na Reforma Universitária de 1968 ver: ROTHEN, José Carlos . O Conselho Federal de Educação nos Bastidores da Reforma Universitária de 1968. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *III Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1–11.

História, com o Parecer nº 106/66 a situação mudou. Por meio deste dispositivo legal foi estabelecido o currículo mínimo do curso de licenciatura em Estudos Sociais¹³⁷. Curso criado em 1964, a partir da aprovação do CEF da criação de cursos de Licenciatura Polivalente, curtas, com duração de três anos, em Ciências, Estudos Sociais e Letras, destinados à formação de professores para o nível ginásial. Inicialmente com 2.025 horas, com a Resolução nº 1 de 17 de janeiro de 1972 do CFE a licenciatura curta em Estudos Sociais teve a carga horária reduzida para 1.200 horas, equivalentes à duração de três semestres. A criação de tais licenciaturas apontava para uma distinção e uma hierarquização na formação de professores que iriam lecionar no primário e no ginásio diferenciada daquela proporcionada aos que iriam atuar no colegial. Apesar de mantida a autonomia do curso de História, abria-se a possibilidade de um professor formado em curso polivalente também ministrar a disciplina História no nível ginásial, ampliando a concorrência de um já restrito campo de atuação dos profissionais da história. Gradativamente, o CFE foi restringindo o ensino de História no ensino fundamental, antigo ensino primário. Em São Paulo, a Secretaria de Educação, a partir das Resoluções nº 38/76 e 241/76 estendeu os Estudos Sociais até a 6ª série do 1º grau. Esse afastamento foi praticado menos por motivos operacionais e mais por razões de ordem político-ideológico. Em pleno regime militar, era melhor ter menos formação histórica e menos espaço para a história.

Elza Nadai localizou nas décadas de 1970–80 o movimento de resistência e luta dos professores de história e da ANPUH contra a implantação dos Estudos Sociais. A historiadora Déa Fenelon, em documento final do “Projeto Diagnóstico e Avaliação do Ensino de Geografia no Brasil” destacou o “tal repúdio” à “progressiva fusão de disciplinas tais como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em Estudos Sociais”:

A existência de Estudos Sociais nos vários níveis de ensino, no Brasil, como resultado de interpretações e desdobramentos da legislação emanada do Conselho Federal de Educação, vem, desde 1966, merecendo atenção de profissionais do campo das Ciências Humanas e Sociais através de seguidas manifestações. Estes pronunciamentos, moções, ensaios ou estudos, seja de Associações Científicas, de Universidades, seja de caráter individual, guardam sempre a tônica comum – o total repúdio à implantação daquilo que se considera ser uma verdadeira aberração da política educacional,

¹³⁷ Se nos primeiros anos de implantação dos Estudos Sociais no 1º e 2º grau este foi lecionado em sua maioria por licenciados em história, com a implantação da licenciatura curta em Estudos Sociais a situação se alterou. Cf. PRADO, Eliane Mimesse. A implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares das escolas estaduais nos anos de 1970. *Educere et Educare*, v. 2, p. 193–204, 2007.

ou seja, a progressiva fusão de disciplinas tais como a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia em ESTUDOS SOCIAIS e suas seqüelas de OSPB e Educação Moral e Cívica (FENELON, 2013, p. 95).

De forma explícita, o repúdio aos Estudos Sociais apenas aparece em moção publicada nos anais do VI Simpósio em 1971. Todavia, a ampliação da licença para lecionar história por licenciados de outras áreas, dentre eles os formados em Estudos Sociais, bem como a redução de carga horária nos currículos escolares, já vinham sendo denunciadas e combatidas em simpósios anteriores. Tais denúncias estavam contidas em moções aprovadas durante o segundo e o terceiro simpósios. Também o pedido de revogação da portaria que concedeu licença a outros licenciados para lecionarem história foi formalizado no V Simpósio, em 1969. Neste mesmo simpósio, ocorreu a denuncia de redução da carga horária de história nos currículos dos cursos secundários e foi apresentada proposta aprovada em plenária de manutenção da carga horária:

Os participantes do V Simpósio Nacional de Professôres de História endereçam à mesa para que esta, em nome da APUH, se comunique com o Conselho Estadual da Educação, para que a História seja mantida nos currículos do Curso Médio, como área autônoma de estudo (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1971, p. 556).

Para Fenelon, o lado positivo da expansão das licenciaturas curtas, polivalentes, e depois a plena em Estudos Sociais, principalmente em estabelecimentos isolados de ensino superior, foi sua contribuição para efetiva implantação, no ensino primário. Por outro lado, essas licenciaturas contribuíram para o ensino fragmentado dos conteúdos de história, diluídos nas disciplinas Estudos Sociais, OSPB¹³⁸ e Educação Moral e Cívica. Impactos esses que já vinham sendo sentidos com a reorganização do ensino no Estado de São Paulo a partir do ano de 1968. Fenelon destacou que, inicialmente, as críticas surgiram como forma de defesa de mercado de trabalho, mas com o decorrer do tempo estas se ampliaram no intuito de lutar contra a descaracterização das Ciências Humanas em geral e da História em particular: “em decorrência desta aglutinação arbitrária de ramos específicos do conhecimento em uma única disciplina” (FENELON, 2013, p. 96). Críticas que

¹³⁸ Sobre a disciplina Organização Social e Política Brasileira conferir: VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962–1964). In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA: Guerra e Paz, 23., 2005, Londrina. *Anais suplementar do XIII Simposio Nacional de História: Guerra e Paz*. Londrina: Editorial Midia, 2005. p. 1–9.

* Em 1967 Delgado de Carvalho publicou o *Manual de organização social e política brasileira*. (OSPB) (1967) livro didático oficial do MEC/Inep para instilar princípios cívicos na juventude.

podem ser vistas em carta direcionada ao Governador de São Paulo, Dr. Roberto Costa de Abreu Sodré, em 1969, pela ANPUH:

O V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História congregando mestres de todo o país e alguns de nações amigas, e reunido em Campinas, Estado de São Paulo, de 1 a 7 de setembro do corrente ano de 1969.

(...)

considerando, em segundo lugar, que a integração de estudos, conquanto muito desejável nos dias atuais e, ao que se prevê, utilíssima para o futuro, não significa confusão entre ciências diversas, nem absorção de uma por outras, mas, sim, inter-relacionamento, estender de pontes em vista do todo - à semelhança dos vários órgãos diferentes e partes do único organismo humano - ; considerando que essas várias ciências, de objetos diversos, mas que se devem integrar num todo cognoscitivo, só podem ser competentemente ministradas por outros tantos especialistas; considerando que educação em massa não significa massificar a educação;

considerando que a citada lei e determinações a ela posteriores praticamente suprimem o competente ensino da História assim geral como pátria, o que resulta em tremendo golpe para a cultura universal, para os valores nacionais e individuais;

considerando que as mencionadas normas da nova legislação paulista, na prática, anulam a autonomia e a legitimidade da História, que estuda, sim, os atos humanos e fatores que neles influíram, mas em sua formalidade específica - vistos em sua sucessão temporal, sendo, pois, a categoria tempo essencial a ela; e a sujeita ao menos a ser ministrada por sociólogos - não especializados, pois, em História - sendo que a sociologia, matéria digníssima e relevante, estuda os atos humanos enquanto fenômenos regulares das sociedades humanas, procurando sistematizar tendências e usando de critérios gerais de apreciação - o que não é a formalidade da História, reconstrutora dos fatos com seus critérios e técnicas próprias;

considerando quanto a História contribui para a formação da juventude de nível médio, naturalmente inclinada ao unilateralismo e impulsividade emocional, por ensiná-la a refletir, pesar, examinar várias facetas de um mesmo problema e, assim, torná-la aberta ao espírito científico e racional, ao mesmo tempo que é dona de sua vontade pessoal;

considerando, enfim, que a autorização implícita, dada aos professores de "estudos sociais" contraria de frente a lei federal que exige registro em História para que se ministre esta disciplina;

considerando, em terceiro lugar o sumo interesse que os professores universitários de História possuem por esta matéria, elemento básico da cultura de qualquer povo civilizado, desenrolar fascinante do espírito humano através das eras e a única que pode explicar como se chegou aos dias que correm; assim como o empenho com que procuram dedicar-se a seus alunos, aos quais transmitem ciência, que os torna aptos a serem no futuro competentes professores secundários de História;

considerando a parcial inutilidade dos cursos universitários de História para seus alunos, diante da reformulação paulista, pois

carecem êles de registro em "estudos sociais" e os que dêste venham a dispor poderão ministrar História sem ter estudos universitários nesta matéria;

considerando as enormes conseqüências de tudo isto para a ciência, cultura e para nosso país.

Vêm respeitosamente ante Vossa Excelência, Senhor Governador do Estado de São Paulo, pedir a revogação daquela lei ou sua reestruturação substancial, de maneira que sejam dados à História foros de cidadania em São Paulo e que só a possam professar no magistério os que estiverem devidamente habilitados para tal (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1971, p. 557).

Se as primeiras críticas mais contundentes foram iniciativas regionais, pois dirigidas ao Governador de São Paulo, posteriormente uma iniciativa, em âmbito nacional, de defesa dos interesses do campo profissional dos historiadores e professores de história foi tomada pelos membros da Associação. Assim, durante o VI Simpósio, em 1971, foi aprovada moção de apoio às propostas de Alice Piffer Canabrava, Olga Pantaleão e Maria Clara Constantino de regulamentação da profissão de historiador, professor de história e historiógrafo com a seguinte redação:

Voto de apôio ao Projeto que será apresentado para regulamentação da profissão de Historiador, Professor de História, e Historiógrafo, elaborado pelas professoras Alice P. Canabrava, Olga Pantaleão e Maria Clara Constantino, e agradecimento ao trabalho inicial das mesmas. Se esta Assembléia julgar conveniente, sugerimos a organização de uma comissão da ANPUH, com o objetivo de acompanhar a redação final do Projeto, apresentação e tramitação no Congresso (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1973, p. 845).

A elaboração de um projeto de regulamentação da profissão de Historiador, Professor de História e Historiógrafo reforçava o papel da Associação enquanto entidade representativa dos profissionais da área de história, ao mesmo tempo em que demarcava seu campo de atuação e reserva de mercado para seus profissionais. Tal defesa se fazia necessária diante do avanço dos Estudos Sociais em termos de espaço na grade curricular e também de expansão do curso de licenciatura curta. Além da ampliação dos licenciados em Estudos Sociais, a Circular nº 1 de 30 de agosto de 1968, da Diretoria de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, que regulamentou o registro de professor licenciado pelas Faculdades de Filosofia, autorizou registros dos licenciados em Filosofia para lecionar história no ensino secundário. O tom das críticas da Associação tornou-se mais contundente quando a questão dos Estudos Sociais atingiu o ensino superior, com a formação dos professores polivalentes e com a interferência do Estado na definição de como e o que

deveria ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus. Atribuição que a Associação buscava restringir aos historiadores.

Entre as décadas de 1960–70, uma série de mudanças na legislação educacional afetou não apenas a organização curricular das escolas de 1º e 2º graus, mas também o ensino superior. No que dizia respeito à História, a possibilidade desta continuar como disciplina autônoma, conforme previa a legislação estadual de São Paulo, lei nº 10.038 de 05 de fevereiro de 1968, foi substituída por legislação federal em 1971. Por meio desta, operou-se a reforma do ensino levada a cabo pelo governo militar, que efetivou “os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1º grau (8 anos) e incentivou a criação do curso superior de Estudos Sociais, responsável pela formação de professores para atuarem nessa nova disciplina” (MARTINS, 2002, p. 105). Para Déa Fenelon, no que dizia respeito ao ensino superior a situação se agravou, pois consolidou uma “tendência perigosamente ambígua”, a de que a formação do professor deve ser reduzida em relação ao pesquisador ou do bacharel:

Quando se buscou definir que a formação do professor para ministrar tal disciplina deveria ser “polivalente” e a alegada existência de “áreas carentes” foi indicada para justificar a formação deste profissional, pois seria preferível um professor “curto” ao leigo. (...) Ao definir como necessária a formação do professor “polivalente” a política educacional subordinou a uma suposta necessidade de formação mais rápida toda a estrutura do ensino universitário, no que diz respeito à licenciatura, consolidando uma tendência perigosamente ambígua: a de que a formação do professor deve ser reduzida em relação a do pesquisador ou do bacharel (FENELON, 2013, p. 96).

Concepção que se assentava na premissa defendida e hierarquizante de que a escola era o lugar da vulgarização do saber produzido na e pela universidade. Sob tal lógica, o professor, destinado para esse tipo de ensino não precisava de uma formação científica, crítica e aprofundada, pautada pela investigação e pela pesquisa. Visão esta partilhada pelos dirigentes e associados efetivos da ANPUH e que agora se tornava mais cara, já que fundamentava uma formação curta para os professores de história atuantes no ensino de 1º e 2º graus. Além disso, permitia a partilha com outras áreas do ensino até então restritas aos graduados em História. Tais mudanças foram combatidas pela Associação, que escolheu a defesa dos espaços dos profissionais da História em geral, sem distinção de títulos e níveis de atuação docente. Como destacou Elza Nadai:

demonstrando vitalidade interna, à medida que essa política se

institucionalizava, em seu bojo surgiam, também, núcleos de resistência. Nesse processo, para o assunto em pauta, devem ser destacados os trabalhos desenvolvidos pela: Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGES), cada qual congregando, respectivamente, professores de História e de Geografia dos três graus de ensino, bem como estudantes do ensino superior, que ao lado da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) tornaram-se grandes símbolos desta luta (NADAI, 1988, p. 13).

Combate que para Nadai ganhou força a partir da década de 1980. A criação das licenciaturas curtas, pela lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, já havia sido proposta por Newton Sucupira em 1964, sob o argumento da carência de professores de determinadas disciplinas em algumas regiões do país. Como versa o documento intitulado *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginasial*, a escola “média brasileira vem se defrontando com sério obstáculo ao seu processo de expansão, o sensível déficit de pessoal docente qualificado, o que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino” (*apud* RODRIGUES, 2012, p. 343). Porém, não obstante tal tipo de formação ter sido pensada principalmente para ser oferecida em regiões onde a carência de professores se mostrava maior, na prática sua criação e expansão ocorreu justamente nos grandes centros urbanos e em instituições particulares de ensino. Como destacou Déa Fenelon:

[...] estes cursos pulularam em regiões como o Rio de Janeiro e São Paulo, onde a formação de profissionais com habilitações específicas e licenciatura plena atendia às necessidades do mercado. Neste sentido, o surgimento de inúmeros cursos de licenciatura curta, nos grandes centros, em faculdades privadas, só serviu para o enriquecimento de proprietários de escolas [...] (FENELON, 2013, p. 96).

Dentro do período considerado para a presente pesquisa, a crítica mais contundente aos Estudos Sociais veio em moção aprovada no VIII Simpósio, em 1973. A moção tratava de documento redigido coletivamente, refletindo a “insatisfação reinante entre todos os historiadores e professores de História do país” com os rumos tomados pelos Estudos Sociais. A moção chama a atenção para o descompasso existente entre as Ciências Sociais e seu ensino, abarcado pela disciplina de Estudos Sociais. De fato, não havia, em suas palavras, uma posição contrária ao movimento interdisciplinar que estava presente na concepção dos Estudos Sociais no país, mas a defesa de que este fosse feito dentro de cada campo do conhecimento envolvido pela disciplina, o que, na opinião dos simposistas, “pode ser perfeitamente realizada dentro da área, com as disciplinas individualizadas, consistindo esta, sem

dúvida, a melhor forma, desde que haja a necessária coordenação”. Já no âmbito do ensino superior, as críticas voltavam-se para a questão do enfraquecimento da formação dos professores, “considerando os evidentes prejuízos para a profissionalização dos professores de História, que se vêem na contingência de se tornarem polivalentes, o que na verdade constitui um retrocesso”. Recuo assim caracterizado, pois tal formação contrapunha-se à demanda pelas exigências próprias do campo, de uma formação científica e especializada, pautada não apenas no ensino mas também na pesquisa. Em sua defesa, é que os associados admitem a “necessidade premente e inadiável de uma tomada de posição firme e coerente” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1976, p. 68). Tal posição foi registrada em documento aprovado em sessão plenária coerente e coesamente reunida em torno da defesa dos interesses de seus associados:

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 11 de setembro de 1971, instituindo Estudos Sociais como área de estudo, representaria um avanço pedagógico na medida em que procurasse, efetivamente, o planejamento coordenado das várias matérias ali contidas. No entanto, as resoluções do Conselho Federal de Educação que estão regulamentando a referida lei impedem qualquer interpretação desta natureza, visto que estabeleceram a "polivalência" do professor responsável pela área, na prática transformada em disciplina pela determinação de que seja ministrada no 1º grau (antigo primário e ginásio) de forma "integrada", ou seja, ministrada por um único professor.

Verificamos assim que a integração, desejável ao nível de planejamento interdisciplinar e que manteria a individualidade de cada matéria, se traduziu, na prática, em uma "integração" arbitrária ao nível do professor, não "polivalente" como definem os pareceres, mas "pseudo-polivalentes", considerando-se a deficiente formação por eles recebida nos cursos "superiores" de Estudos Sociais, curso de reciclagem ou Pre-men.

O simples exame do currículo mínimo para Estudos Sociais, a ser cumprido em 3 semestres, ou substituindo o ciclo Básico, demonstra claramente a impossibilidade de se conferir Estatuto científico a algo rotulado "Estudos Sociais", que apesar de seu caráter meramente informativo pretende abranger ciências como História, Geografia, Ciências Sociais, etc, e elementos ideológicos formativos como Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica.

Fundamentalmente, o que resta de mais significativo neste debate é a assustadora negação, subjacente a toda prática conduzida, da principal função e do próprio sentido das Ciências Humanas: a crítica da sociedade, necessária ao perfeito desenvolvimento de suas potencialidades.

Na verdade, esta postura se coloca também na própria definição da Universidade como instituição, na medida em que a ela cabe como elemento crítico em relação à realidade existente, a formação de cientistas, e não uma simples adequação de sua estrutura a

"situações de emergência" nem sempre definidas com clareza. Em vista das considerações acima, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) manifesta-se:

1. - Pela integração das matérias lecionadas no 1.º e 2.º grau, mantida a individualidade de cada matéria, ministrada por professor especializado como necessária, mas não aceita Estudos Sociais como disciplina, isto é, a união de História, Geografia, Sociologia, OSPB, etc., com um único professor polivalente.
2. - Pela recusa veemente à implantação de cursos de Estudos Sociais em nível superior e formação de professores "polivalentes" (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1976, p. 68–70).

Ao adentrar o espaço da universidade, os Estudos Sociais evidenciaram uma distorção nos objetivos e finalidades desta, a qual a ANPUH manifestava sua denúncia, seu repúdio e seu protesto. Nessa ação, solidarizava-se com os objetivos originais da universidade de “formação de cientistas” e não de simples adequação de suas estruturas a situações de emergência. Se dos cursos de Estudos Sociais apenas se esperava um profissional divulgador e vulgarizador dos conhecimentos desenvolvidos pelas Ciências Sociais, o que se esperava da formação do historiador era capacidade crítica e domínio da prática de pesquisa, reflexão e escrita de história. De fato, o avanço dos Estudos Sociais e a redução e mesmo absorção dos conteúdos de História demonstram o esvaziamento da História e das Ciências Sociais em sua função que, conforme documento redigido pela ANPUH, seria a da “crítica da sociedade, necessária ao perfeito desenvolvimento de suas potencialidades” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1976, p. 70).

Este esvaziamento, associado à centralização decisória sobre os assuntos educacionais levados a cabo pelo regime militar, resultou, paradoxalmente, em efeito aglutinador e fortalecedor da Associação, com sua consolidação como entidade representativa dos profissionais da história, encurtando as distâncias e minimizando as distinções que separavam suas duas categorias: os pesquisadores/historiadores e os professores de história. Como destacou Maria do Carmo Martins:

O reencontro se deu vivendo uma “dolorosa experiência”, [...]. Essa experiência evidenciou a disciplina escolar de História, tanto da parte dos conselheiros do Estado brasileiro, quanto por parte dos historiadores que voltaram a reivindicar o direito de definir seu status, suas características nos currículos e sua função educativa (MARTINS, 2002, p.106).

Apesar e por conta da prevalência das preocupações acadêmicas e profissionais da Associação, esta não se furtou de se expressar publicamente contrária

à implantação dos Estudos Sociais e à interferência política e ideológica do campo da história, por intermédio das reformas de ensino que buscaram delimitar e, sobretudo, esvaziar os campos de atuação dos profissionais e dos conteúdos da disciplina. Movimento de contestação que se intensificou na década de 1980, já fora do alcance de nossa pesquisa e, também, dos anos de chumbo. Além da intromissão do Estado nos currículos e conteúdos a serem ministrados na formação do professor de história, incomodavam, sobretudo, os elementos ideológicos formativos incluídos no ensino de Estudos Sociais: OSPB e EMC. Toda uma formação ideológica imposta pelo regime militar em detrimento da formação crítica e científica. Como denunciado na moção aprovada no IX Simpósio em 1977:

Tendo em vista as discussões dos debates neste Simpósio sobre a questão dos Estudos Sociais que demonstraram:

1. que seu caráter é essencialmente o de formação ideológica, despidido de toda e qualquer preocupação científica.
2. que sua implantação atendeu às necessidades imediatas de uma política educacional voltada essencialmente para a expansão meramente quantitativa, sem a participação dos professores, estudantes e entidades profissionais e acadêmicas;
3. que o fracasso de sua implantação já é patente, conforme atestam as experiências de professores e estudantes da área;

e, considerando que, apesar da Portaria 927 prossegue o processo de elaboração curricular e imposição definitiva de Estudos Sociais, através da colaboração individual de alguns professores que não representam o pensamento dos profissionais de História, nós professores universitários de História, através da ANPUH, manifestamos o nosso mais veemente repúdio à implantação de Estudos Sociais (a! sim como da Resolução 30) e, especialmente à forma como as mesmas vêm sendo encaminhadas sem consulta aos órgãos de representação coletiva (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 121).

Nesse sentido, Beatriz Boclin Marques dos Santos entende que, no campo da História, a nova proposta curricular da Reforma de 1970 promoveu uma série de debates que “colocavam em confronto a concepção de currículo como lugar de transmissão de conhecimentos científicos frente à perspectiva, decorrente da influência norte-americana, que se orientava por preocupações cujo foco era o ensino para a vida cotidiana” (SANTOS, 2012). No confronto entre duas tradições, uma científica e especulativa e outra pragmática e utilitária, a centralização de decisões e a interferência do Estado nas universidades retiravam dela suas funções, reorientando-as para a formação, em curto prazo, de mão de obra para atender as necessidades do mercado. Nesta lógica, apresentava-se um contrassenso formar profissionais do mais

alto grau técnico de capacitação para o exercício do magistério. Tal preocupação promoveu a aproximação entre historiadores e professores de história, aliança que se refletiu no IX Simpósio com a retomada das preocupações do I Simpósio com o ensino de história, expressas nas comunicações apresentadas. Se nos últimos encontros as comunicações centradas em temas específicos dos diversos domínios da história prevaleceram até mesmo na sessão destinada à Metodologia, que abarcava também as comunicações voltadas ao ensino de História, essa tendência não se repetiu no IX Simpósio. Nesse, das seis comunicações apresentadas referentes ao ensino de história, três abordavam a questão dos Estudos Sociais.

A primeira delas, intitulada *História e Estudos Sociais: um estudo comparativo dos Guias Metodológicos do M.E.C.* (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 863–878), da professora Raquel Glezer, era um estudo comparado dos guias destinados aos professores de Estudos Sociais e de História. Na sua análise, o confronto das tradições acadêmicas especializadas e das pedagógicas generalistas, destacado por Beatriz Boclin Marques dos Santos, foi explicitado:

O professor de História é duramente criticado, desde a sua formação pelas Faculdades de Filosofia, que se utilizam do mesmo processo desde 1935, o qual dá maior destaque à informação especializada do que à formação pedagógica. O novo tipo de professor, necessário a essa nova escola anunciada, deve ter uma bagagem maior de cultura geral e uma melhor formação pedagógica para poder ter maior participação no processo formativo dos alunos (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 866–867).

A comparação feita por Glezer entre os dois manuais evidencia a valorização da história de um lado, e a desqualificação dos Estudos Sociais do outro, tendo como referência a base científica de uma e de outra. Avaliação que se inverte entre aqueles que defendem os Estudos Sociais em detrimento da História, onde o critério utilizado era de base pedagógica. Os embates e acusações entre os dois campos, além da questão do caráter mais ou menos acadêmico, científico e pedagógico de um ou outro campo, enveredava pela defesa das áreas de atuação profissional. Não foi por acaso que, como destacou Elza Nadai, todos os profissionais da área da História e da Geografia se levantaram contra os Estudos Sociais. Porém, essa defesa das áreas de atuação profissional foi negada pela professora Glezer, sob outros termos, o da defesa do desenvolvimento do saber:

A atitude dos professores de História que rejeitam os Estudos Sociais é também criticada, pois, segundo eles, essa rejeição tem sido colocada em termos inadequados, como a alegação de que haveria competição por mercado de trabalho que encobre na verdade uma posição contra a evolução do conhecimento (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 867).

Se a resistência dos professores da história aos Estudos Sociais não poderia ser resumida à mera defesa de mercados de trabalho, também não se pode afirmar que essa não era uma preocupação dentro da ANPUH. Não foram poucas as moções aprovadas nos Simpósios com a pretensão de ampliar os espaços de atuação, o mercado de trabalho, aos profissionais da área, principalmente levando em consideração seu limitado campo, quase que exclusivamente restrito à atuação docente. Ampliação que buscou efetivar e cuja defesa a Associação assumiu como uma de suas agendas de pauta de luta e de atuação, como destacado em seu Estatuto. Com efeito, as moções, via de regra, pleiteavam a atuação dos profissionais da história também nos espaços institucionais dos museus e arquivos, como expresso em moção aprovada já no II Simpósio, em 1962:

a) considerando a moção nº 14 aprovada em Marilla, que sugeria o exercício de atividades como historiógrafo, arquivista e conservador de museus, quando não houver formado em cursos de museologia e arquivística, além de professor secundário, apenas por licenciados em História;

b) considerando o ato do Sr. Governador do Estado de São Paulo, publicado no Diário Oficial de 11 de agosto de 1962, regulamentando a função de Historiógrafo, que deverá ser exercida por licenciados em História e também por formados em cursos afins:

Apela à A.P.U.H., no sentido de providenciar que o exercício de funções especializadas, como a de Historiógrafo, seja desempenhado apenas por licenciados em História (SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1962, p. 34).

Chama-nos a atenção nessa moção a referencia à ocupação daquelas áreas por profissionais da história em razão da ausência de profissionais especializados. Foi este mesmo argumento que legitimou a necessidade de criação dos cursos de Estudos Sociais, dado a crescente demanda de professores primários e secundários não acompanhada pela crescente expansão de escolas desses níveis. Apesar dos diversos palcos de discussão que envolvia a rejeição dos professores de história aos Estudos Sociais, dentro da Associação o foco era o mesmo de sempre: a defesa do aperfeiçoamento do ensino de História, dos cursos de história, da prática sistemática

de pesquisa histórica; enfim da cientificidade desse conhecimento, objetivo consagrado no Estatuto da ANPUH. Mais uma vez, tal confronto entre conhecimento científico *versus* conhecimento pedagógico foi objeto de comunicação nos simpósios. Foi o caso, por exemplo, da exposição de Rachel Glezer conhecimento científico *versus* conhecimento pedagógico:

Comparando o conteúdo dos dois guias, verificamos que o de Estudos Sociais caracteriza-se pela superficialidade no enfoque dos problemas de implantação de uma disciplina pedagógica que não é uma área de formação científica, pela lhanza no trato com o professor, pelo destaque dado às técnicas didáticas e pela ênfase à formação do comportamento social do educando (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 868).

Essa tônica do confronto maior marcou os discursos da ANPUH relativos à defesa da História frente ao avanço dos Estudos Sociais. Se esta questão contribuiu para uma maior aproximação entre historiadores e professores de história, não se pode dizer que essa barreira tenha sido demolida. Mesmo que em defesa dos interesses dos professores de história em geral, a argumentação de Glezer expressa a posição de defesa de uma área de atuação, mas sobretudo da reafirmação de uma distinção: a da exclusividade dos historiadores em construir e definir os conhecimentos que devem ser ensinados. Esta reaproximação entre pesquisadores/professores expressa nas comunicações sobre o ensino de história, também foi traduzida na composição da ANPUH. No IX Simpósio, em proposta aprovada por 73 votos contra 14, tendo 5 abstenções, alterou-se o artigo 20 do Estatuto da associação, dando a ele a seguinte redação:

"A ANPUH assegura a participação de professores secundários, professores de matérias afins, estudantes de pós-graduação e graduação em todas as reuniões de seus Simpósios, salvo o direito de voto na Assembléia Geral" (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 105).

Esta abertura, com restrição de voto, da Associação à participação de estudantes de graduação e pós-graduação e também de professores secundários são indícios de novos tempos na ANPUH. Tempos novos que emergiu em meio às disputas que colocaram em questão as hierarquias estabelecidas entre os profissionais da história, afirmadas e reafirmadas pela própria Associação, pensada originalmente como uma “confraria”. A distinção entre o professor de história e o pesquisador, sendo este último identificado como historiador, é construção em que se empenharam

a Associação e a universidade, com seus cursos de pós-graduação ancorados no argumento da cientificidade da história e da institucionalização da profissão do historiador. À frente de seu tempo, no que concernia aos interesses dos professores de história nos fins da década de 1970, a professora Déa Ribeiro Fenelon assim recordou sua atuação na ANPUH, em entrevista à Ilka Miglio Mesquita:

Mas acho que o momento que eu mais me aproximei da Associação e começamos mesmo a discutir foi em 1977, no Simpósio de Santa Catarina. Pela primeira vez nos apresentamos... Nós, eu digo um grupo de pessoas que se encontrava nos Congressos da Anpuh, que discutia. Tinha professores de vários lugares. Lá de São Paulo tinha um grupo bom e nós apresentamos lá uma primeira proposta de incorporar os professores de primeiro e segundo grau, que naquele tempo era primeiro e segundo grau, à ANPUH com direito a voz e voto, como sócios. Eles tinham direito de assistir, de observar, mas não podiam participar como sócios. Era uma segunda categoria de sócios. E nós apresentamos em 1977, em Florianópolis, uma proposta para isso (MESQUITA, 2008, p. 284).

As reivindicações dos professores de história, silenciadas nos Anais, não eram exatamente uma novidade em 1977, por ocasião no IX Simpósio, mas ali encontraram ressonância junto àqueles que tinham participação e voz asseguradas pela posição que ocupavam, conforme disposto nos estatutos da Associação. Como destacou a professora Maria Regina Simões de Paula, a impossibilidade de participação ativa dos professores de história nos Simpósios da ANPUH, no decorrer dos 16 anos da sua existência, provocou “protestos isolados, que somente se concretizaram na moção subscrita por cerca de cem associados, apresentada, discutida, votada, nominal e publicamente, provada na Assembléia Geral de 20 de julho de 1977” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 13). A aprovação da moção, que ampliou espaço para a ativa participação dos professores de história do 1º e 2º grau, foi resultado de intensos e muitas vezes ásperos debates, de confrontos de opiniões, mas também de encontros e negociações. Foi uma conquista histórica, localizada na história e atravessada, portanto, de historicidade, como a própria Associação que os representa. Fenelon assim relembra aquela luta:

Era muito pelo lado de que a Associação era uma associação científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos e era uma coisa dos historiadores. Fazia-se muito essa diferença. E o professor ainda estava numa fase que não produzia, que não era pesquisador e etc. E, por outro lado, havia uma reação também grande... Essa foi assim... A Professora Cecili Vestfália (Cecília Maria Westphalen), que é uma das primeiras presidentes da

associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh. [...] Muito nesta base da reação de que não ia mais ser um espaço científico, de apresentação de trabalho, de conhecimento, porque vinha essa turma de professores... (apud MESQUITA, 2008, p. 285).

De fato, os conflitos e disputas entre interesses opostos e muitas vezes conflitantes entre aqueles que defendiam uma maior ênfase na formação científica do historiador, do pesquisador, e aqueles que pleiteavam igualdade de posição entre professores e historiadores na Associação apontam-nos para a evidência da história como um campo em litígio. Este também se explicitou nas discussões entre as propostas dos grupos “do Rio” e os de “São Paulo”, entre o debate em torno da articulação ou não da História do Brasil à História geral/universal. A aprovação da moção que ampliava os direitos de participação dos professores de história colocou ainda em evidência outra diferença, estabelecida no decorrer dos simpósios, dado à posição de predomínio da historiografia paulista, destacadamente a da USP, e ao papel de seus docentes, tanto na direção da Associação como no peso de sua participação nos encontros. Como lembrou Alice Piffer Canabrava, nos anais do IX Simpósio, ao prestar homenagem a Eurípedes Simões de Paula: “a influência de sua personalidade está presente e explica muitos dos comportamentos da nossa entidade, no decorrer de seis mandatos”. Personalidade forjada em uma vida “dedicada inteiramente a servir à ciência histórica, aos historiadores, aos professores de História” (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 5). Sua morte, juntamente com as alterações conquistadas pelos professores de história e incorporadas no regimento da entidade, desalojou muita gente de sua zona de conforto. No relatório da professora Maria Regina Simões de Paula sobre o IX Simpósio, explicitaram-se as questões:

Perguntar-se-ia se o posicionamento assumido pela maioria dos associados presentes no Plenário de Florianópolis, foi um bem ou um mal para a entidade adolescente? Avanço ou retrocesso? E a sigla ANPUH? Ponto de partida para uma imperativa readequação? – Indagações que, provavelmente, irão encontrar respostas no X Simpósio em Niterói (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 16–17).

Mudanças e incertezas para aqueles que se estabeleceram como hegemônicos, impondo à Associação suas definições de “novo” na ciência e na história, fazendo de sua leitura do passado o regime de verdade acerca da história e da direção dada à renovação dos estudos históricos. As novas demandas, que se impuseram dentro da

Associação, refletiram os novos debates sobre o ensino presentes nos fins da década de setenta e início da de oitenta. Demandas que causaram impactos na ANPUH. Se para o bem ou para o mal, como se questionou Maria Regina Simões de Paula (SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 1979, p. 17), tratava-se de avaliação que dependia do lugar ocupado por quem a fez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que antes era espaço para conclusões, sabiamente foi transformado em considerações finais, pois nenhum conhecimento encontra-se definitivamente acabado, mas em constante processo de (re)construção. Nesse sentido, este trabalho em momento algum almejou esgotar o debate ou impor-se como palavra final sobre o assunto, apenas coloca-se como uma leitura possível dentre outras que o nosso objeto de estudo comporta. Foi apenas um modo de ver, de pensar a experiência histórica e de narrá-la, no esforço por historicizar os percursos que a Associação Nacional de Professores Universitários de História percorreu em sua constituição como espaço institucional de identificação dos profissionais da história e de legitimação social do saber histórico. Identidade pautada pela distinção estabelecida entre os historiadores, identificados como pesquisadores, professores universitários de história, produtores do saber, e o professor de história, transmissor e vulgarizador dos conhecimentos por aqueles produzidos.

A escrita dessa história teve como matéria prima a memória construída da Associação, na qual esteve ressaltada a articulação quase que umbilical entre esta e a universidade, compartilhando assim objetivos, perspectivas e políticas acadêmicas comuns. Tal relação ancorou a legitimação da APUH/ANPUH como entidade científica e de classe, espaço de diálogo e difusão de conhecimento e cultura histórica, funcionando como caixa de ressonância do saber produzido no espaço universitário, pelos professores universitários de história. Sob tal lastro, a Associação formalizou sua localização no espaço público a partir de ações e iniciativas que afirmavam/reafirmavam sua articulação com a universidade.

Nesse trabalho de articulação, destacaram-se seus dirigentes, principalmente Eurípedes Simões de Paula e Alice Piffer Canabrava, ambos professores universitários da Universidade de São Paulo, à frente da Associação entre os anos de 1963 e 1977. A atuação destes, ao lado da presença majoritária de historiadores paulistas nos simpósios e na direção da APUH/ANPUH, de 1961 a 1977, salvo breves interrupções, evidenciou o domínio paulista na associação. Tal posição lhes assegurou o controle da entidade, com o poder de estabelecer temas, pautas de lutas e, sobretudo, a definição do modelo de história e o perfil do profissional em um contexto marcado pela polarização do debate quanto aos rumos do país e, nestes, da educação e

universidade brasileiras. No caso da história, a disputa foi marcada pelos combates entre duas posições historiográficas distintas, postas em oposição, a “tradicional” e a “moderna”, sendo o viés da ciência, da prática de pesquisa, a marca mais forte da distinção entre uma e outra.

Antigo *versus* novo, tradicional *versus* moderno foram construções retoricamente opostas nas discussões sobre a definição da identidade da história, de seus profissionais e de sua associação. Sob a denominação de moderno ou novo, abrigaram-se os historiadores, sobretudo uspianos, identificados com as orientações da historiografia social dos Annales, o que não excluía a presença de outras tradições historiográficas. A construção de uma memória pautada na emergência e continuidade dessa tradição francesa e de sua relação com os uspianos fundamentou a tradição da moderna historiografia brasileira, associada a um passado relevante que a Associação materializava e zelava pela sua realimentação. Nessa construção de continuidade, evidenciou-se o recurso da ideia de um fio condutor, pautado na relação estabelecida entre gerações e por elas reproduzida. No caso da USP, o fio que colocava os jovens pesquisadores e professores universitários como herdeiros “naturais” da tradição historiográfica dos Annales, devido à presença dos mestres franceses da missão estrangeira que atuou naquela instituição na década de 1930. Presença de professores franceses, com destaque para Fernand Braudel e sua história ciência, história problema e história total, concepção que abria as portas para a integração da História do Brasil à História Mundial, ou seja, integrada à lógica e à dinâmica das estruturas, conjunturas e acontecimentos e ao tempo imperceptível, lento, quase imutável da longa duração.

Nos silêncios construídos pela memória, a visibilidade do domínio paulista e o predomínio de seu modo de ver o passado e escrever a história na Associação foram estabelecidos a partir de calorosos embates, muitas vezes duros combates, que marcaram principalmente os dois primeiros simpósios de professores universitários de História. Disputas originadas principalmente, mas não exclusivamente, das oposições, de um lado entre os “do Rio” e sua proposta de uma história engajada, crítica, em sintonia com as problemáticas do tempo presente, e de outro dos simposistas “de São Paulo”, ciosos em defender sua posição de praticantes de uma história científica, justamente porque afastada da política e comprometida com a renovação e modernização do campo e do ensino da história. Diferenças que promoveram, ao longo dos simpósios, aproximações e não apenas distanciamentos. Diferenças que

acabaram silenciadas, subsumidas na orientação homogeneizadora dos simpósios, a partir de procedimentos de rejeição, interdição e exclusão.

Mas, se na construção da memória o esquecimento é também parte constituinte, um dos desafios do ofício do historiador é justamente o de quebrar silêncios, conferindo visibilidade aos excluídos do discurso e evidenciando, sobretudo, os mecanismos de exclusão. Enfim, mais do que dar explicações, entendemos que o historiador deve colocar em evidência como operam as políticas de silenciamento, salientando os barulhos de sua fabricação, a particularidade dos lugares de fala e os procedimentos de sua operação.

FONTES E DOCUMENTAÇÃO

AZEVEDO, Fernando. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

_____. *A Educação pública em São Paulo: problemas e discussões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRL; Brasília: UnB, 1996.

_____. *As Universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

_____. *Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, s. d.

_____. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. *Manifesto dos Pioneiros da educação nova*. 1932.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior-EAPES*. Rio de Janeiro 1968.

CAMPOS, Francisco. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CANABRAVA, Alice Piffer. O estudo da História da América e da História do Brasil no curso universitário: ensino tradicional e renovação. In: SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962, p. 119-127.

_____. SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1971, Goiânia. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1973, 852 p.

EAPES. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC/USAID). Rio de Janeiro: MEC/DES, 1968.

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA. *Revista de História, São Paulo*, n. 50, 2. tri., 1962. Disponível em: <<http://revhistoria.usp.br/images/stories/revistas/050/A017N050.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2012.

FRANÇA, Eduardo d'Oliveira. História moderna e História Contemporânea: problemas que suscita seu ensino em uma só Cadeira. In: SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962, p. 103-110.

LIMA, Alceu Amoroso. *O espírito universitário*. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

MESQUIA FILHO, Júlio de. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, s/d.

OLIVEIRA, Armando de Salles. *Escritos políticos*. São Paulo: Arx, 2002.

PANTALEÃO, OLGA. Reestruturação do Currículo. In: SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962, p. 217-249.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade de Brasília na Comissão da Educação e Cultura da Câmara dos Deputados*. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1963.

SIMÕES DE PAULA, Eurípedes. SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1971, Goiânia. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1973, 852 p.

_____. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. (Org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961*. Brasília: UnB, 2011.

_____. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SIMPÓSIO DE PROFESSÔRES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962. 338 p.

SIMPÓSIO DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 2., 1962, Curitiba. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962. 342 p.

SIMPÓSIO DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 3., 1965, Franca. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1966. 619 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 4., 1967, Porto Alegre. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1969. 773 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 5., 1969, Campinas. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1971. 569 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1971, Goiânia. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1973. 852 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 7., 1973, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1974. 832 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 8., 1975, Aracajú. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1976. 336 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 9., 1977, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1979. 1381 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSÔRES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 10., 1979, Niterói. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1979. 168 p.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=775>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SUCUPIRA, Newton. *A condição atual da universidade e a reforma universitária brasileira*. Brasília: MEC, 1972.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.135, fev. 1964. p.1-2.

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília, INL, 1976.

_____. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

_____. *Universidades de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

UnB. *Plano Orientador da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 1962.

VARGAS, Getúlio. *Diário*. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: FGV, 1995. v. 1

_____. *03 de outubro de 1931 - Revolução de outubro: Manifesto à Nação*. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-1/1931/03-de-outubro-de-1931-revolucao-de-outubro-manifesto-a-nacao-lido-no-teatro-municipal/view>> Acesso em: 20 jan. 2013.

VIANNA, Eremildo; HOLANDA, Guy de. Considerações metodológicas sobre as pesquisas concernentes ao tema proposto, particularmente no campo da História da América e do Brasil. In: SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 2., 1962, Curitiba. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 1962, p. 71-76.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercília Mara Facuri. *Política e sociedade no Brasil: (1930-1964)*. São Paulo: Annablume, 2002.

ALVES, Isaías. *Educação e brasilidade: ideias forças no Estado Novo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

AMARAL, Azevedo. *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília: UNB, 1981.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974.

AZEVEDO, Fernando. *A instrução pública no Distrito Federal*. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & Cia., 1927.

_____. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

_____. *Sociologia educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

BADARÓ, Murilo. *Gustavo Capanema: a revolução cultural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BARROS, José D'Assunção. Fernand Braudel e a segunda geração dos Annales. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 6, p. 6, 2012.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOAS, Sérgio Vilas. *Ensino superior particular: um vôo histórico*. São Paulo: Segmento, 2004.

BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e poder*. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 11-35.

BOURDIER, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdier: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRAUDEL, Fernand. *A Civilização material do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Cartografia do mundo atual. *Revista de História*, São Paulo, n. 146, p. 29-34, 1.º sem. 2002.

_____. *História e ciências sociais*. 6 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. História como memória social. In: _____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CAMPOS, Francisco. *O espírito do Estado Novo: interpretação da Constituição de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro: Serviço de Divulgação da Política Civil do Distrito Federal, 1937.

_____. *O Estado Novo e suas diretrizes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

_____. *Os problemas do Brasil e as grandes soluções do novo regime*. Rio de Janeiro:

Imprensa Nacional, 1938.

CAMPOS, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. In: GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. 3ª ed. São Paulo: DIFEL, 1979, p. 250-293.

_____. O estudo da História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. *Revista de História*, São Paulo, n. 18, 2. tri, p. 491-503, 1954.

_____. O professor francês: Jean Gagé. *Revista de História*, São Paulo, n. 103, 3. tri., p. 723-731, 1975.

CANABRAVA, Alice Piffer. *História econômica: estudos e pesquisas*. São Paulo: Hucitec: Unesp: ABPHE, 2005, p. 23-34.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; GLEZER, Raquel; FERLINI, Vera Lúcia Amaral. A escola uspiana de história. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 349 – 358, 1994.

_____; PRADO, Maria Lígia. *O Bravo Matutino: imprensa e ideologia no jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa - Omega, 1980.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A Universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Cortez, 1982.

CARONE, Edgard. *A Segunda República (1930-1937)*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

CARVALHO, Carlos Delgado de. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

_____. *Manual de organização social e política brasileira*. (OSPB). Brasília: Ministério da Educação, Inep, 1967.

_____. Os Estudos Sociais no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 1953.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 17-30.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 45-59.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p.17-48.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos A. Anaya, Jesús A. Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CODATO, Adriano. A elite destituída: a classe política paulista nos anos trinta. In: CALDEIRA, João Ricardo de Castro; ODALIA, Nilo. (Orgs.). *História do Estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. São Paulo: UNESP, 2010. v. 2, p. 275-305.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, v. 32, 2009, p. 185-191.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Partidos políticos e frentes parlamentares:

projetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v. 3, p. 129-154.

DEWEY, Jonh. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, Paulo. *Memórias, selva obscura*. São Paulo: Hucitec, 1976. v. 3, p.68.

FALCON, Francisco José Calazans. A historiografia fluminense a partir dos anos 1950/1960: algumas direções e pesquisas. In: GLEZER, Raquel (Org.). *Do futuro para o passado: edição comemorativa dos 50 anos de ANPUH*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-68.

_____. *Boletim de História*, a. 5, n. 7, p. 187-196, ago. 1963.

_____. Entrevista com Francisco Falcon. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0010.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2013b.

_____. Memória e História: a fundação da ANPUH. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=776. Acesso em: 7 maio 2013a.

_____. Reflexões sobre o programa de pós-graduação em História Social do IFCS/UFRJ: um ensaio de história e memória. *Topoi*, v. 13, n. 25, p. 6-24. jul./dez. 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*.

Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In: _____. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. 2.ª ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29-77.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos estudos sociais. *Boletim Gaúcho de Geografia*, v. 13, n. 1, jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37802/24386>> Acesso em: 4 mar. 2013.

FERREIRA, Jorge. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a, v. 3, p. 15-46.

_____. Crises da República: 1954, 1955 e 1961. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b, v. 3, p. 301-342.

_____. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008c, v. 3, p. 343-404.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Yedda Linhares. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010459702012000200014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 27 jun. 2013.

_____. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, Marcos Chor; VILLAS BÔAS, Gláucia. (Org.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguir Costa Pinto*. Porto Alegre: UFRS, 1999. v. 1, p. 277-300.

_____. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 227, 1992.

FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. Considerações sobre a função cultural da história. *Revista de História*, São Paulo, n. 8, 4. tri., p. 254-269, 1951a.

_____. Entrevista. Eduardo de Oliveira França: um professor de história. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 151-160, set./dez., 1994.

_____. O testamento de um historiador: Marc Bloch. *Revista de História*, São Paulo, n. 8, 4. tri., p. 433-442, 1951b.

FRANZINI, Fabio; GONTIJO, Rebeca. Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. In: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; SOIHET, Rachel; AZEVEDO, Cecília da Silva; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Mitos, projetos e práticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 141-160.

FREIXO, André de Lemos. Um 'arquiteto' da historiografia brasileira: história e historiadores em José Honório Rodrigues. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 143-172, 2011.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. (Edição comemorativa: 50 anos)

GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. *A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a01v1326.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. A cultura histórica do Estado Novo. *Projeto História*, São Paulo, n. 16, p. 121-141, fev. 1998b.

_____. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Vértice, 1998a.

_____. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____; LOBO, Lúcia Lalimeyer; COELHO, Rodrigo Bellingrodt Marques. Revolução e restauração: a experiência paulista no período da constitucionalização. In: GOMES, Ângela de Castro *et al.* *Regionalismo e centralização política: partidos e constituinte nos anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 237-337.

_____. O Estado Novo e os intelectuais da educação brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. p. 9-14.

GONTIJO, Rebeca. *A história da historiografia, 1940-1970: apontamentos sobre sua escrita*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 26., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011. v. 1. p. 1-11.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-2857*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU,

Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 1, p. 24-41.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. *Monções*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *Por uma nova história*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004

_____. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948.

_____. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEONARD, Émile-G. Brasil, terra de História. *Revista de História*, São Paulo, n. 2, 2. tri., p. 219-228, 1950.

LIMA, Luís Corrêa. *Fernand Braudel e o Brasil: vivência e brasilianismo (1935-1945)*. São Paulo: EDUSP, 2009.

LINHARES, MARIA YEDDA. *O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História*. In: SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR. 1., 1961, Marília. *Anais...* São Paulo: s/e, 1962, p. 161-178.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo

v. 17, p. 63-201, 1998.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELLO, Astrogildo Rodrigues. Estudos históricos no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 6, 2. tri., p. 381-390, 1951

MENDONÇA, Ana Valença P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. *Anais... Eletrônicos ...* João Pessoa: Guia JP, 2003b.

_____. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. *ALCEU*, v.4, n.7, p. 150-163, jul./dez. 2003a.

MESQUITA, Ilka Miglio . Entrevista com a doutora Déa Ribeiro Fenelon. *Cadernos do CEOM* , v. 1, p. 283-308, 2008.

MORAES, José Geraldo Vinci de; REGO, J. M. R. (Orgs.). *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

MORAES. Maria Celía Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. *Um toque de Gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UnB, Finatec, 2003.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 37, 1988.

NOVAIS, Fernando. Braudel e a “missão francesa”. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, 1994, p. 161-166.

NUNES, Clarice. O Estado Novo e o debate educacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999, p. 33-46.

OLIVEIRA, Francisco. Celso Furtado: Formação econômica do Brasil. In: MOTA, Lourenço Dantas (Org.). *Introdução ao Brasil: um banquete no trópico*. São Paulo: SENAC, 1999. v. 1.

OLIVEN, Ruben George. O nacional e o regional na construção da identidade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, p. 68-74, 1986.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA, Ludmila Gama. *O historiador e o agente da história: os embates políticos travados no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969)*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REIS, José Carlos. *História da “consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Francisco Iglesias. In: SBPC. *Cientistas do Brasil: depoimentos*. São Paulo: SBPC, 1998.

REVISTA DE HISTÓRIA, São Paulo, n. 42, 2. tri, 1960.

_____. São Paulo, n. 52, 4. tri, 1962.

_____. São Paulo, n. 84, 4. tri, 1970.

RODRIGUES, Lidiane Soares. Armadilha à francesa: homens sem profissão. *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 11, p. 85-103, abr. 2013.

RODRIGUES, Maria Regina da Cunha. II Simpósio de Professores Universitários de História. *Revista de História*, São Paulo, n. 52, 4. tri., p. 546-549, 1962.

ROIZ, D. S.; FARIAS, M. N. Eduardo D'Oliveira França e a escrita de uma história das civilizações (1942-1968). *Emblemas*, v. 8, n. 1, p. 129-167, 2011.

ROLLAND, Denis. *O Historiador, o Estado e a fábrica dos intelectuais*. In: BASTOS, Elide Rugai; RIDENTI, Marcel; ROLLAND, Denis (Orgs.). *Intelectuais e Estado*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Beatriz. B. M. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH-Rio. *Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa*, 15., 2012, São Gonçalo. *Anais...Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro*, 2012.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 24, p. 627-641, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

_____. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

SIMÕES DE PAULA, Eurípedes. Algumas considerações sobre a contribuição da faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo para a

historiografia brasileira. *Revista de História*, São Paulo, n. 88, 4^o tri. , p. 425-451, 1971.

_____. O nosso programa. *Revista de História*, São Paulo, n. 1, 1^o tri., p. 1- 2, 1950.

_____. 1^o Simpósio de professores de História do ensino Superior. *Revista de História*, São Paulo, n. 46, 2 tri., p. 572, 1961.

SOARES, Marilda Aparecida. *Para promover a grandeza da Nação: O Estado Novo e o projeto para a Educação nacional*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) -. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, 1943.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

VEIGA, Laura. Os projetos educativos como projetos de classes: Estado e universidades no Brasil (1954-1964). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 4, n. 11, p. 27-71, jan. 1982.

_____. Reforma Universitária na Década de 60: Origens e Implicações Político-Institucionais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 37, n.7, p. 86-97, 1985.

VELLOSO, Monica Pimenta. *História & modernismo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 2 , p. 145-179.

_____. O modernismo e a questão nacional. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil Republicano: O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, v. 1, p. 351-386.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed., 2003.

WESTPHALEN, Maria Cecília; MEQUELUSSE, Jair. Estado atual da pesquisa histórica no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, São Paulo, n. 88, 4º tri., 1971, p. 353-368.

_____. Situação da pós-graduação em História. *Revista de História*, São Paulo, n. 100, 2º tri., 1977, p. 407-420.