

## A REFORMA DOS CURSOS DE LETRAS

Ataliba T. de Castilho

O objetivo do trabalho que se vai ler reside, essencialmente, no debate que se procurará propor através da análise de alguns problemas fundamentais dos nossos cursos de letras. Parece-me desnecessário ressaltar a oportunidade do tema: recordem-se as discussões travadas no seio de nossas Faculdades de Filosofia quando das recentes resoluções do Conselho Federal de Educação, fixando os currículos mínimos para os diversos cursos. E para que a ninguém pareçam seródias estas considerações ou despiciendo o diálogo que aqui se procura estabelecer, ante a existência dos mínimos federais como fato consumado, permito-me lembrar as palavras do item III das Normas sôbre o Currículo: “o currículo mínimo poderá ser revisto sempre que oportuno, por iniciativa do próprio Conselho ou sugestão de interessados, com vigência para o ano letivo seguinte” (1). Nem poderia ser outra a atitude do legislador, responsável pela sistematização de matéria onde, mais que tudo, contam a experiência adquirida e o diálogo entre as pessoas ocupadas na tarefa magna da educação.

Para que o problema da reformulação dos cursos de letras pudesse ser compreendido dentro do contexto das reformas educacionais da hora presente, dividi o trabalho em três partes, examinando ligeiramente a questão da reforma das universidades brasileiras, o papel das Faculdades de Filosofia e, por fim, o caso particular dos cursos de letras. Evitando as afirmações dogmáticas e procurando sempre expor meu pensamento a respeito, dar-me-ei por pago se, com os elementos aqui reunidos, conseguir chamar à fala os educadores brasileiros em-

(1) — Cf. *Currículos dos Cursos Superiores*. Rio de Janeiro, MEC, Conselho Federal de Educação, s. d., p. 8. (*Separata de Documenta*, n.ºs 10 e 11).

penhados no ensino das letras. E a **Alfa**, fiel à linha de ação traçada desde seu primeiro número, sentir-se-à honrada em oferecer suas colunas a todos quantos, agremiados numa sadia troca de idéias, desejarem fazer uso delas para a exposição de seu pensar relativamente ao problema em questão.

\*  
\*   \*  
\*

O reformismo será, por certo, a característica mais saliente dos dias que correm. Os mais diversos fatores concorreram para que no Brasil de hoje muitos sejam os que suspiram por reformas capazes de eliminar a seqüência de desajustamentos a que fomos atirados pela mais séria crise de crescimento jamais constatada na vida nacional: aumento explosivo da população nos últimos trinta anos, desenvolvimento desigual das diversas áreas do país, o que determinou a coexistência da economia colonial ao lado da industrial, enfim, transfiguração da estrutura sócio-econômica do Brasil, hoje, mais do que nunca, pátria dos contrastes. Como seria de se esperar, apoderaram-se os políticos do gordo filão reformista, e daqui saíram os mais desencontrados planos de salvação nacional, que partem das reformas parciais, passam pelas reformas de base e ultrapassam, já engrossados em revolução, as fronteiras últimas da legalidade; a questão reduz-se, nesta altura, a um problema de condimento: a revolução será com sangue ou sem sangue? . . .

Não cabe aqui analisar êsses problemas, detendo-me, antes, unicamente nas relações entre a educação e os novos ideais que agitam a inteligência nacional.

Nesse sentido, podemos afirmar que a consciência educacional brasileira despertou praticamente em março de 1932, com o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, documento que polarizou opiniões e canalizou atenções para o magno problema da **Educação Nacional**. Encontramos aqui os primeiros brados de alerta contra as falhas de nossa estrutura universitária, muitos dos quais são repetidos pelos porta-vozes da **Reforma Universitária**, o que evidencia a paternidade do **Manifesto** sobre êstes, em parte, pelo menos. Começando pela afirmação

de que a educação no Brasil tem sido “aristológica” (“a educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação”) (2), prescreviam os Pioneiros para a Universidade a função precípua da edificação da Ciência por meio da pesquisa, em lugar da simples acumulação da cultura e formação de profissionais. A Universidade deve, assim, formar a elite de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, venham de que camada vierem, desde que sejam “os melhores e os mais capazes”. E insistindo neste último aspecto, afirmava-se: “certamente, o nôvo conceito de educação repele 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” (*ibidem*, p. 75).

Fundas foram as repercussões do Manifesto, o qual forçou uma tomada de consciência em tôrno dos assuntos da Educação, fato de que tivemos provas bem recentemente, por ocasião das lutas pela defesa da escola pública. Pela primeira vez as forças vivas da nação se lançaram numa campanha educacional que cobriu todo o país; o “Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados” então redigido carrega, uma vez mais, passados 27 anos, sobre a educação e o privilégio, nestes têrmos candentes:

“Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liber-

---

(2) — Cf. Azevedo, Fernando de — A evolução entre dois mundos. Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958, p. 64. O texto do Manifesto de 1932 vem reproduzido neste volume sob o título “A reconstrução educacional do Brasil”, à pp. 58-81. Uma ampla análise dos precedentes que determinaram as declarações de princípio dos Pioneiros da Educação Nova, bem como a exposição do programa educacional elaborado em conformidade com o Manifesto acompanham o texto.

dade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, — escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de freqüentá-las” (3).

Localizamos, portanto, no trabalho esclarecedor dos Pioneiros da Educação Nova, em seus dois manifestos, os pródrornos das discussões que seriam provocadas pela questão universitária entre nós.

Note-se que no espaço de tempo compreendido entre os dois manifestos um grupo de professôres da Universidade de São Paulo dedicava-se à grande tarefa da reforma do estatuto. Efetivamente, o crescimento da Universidade tornara obsoleto o diploma de 1934 (Decreto n.º 39, de 3 de setembro de 1934), cabendo a iniciativa de sua reelaboração ao Reitor Alípio Corrêa Netto, em 1957. Pois bem, ao longo dos trabalhos da comissão designada para êsse fim, discutiram-se problemas como: autonomia universitária; eliminação de cadeiras idênticas e organização de departamentos encarregados de ministrar matéria igual ou afim nos diversos institutos superiores; reformulação dos critérios para exames de admissão à Faculdade; estruturação da carreira universitária e implantação do regime de tempo integral (4). Entretanto, quando a criação da Universidade de Brasília e da Faculdade de Filosofia do Ceará reavivaram as discussões em tórno da Reforma Universitária, para o que concorreu mais recentemente a intervenção das agremiações estudantis, omitiram-se, de modo geral, aquelas ati-

---

(3) — Cf. Barros, Roque Spencer Maciel de — *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, Livraria Pioneira Editôra, 1960, p. 62. Aqui se publicou o segundo Manifesto dos Educadores à pp. 57-80. Uma campanha pela democratização do ensino tem sido articulada para evitar que êle se transforme em privilégio social. Segundo Florestan Fernandes, a democratização do ensino consiste em acelerar o crescimento das escolas oficiais, diversificar os cursos oferecidos, num esforço de atendimento das complexas solicitações de nossa realidade econômica atual, e assegurar uma escola pública e gratuita à nossa juventude. Cf. “A Democratização do Ensino”, *ibidem*, pp. 154-165.

(4) — Lela-se o relatório do Prof. Alípio Corrêa Netto — “Vinte e cinco meses como Reitor”, in *Anhembi*, n.º 80, julho de 1957, 231-249 e n.º 81, agosto de 1957, 483-502.

vidades da USP, consubstanciadas no nôvo Estatuto (Decreto n.º 40.346, de 7 de julho de 1962). Fato tanto mais de se estranhar, pois que alguns aspectos capitais do que hoje se considera a Reforma Universitária alcançavam soluções apreciáveis naquele diploma legal, dentro do que permite a legislação vigente.

Após o estudo das principais críticas que os organizadores da Universidade de Brasília e da Faculdade de Filosofia do Ceará fizeram às universidades brasileiras (5), e depois da consideração das reivindicações estudantis (6), podemos esquemematizar a questão universitária da seguinte maneira:

1. Corpo docente: ataca-se a instituição da cátedra e preconiza-se a estruturação da carreira do magistério. A vitalidade da cátedra, imperativo constitucional, tem sofrido duras restrições de parte dos reformistas. Aponta-se comumente o conjunto de poderes retidos pelo titular, o que lhe facultava até o encerramento precoce de sua atividade científica tão logo provido, e sem que lhe surjam dissabores por esta causa, e condena-se seu direito exclusivo de escolher livremente os auxiliares. Com isto, pode-se ou formar uma boa equipe de docentes e pesquisadores, ou provocar a estagnação de setores da cultura, quando a seleção de assistentes atende a cri-

---

(5) — Veja-se a exposição de Darci Ribeiro — “A Universidade de Brasília”, in *Anhembi*, n.º 125, março de 1961, 421-450. Essa mesma revista, em seus números 126, 127 e 128 publicou as análises a que foi submetido o projeto, elaboradas por A. Almeida Júnior, Jayme de Abreu, Florestan Fernandes, Milton da Silva Rodrigues, Anísio Teixeira, Jairo Ramos, Fernando H. Cardoso; posteriormente, saiu o depoimento de W. S. Speyer — “Um Aspecto Negligenciado no Problema da Reforma Universitária”, n.º 136, março de 1962, 20-29. Todas essas apreciações, com exceção da última, foram republicadas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 83, julho-setembro de 1961, 161-230. Consulte-se, ainda, Lourenço Filho, M. B. — “Brasília e a Educação Nacional”, *ibidem*, n.º 78, abril-junho de 1960, 171-176. Quanto ao Ceará, leia-se de Valnir Chagas — “A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia”, *ibidem*, n.º 83, 38-80, trabalho resenhado por Florestan Fernandes no *Suplemento Literário de O Estado de São Paulo*, edição de 23-12-1961.

(6) — Isto é, dos estudantes agremiados pela UNE; baseamo-nos nos resultados do I Simpósio Nacional de Reforma Universitária, promovido em maio de 1961, na capital baiana. Cf. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 83, 235-254.

térios personalistas e oligárquicos. Mais uma vez, como se pode concluir, padece o princípio, ferido pelo fator humano.

País dotado de escassas tradições culturais e em franco processo de desenvolvimento ainda que desigual, não pode o Brasil aguardar que seus professôres primeiramente firmem seu prestígio cultural e científico num trabalho de décadas para, só depois, ascenderem às cátedras, tal como ocorre nas faculdades européias (7). Quando porém esta falta de ciência tem a compensá-la bastante consciência, pode-se amenizar a pouco e pouco a gravidade do problema, o que tem sucedido diversas vêzes.

O meio mais prático de abreviar-se êsse mal seria a implantação do sistema departamental, em que houvesse um escalonamento hierárquico dos cargos e a organização de uma carreira universitária correspondente, compreendendo o professor titular, o professor associado, o de disciplina, o assistente e o instrutor. Dessa forma, diluir-se-ia a cátedra, ficando uma área do saber afeta a um conjunto de especialistas em pé de igualdade. Mas também é verdade que se houvesse espírito de equipe e honestidade intelectual, até mesmo com o atual regime de cátedras se poderiam colhêr ótimos frutos, sem a necessidade de reformar nada. E é o que tem acontecido sempre que o interêsse pessoal cede lugar ao do desenvolvimento da ciência, em algumas das universidades brasileiras. O problema é de homens, insistimos (8).

(7) — “Em uma Universidade do tipo clássico das universidades alemãs e francesas, cujo eixo é o culto da ciência pelos professôres e seus auxiliares e discípulos (não mais estudantes, mas já formados), em tórno do qual o ensino para estudantes é a manifestação e irradiação prática mais importante, mas não a única preocupação, só pode ser professor quem tenha dedicado pelo menos um, mas em geral dois ou mais decênios à prática, investigação e estudo da especialidade, e nesse tempo, pelos seus trabalhos originais extraídos dessa investigação prática do assunto, tenha adquirido a fama que o torne desejado pela Universidade para manutenção ou aumento de suas glórias e tradições”. Cf. H. da Rocha Lima — “Consideração sôbre o problema universitário brasileiro”, in Anhembi, n.º 73, dezembro de 1956, p. 13.

(8) — A divisão do corpo docente em categorias diversas foi aceita pela USP (art. 77.º do Estatuto) e pelas instituições superiores que adotaram o mesmo critério, como é o caso de Marília (art. 46.º do Regulamento; Decreto n.º 41.466, de 16-1-1963). Diversos autores têm preconizado a instituição dos Departamentos. Além de Darcy Ribeiro e Valmir Chagas, há o artigo do

2. Corpo discente. O maior problema que enfrentam os alunos ao ingressar nas Universidades é o da adaptação, pois é notório o abismo que vai entre nossos cursos secundário e superior. Nisto estão todos de acôrdo: a formação que recebemos no ciclo secundário é desigual e insuficiente. Foi por isso, e também porque o número de vagas é inferior ao dos candidatos, que se instituiu o exame vestibular, muito embora do ponto de vista legal seja êle a repetição de exames que o aluno já prestou em seu colégio.

O remédio imediato para esta situação (pois o mediato consiste na elevação do nível do curso secundário, o que só se alcançará quando contarmos com professôres realmente habilitados para essa tarefa) estaria na instituição do Colégio Universitário apenso às Faculdades, e onde os alunos cursariam o terceiro ano colegial, ou na adoção do Ano Vestibular, proposto por Valnir Chagas.

Outra queixa bastante generalizada insiste no fator privilégio social, constituído em única norma de seleção do pessoal universitário. Clama-se pela democratização do ensino, conceito bastante complexo, destrinchado em seus lineamentos principais por Florestan Fernandes num escrito para o volume **Diretrizes e Bases da Educação** (9). A solução para o problema, que aliás não se verifica no Estado de São Paulo, estará na

---

Prof. Robert Henri Aubreton, em que se exemplifica a transformação de uma Cadeira em Departamento ("A Estrutura Universitária", in **Boletim de Estudos Clássicos**, vol. III, 1960, 195); mais recente, o Prof. Maurício Rocha e Silva, defendendo a idéia de uma universidade sem cátedras, viu no veto ao art. 74.º do Projeto de Diretrizes e Bases ("O ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação será ministrado por professor catedrático nomeado por concurso de títulos e provas, ou transferido de outro estabelecimento, onde tenha sido nomeado após concurso equiva lente") uma como que interpretação do Art. 168.º da Constituição da República, pelo qual não se exigiria das Universidade a instituição das cátedras. Com a palavra os juristas! Cf. Maurício Rocha e Silva — "Universidade sem Cátedras", in **Tempo Brasileiro**, n.º 2, dezembro de 1962, 218-223. Para concluir, é indispensável insistir na importância da união de cadeiras ou departamentos afins em organismos responsáveis pela coordenação das disciplinas componentes de um curso. Substituir pura e simplesmente as cátedras por departamentos (no sentido de cátedras ampliadas e diluídas entre professôres especialistas, que é o sentido da Reforma Universitária), sem que haja um organismo responsável por sua harmonização dentro dos diversos cursos é, apenas, implantar o caos.

(9) — O. c., pp. 154-165.

prática do financiamento escolar, verificável em outras terras e no incremento das bolsas instituídas por entidades particulares (indústrias, fundações, etc.) e oficiais. Não obstante, deve-se ponderar que o estudante entendido como ser privilegiado retrata a situação atual do país, com seu tremendo crescimento demográfico desatualizador das medidas governamentais. É provável que se trate de problema passageiro, passível de recuo quando o progresso se fizer por igual em nossa pátria. O futuro o dirá.

3. Funcionamento da Universidade. Os principais entraves ao bom funcionamento de nossas universidades derivam de sua organização, pois que em sua maioria provieram da fusão de escolas profissionais autônomas. Este fato trouxe como conseqüências a existência de cadeiras semelhantes, cada qual com seus laboratórios e instalações incompletas, e a ênfase maior conferida ao ensino, com prejuízo da pesquisa. Convenhamos que são males transitórios, em processo de saneamento com a criação das cidades universitárias e a extinção das cadeiras semelhantes tão logo entrem em vacância.

Para a solução do binômio ensino-pesquisa tem-se sugerido a criação de Faculdades e Institutos, cada qual com sua atribuição específica, à maneira de Brasília. No caso particular da formação do professor, ingressaria o candidato num Instituto Central, transferindo-se após a realização do curso básico para a Escola de Educação, onde adquirirá a necessária formação pedagógica ao cabo de dois anos de estudos.

À primeira vista, parece a perpetuação da clássica fórmula  $3 + 1$ , simplesmente que alterada para  $x + 2$ , pela qual se fazia seguir um treinamento didático ao ensino das matérias de conteúdo, divorciando-se completamente o “quê ensinar” do “como ensinar”. Ora, o que se preconiza atualmente, conforme reiteraremos na terceira parte dêste artigo, é a interpenetração das disciplinas pedagógicas com as de conteúdo. Critica-se também o projeto de Darcy Ribeiro quando, através dos mesmos Institutos e Faculdades, parece discriminar muito vivamente as tarefas de pesquisa das de ensino; de



qualquer forma, porém, são todos unânimes em acentuar a oportunidade da experiência como a que se opera em Brasília, cabendo unicamente ao futuro demonstrar a eficácia dos planos apresentados.

Finalmente, pede-se uma revisão dos currículos, matéria que foi recentemente objeto de deliberação por parte do Conselho Federal de Educação e que, acreditamos, constitui ainda problema em aberto. Para concluir, gostaria de assinalar a posição do Prof. M. B. Lourenço Filho (10), segundo o qual a crise é “nas” universidades e decorre das novas solicitações a que se acham sujeitas, solicitações de natureza técnica e não mais acadêmica; prova-o pelo grande crescimento do curso terciário entre nós, o qual dá uma formação profissional logo após o curso secundário. Voltamos, assim, às razões que determinaram o espírito reformista atual, explicado pela crise de crescimento que sacode o país.

Deixarei de registrar certas reivindicações descabeladas de uma facção de estudantes brasileiros, que desejam interferir na escolha do corpo docente dos estabelecimentos, fato inédito em qualquer país civilizado, além de pleitearem a participação em larga escala nos órgãos universitários de administração; neste sentido, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária havia até fixado a seguinte proporção: 40% de professores, 40% de alunos e 20% de “representantes dos profissionais”, recrutados entre os ex-alunos, e aos quais se pediria o concurso de sua experiência. A primeira objeção que se põe é quanto ao processo de eleição de tais representantes, pois é óbvio que não interessarão apenas os que ficarem ao pé das faculdades, prontos sempre a participar de uma reunião deliberativa. A segunda é que convém referir um fato bastante elementar: também os professores são ex-alunos e profissionais dotados de experiência, condição, até mesmo, para que possam exercer proficuamente o magistério.

Este gênero de reivindicações faz lembrar o recente libelo do Prof. Dr. Bernardo Houssay, catedrático da Faculdade de

---

(10) — Cf. “Crise da Universidade ou nas Universidades?”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.º 83, 81-94.

Medicina de Buenos Aires e cientista agraciado com o Prêmio Nobel. Esse professor, em artigo publicado em **La Prensa**, e que reproduzo em apêndice a êste trabalho, para que os leitores possam ter uma idéia da questão universitária na Argentina, reprova corajosamente a intromissão política nas Faculdades ao mesmo tempo em que estranha o surgimento simultâneo de movimentos análogos nas várias repúblicas sul-americanas...

Não se conclua do que fica dito que a posição aqui tomada seja de total aversão à potencialidade de nossa juventude. Sua atuação intensiva e extensiva em questões fundamentais do país é até mesmo o símbolo das nações subdesenvolvidas em crise de crescimento. Há porém que distinguir entre reivindicação justa e reivindicação descabida, vincada pela inexperiência da idade e repassada de utopias evidentes. Tal se dá, por exemplo, com um recente documento emanado de uma organização estudantil paulista; lê-se para ali que Reforma Universitária não é “mera mudança de currículos, simples reivindicação de classe ou depuramento do nosso corpo docente inapto (sic); Reforma Universitária é a reformulação global da estrutura sócio-econômica do país”!! Numa palavra, Reforma Universitária não é Reforma Universitária, é reforma do mundo! Qual será o Américo Pisca-Pisca que redigiu êste manifesto?

\*

\* \* \*

Dentro da problemática da Reforma Universitária que buscamos aflorar páginas atrás, cometeu-se à Faculdade de Filosofia um importante papel, como se verá a seguir; daqui a oportunidade do “Simpósio sôbre a Estrutura das Faculdades de Filosofia” que teve lugar em Brasília, de 13 a 15 de fevereiro deste ano. Sigamos o trabalho de Geraldo Bastos Silva (“Origem e Evolução da Faculdade de Filosofia”) ali apresentado para um rápido historiar das Filosofias no Brasil.

Os primeiros estabelecimentos universitários brasileiros datam da chegada de D. João VI e tinham por finalidade pri-

meira a formação dos profissionais necessários ao nôvo país. Foi só durante a República que se unificaram tais estabelecimentos sob a forma de Universidade. Tal unificação foi meramente administrativa, pois que as Faculdades continuaram isoladas, prêsa cada qual à respectiva tarefa de transmitir conhecimentos.

Em 1931, por ocasião da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, concebe-se a idéia de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, voltada para a pesquisa desinteressada e a formação de professôres secundários. Era, como se pode constatar, um estabelecimento de finalidades mistas, pois Francisco de Campos, autor do projeto, analisando o contexto em que a Faculdade iria funcionar, julgou de bom alvitre conferir-lhe também uma finalidade prática. Contudo, a Faculdade só se instalaria em 1939, já com a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia.

Três anos após o malogrado projeto de Francisco de Campos, um pugilo de intelectuais paulistas, reunidos pela clarividência de Armando de Sales Oliveira, fundava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, então organizada (11). Caberia a êstes a tarefa de agitar as idéias sôbre qual devia ser a função da Faculdade de Filosofia; dos debates então travados resultou a solução para os desunidos institutos a que se chamava Universidade: teriam êles na Faculdade recentemente criada seu traço de união, pois que os cursos básicos aqui seriam ministrados para tôda a Universidade. Dessarte, a Filosofia tinha por principal tarefa criar ciência, aprofundar os conhecimentos e preparar os estudantes para a aplicação prática dêstes mesmos conhecimentos. Principiaria, aqui, a função das escolas de formação profissional, pois que à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras competiam as pesquisas desinteressadas, desvinculadas de objeti-

---

(11) — Algumas notas históricas sôbre a FFCL da USP em seus dois primeiros anos podem ser encontradas no *Annário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935*. São Paulo, Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais", 1937, pp. 214-224; *Annário da FFCL, 1939-1949*, 2 vols. São Paulo, Secção de Publicações, 1953, vol. I, pp. 11-29.

vos pragmáticos. Subsidiariamente, iria ela formando professores para o curso secundário e normal do Estado de São Paulo.

Desgraçadamente, porém, a função integradora da Filosofia não foi compreendida pelas outras Faculdades, ante cujos olhos surgia como entidade excrescente e intrusa. Perdido seu papel na Universidade, guerreada pelas irmãs mais antigas, ameaçada pelos governos, restringiu-se à formação de professores, trocando o essencial pelo acessório.

Promulgada a Constituição de 1937, durante cuja vigência a administração educacional brasileira atingiu o auge da centralização, e organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, sucedeu-se um período de mimetismo que compreendeu os anos de 39 a 46: tôdas as faculdades criadas durante essa época tinham que modelar-se à imagem e semelhança da Faculdade Nacional, considerada estabelecimento padrão no gênero. Na exposição de motivos que acompanhava o projeto de criação desta Faculdade, insistia o Ministro Gustavo Capanema no maior objetivo daquele instituto: formação do professor secundário e normal.

Esfumara-se o belo sonho de Francisco de Campos e dos paulistas, submergido pelo profissionalismo? Eis a pergunta que desde 1946 se vem fazendo, e cuja resposta se pode agora tentar, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, a autonomia didática que o seu art. 80.º concedeu às Universidades abriu amplas perspectivas para a fixação do papel que cabe à Faculdade de Filosofia na atual conjuntura educacional brasileira (11a). A tal respeito, três correntes de opinião estão formadas:

a) Retomada do sentido original definido pela USP em 1934, devolvendo à Filosofia sua função integradora. E' a opinião de Valmir Chagas, o qual, num esforço de busca do tem-

---

(11a) — O complicado problema da autonomia universitária, atestada em termos gerais pelo art. 80.º da Lei de Diretrizes e Bases, foi objeto de um substancial parecer relatado pelo Conselheiro Newton Sucupira, publicado na revista *Documenta*, n.º 4, junho de 1962, 45-54. Dada a transcendência da matéria, transcrevemos, data venia, as conclusões do parecer no Apêndice II.

po perdido, afirma que “reformatar o ensino superior é o destino histórico da FFCL” (12).

b) Diluição da Faculdade de Filosofia em Institutos Centrais, responsáveis pelas atividades de pesquisa na Universidade, e em Faculdades, às quais estaria afeto o ensino. E’ o plano de Darci Ribeiro, ora em execução na Universidade de Brasília e nas que a vêm imitando.

c) A terceira corrente decorre do fato já consumado de que a maior parte das Filosofias em funcionamento são institutos isolados, de modo geral criados no interior, e aos quais não cabe nenhum papel integrador, pelo menos por ora.

Qual a função das Faculdades nessa situação? E’ preciso reconhecer que seu papel resume-se em duas etapas: numa primeira, formará professores secundários, e na segunda, identificada com os cursos de pós-graduação, promoverá a pesquisa de tom original. Dessa forma, transmitirá e criará conhecimento.

Desenvolvendo melhor êste aspecto, gostaria de lembrar, preliminarmente, que muito se tem lastimado o haverem-se transformado as Faculdades de Filosofia em centros de formação de professores secundários. Há mesmo quem, esquecido de que é nos ginásios e colégios que se prepara a clientela da Universidade e de que nosso magistério secundário não é lá essas coisas (com as honrosas exceções da praxe), vê nessa realidade uma “degradação” para a Faculdade!! E note-se que não é preciso negar as altas finalidades com que se conceberam as Filosofias entre nós, matéria que foi objeto de considerações linhas atrás, para melhor compreender o porquê dessa deslocação do centro de interesse das Filosofias: efetivamente, não terá sido o crescimento explosivo do disciplado secundário o maior motivador de tal mudança? Arriscarei mesmo, nesta altura, indagar: não se localizaria na atividade da formação de professores o sentido autêntico das Fa-

---

(12) — Cf. seu sugestivo trabalho “O Destino da Faculdade de Filosofia”, p. 17, apresentado no Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia.

culdades de Filosofia? Pondere-se que a tarefa nem é fácil, nem desimportante, pois é notória a insatisfação de nossas instituições universitárias no que diz respeito ao nível dos alunos. Além do mais, não é bem certo que o tal ano propedêutico a que andam obrigados os professores universitários, quando se defrontam com colegas precariamente aparelhados para os estudos superiores, empece o bom andamento do ensino, pelo que representa de “marcar passo”? E, por fim, haverá instituição melhor habilitada que a Filosofia para desincumbir-se da importante tarefa de dotar o país de bons professores secundários, certo penhor de que amanhã poderão contar nossas Universidades com alunos de alto nível? (13).

Eis aqui uma atividade vital ainda que modesta, e que nos poderá conduzir a soluções mais ambiciosas do que se possa supor, se levada a cabo de um modo verdadeiramente científico e renovador (14).

A segunda grande tarefa da Filosofia está na pesquisa. Inicialmente, impõe-se devolver ao vocábulo “pesquisa” seu verdadeiro valor, fugindo à falsa conotação que vem tomando entre professores e alunos. Penso que pesquisar é trilhar caminhos novos, descobrir soluções insuspeitadas, ampliar a ciência. Neste sentido, a busca bibliográfica não é pesquisa, senão informação apenas. Alunos e mestres devem compenetrar-se de que, no estado atual, os quatro anos do curso de graduação destinam-se a dotar o estudante do instrumental básico que o

---

(13) — Alguns dos professores europeus que foram contratados para lecionar na FFCL da USP desde cedo compreenderam que jamais contariam com bons alunos antes de sérias reformas no curso secundário, tendentes a elevar seu nível. Tal o caso dos Professores Michel Berveiller (cf. seu relatório no Anuário da FFCL, 1934-1935, ed. cit., pp. 185-190) e Rebêlo Gonçalves, de quem transcrevemos estas sábias palavras: “No Brasil, como em Portugal, o ensino superior do Português terá de assentar numa reforma profunda e sutil do ensino secundário respectivo” (*ibidem*, p. 193).

(14) — Não deve a Faculdade de Filosofia, não obstante, ater-se à formação pura e simples de professores. Fazendo dêste seu objetivo principal, precisa, de outro lado, preocupar-se com a diversificação do nosso mercado de trabalho, decorrência natural do desenvolvimento do país, com a organização de cursos variados, transformando-se em “instituição escolar pluri-funcional”, no dizer de Florestan Fernandes. Dentro dêsse espírito, os cursos de Letras, por exemplo, poderiam formar intérpretes, tradutores, redatores, etc.

capacitará para futuras pesquisas, em campos pelos quais puder conscientemente optar, além de se destinar à edificação de um método de trabalho e de uma disciplina intelectual indispensável àquele gênero de atividades. Sômente após êsse trabalho de exploração do terreno poderão aluno e professor organizar planos de verdadeira pesquisa; não me refiro aqui, evidentemente, aos trabalhos pessoais de pesquisa do professor, pois que se trata de função inerente ao cargo.

Um importante papel está reservado aos cursos de pós-graduação neste particular. Destinam-se êles aos alunos que manifestarem pendor pela pesquisa, caracterizado por aquela curiosidade metódica e permanente insatisfação diante do estado atual do conhecimento. Uma grande caminhada espera as Faculdades Isoladas de Filosofia no campo da pós-graduação. O que de mais imperioso se há de fazer no caso, segundo me parece, é a organização de centros e institutos anexos, dedicados à pesquisa especializada; tais centros podem firmar-se através de convênios celebrados com Faculdades congêneres, numa sadia e fecunda partilha de informações e tarefas. No caso particular de Marília, configura-se a formação de um centro de estudos do homem socialmente referido, por obra de seus cursos de História, Ciências Sociais, Letras e Pedagogia. Quanto ao curso de Letras, cogita-se transformá-lo num centro de pesquisas lingüísticas, inédito no Brasil, se descontarmos o Setor de Lingüística da Divisão de Antropologia do Museu Nacional e uns poucos institutos universitários mais.

Em resumo, parece-me que ensino e pesquisa podem-se casar sob o teto das Faculdades Isoladas, desde que êsses fins sejam atribuídos aos cursos de graduação e pós-graduação, respectivamente. Caso contrário, estaremos correndo o risco de faltar à respeitabilidade daqueles desideratuns, seguindo no mascaramento e deturpação dos mesmos.

Uma última palavra desejo registrar quanto às Faculdades de Filosofia: diz respeito à sua criação indiscriminada, baseada tão sômente em critérios político-eleitorais.

Desde 1959 existe o parecer de uma comissão encarregada de um Plano de Integração e Expansão do Ensino Superior Ofi-

cial no Estado de São Paulo. Considerando incompleto o trabalho executado, dada a magnitude da questão em causa, a comissão, constituída dos Professôres Antônio Soares Amora e Carlos Henrique Liberalli, propôs a integração dos Institutos Isolados do Ensino Superior em Núcleos Universitários Regionais (NUR), organizados segundo um zoneamento do Estado. Êsses núcleos, em número de seis, seriam assim distribuídos: 1 — NUR Leste (São José dos Campos); 2 — NUR Centro-Leste (Piracicaba, Rio Claro, São Carlos e Campinas); 3 — NUR Nordeste (Araraquara, Ribeirão Prêto); 4 — NUR Noroeste (Araçatuba, São José do Rio Prêto); 5 — NUR Oeste (Marília, Bauru e Botucatu); 6 — NUR Sudoeste (Presidente Prudente e Assis). Enumeram-se apenas as cidades com escolas superiores já instaladas, uma vez que é bastante difícil prever o crescimento cultural do Estado. Recomenda-se, também, a suspensão da criação de novas unidades, procedendo-se ao estudo de interêsses nos cursos secundários do Estado, seguido de uma campanha de orientação vocacional entre os colegiais.

Tendo em vista estas coisas, pergunto: por que um tal planejamento não é reestudado e transformado em lei? Teríamos assim uma necessária valorização das Faculdades interiores, resguardadas do desvirtuamento de suas finalidades. Esta será a primeira e mais séria tarefa do Conselho Estadual de Educação, que deverá instalar-se por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 10.º).

\*

\* \*

Iniciarei estas observações sôbre o Curso de Letras e sua reforma historiando-lhe rapidamente a implantação em nosso Estado.

O Curso de Letras era a terceira secção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e constava de duas subsecções: a de Letras Clássicas e Português, com as Cadeiras de Filologia Grega e Latina, Filologia Portuguêsa, Literatura Luso-Brasileira, Literatura Grega e Literatura Latina, e a de Lín-



guas Estrangeiras, com as Cadeiras de Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglêsa e Língua e Literatura Alemã.

Pelo art. 16.<sup>o</sup> do Regulamento da Faculdade, a obtenção do título de licenciado em qualquer das línguas estrangeiras da segunda sub-seção estava condicionada à feitura do Curso de Português (Filologia Portuguesa e Literatura Luso-Brasileira) e de Letras Clássicas (Língua e Literatura Latina ou Grega). A atual reformulação dos Cursos de Letras é, portanto, a retomada de alguns dos pontos de vista adotados em 1934, notadamente quando nucleariza os diversos cursos em torno do de Português.

O Curso de Línguas Estrangeiras só entraria em pleno funcionamento em 1940, pois de 34 a esta data funcionaram apenas as Cadeiras de Língua e Literatura Francesa e Italiana.

Pelo Decreto n.<sup>o</sup> 6.583, de 25-1-1934, foram anexados à Faculdade de Filosofia, dado contar entre seus objetivos o de formar professôres secundários, os cursos superiores do Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça da República. Esses cursos eram: Escola de Professôres, Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, Curso de Administradores Escolares, ao que se somou o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, destinado exclusivamente aos licenciandos. O Instituto de Educação foi finalmente extinto em 1938, já agregado à Faculdade de Filosofia da USP como nova seção, a de Educação.

No ano seguinte, criada a Faculdade Nacional de Filosofia, considerada modelo das mais, teve a FFCL da USP de adaptar-se a ela; data daqui o desdobramento do Curso de Letras em Clássicas, Neolatinas e Anglo-Germânicas, e a criação da Cadeira de Filologia Românica (15).

Nôvo Decreto Federal (n.<sup>o</sup> 9.092, de 1946) determinou novas alterações: criam-se as Cadeiras de Glotologia Clássica e

---

(15) — Prevista, aliás, pelos organizadores do Curso de Letras de São Paulo, em 1934. Cf. *Anuário da FFCL, 1934-1935*, ed. cit., p. 289.

Filologia Germânica, exigindo-se do licenciado em Anglo-Germânicas um certificado da Cadeira de História da Civilização Medieval; os cursos são ampliados para quatro anos, tendo início o processo de hipertrofia das Letras Neolatinas, uma vez que a seriação foi alterada e adensada.

Para discutir problemas gerais referentes às Faculdades de Filosofia, organizou-se em São Paulo o Primeiro Simpósio das Faculdades de Filosofia do Brasil, cujos trabalhos se estenderam de 3 a 11 de julho de 1953 e que contou com a presença de 24 representantes (16). Coube ao Prof. Dr. Mário Pereira de Sousa Lima redigir as modificações propostas para o Curso de Letras, dividido em Secção de Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, como segue:

**“Da Secção de Letras Clássicas e Vernáculas**

Art. 24 — A secção de Letras Clássicas e Vernáculas terá o seguinte currículo:

A — Matérias básicas:

1. Língua e Literatura Grega
2. Língua e Literatura Latina
3. Língua Portuguesa
4. Literatura Brasileira
5. Lingüística
6. Filologia Românica ou Filologia Clássica.

B — Uma matéria optativa

Parágrafo Único — Sem prejuízo da unidade fundamental da secção de Letras Clássicas e Vernáculas, poderão as Faculdades admitir variantes no último ano do bacharelado, com o intuito de permitir a existência de um currículo em que se acentue o cunho clássico, e de outro de caráter predominantemente vernáculo.

**Da Secção de Letras Neolatinas**

Art. 25 — A secção de Letras Neolatinas terá o seguinte currículo:

---

(16) — O resultado dos debates travados serviram para a redação de um Anteprojeto de Lei das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, publicado pela Secção Gráfica da FFCL da USP em setembro de 1953.

A — Matérias básicas:

1. Uma língua neolatina e a sua literatura, escolhidas, como matéria principal, entre o Espanhol, o Francês e o Italiano.
2. e 3. As duas outras línguas restantes.
4. Literatura Latina
5. Filologia Românica
6. Língua Portuguêsa e Literatura Portuguêsa e Brasileira (curso especial para as secções de Letras Estrangeiras).

B — Duas matérias optativas.

Parágrafo Único — A matéria principal, abrangendo a língua escolhida e a sua literatura, será estudada durante todo o curso. As outras duas línguas neolatinas terão o seu estudo limitado e uma duração menor, a critério da Faculdade.

**Da Secção de Letras Anglo-Germânicas**

Art. 26 — A secção de Letras Anglo-Germânicas terá o seguinte currículo:

A — Matérias básicas:

1. Língua e Literatura Alemã
2. Língua Inglêsa e Literatura Inglêsa e Norte-Americana.
3. Literatura Latina
4. Lingüística
5. Língua Portuguêsa e Literatura Portuguêsa e Brasileira (curso especial para a secção de Letras Estrangeiras).

B — Três matérias optativas” (17).

A instituição de matérias básicas (principal e secundária) e optativas previstas neste Anteprojeto foi uma feliz antevisão do que os mínimos federais viriam a estabelecer, quando falam de parte comum e parte diversificada do currículo mínimo de Letras (Parecer n.º 283). Ressente-se ainda, todavia, da pleto-  
ra de cadeiras e disciplinas.

---

(17) — *Ibidem*, pp. 17-18.

Por fim, deve-se registrar a proposta da Associação de Estudos Clássicos que retomou, de certa forma, a antiga estrutura de 1934, uma vez que preconiza a bipartição do curso em:

- a) Curso de Línguas Clássicas e Vernáculas;
- b) Curso de Línguas Estrangeiras.

O maior mérito da intervenção da AEC nesta matéria foi, parece-me, o haver insistido na necessidade de regulamentar-se a carreira do Professor de Português, Latim e Grego, cujo diploma só deveria ser concedido aos que fizessem o primeiro curso (18).

O mesmo Prof. Mário de Sousa Lima redigiu, em 19 de maio de 1962, as “Sugestões apresentadas pelo Dep. de Letras ao Exmo. Sr. Prof. Francisco João Humberto Maffei, Muito Digno Membro do Conselho Federal de Educação”, onde se propunha a regularização da concessão do diploma nos termos seguintes:

“Uma vez que nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 70, o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação, o Dep. de Letras da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo tem a honra de sugerir o seguinte quanto aos direitos que caberão aos seus licenciados para o exercício do magistério de grau médio:

A. Aos licenciados em Letras Clássicas e Vernáculas, Registro em Português, Latim e Grego;

B. Aos licenciados em Letras Modernas Estrangeiras:

1.º Em Letras Neolatinas:

a) Registro em Espanhol ou em Francês ou em Italiano;

---

(18) — Cf. “A Associação dos Estudos Clássicos preconiza a Reforma das Secções de Neolatinas e Anglo-Germânicas do ensino universitário”, in *Boletim de Estudos Clássicos*, vol. IV, 1961, 43-51.

- b) Registro também em Português, desde que o licenciado apresente, além do diploma de licenciatura implícito na letra anterior, os certificados de aprovação em um curso especial, realizado depois dela com o seguinte currículo: Língua Latina (1 ano); Literatura Portuguesa (1 ano); Literatura Brasileira (1 ano); Filologia Românica (1 ano).

Mas em nenhuma hipótese terá ês-se licenciado o direito de lecionar Latim, que só se concederá aos Licenciados em Letras Clássicas.

- 2.º) Em Letras Anglo-Germânicas: Registro em Alemão ou em Inglês.

O bacharel ou licenciado em uma secção de Letras poderá obter o bacharelado ou a licenciatura em outra secção, desde que siga nesta os seus cursos ou complete os que realizou em menos tempo do que o exigido por ela”.

A partir de 1957 multiplicaram-se os núcleos universitários pelo interior de nosso Estado e do Brasil, e os Cursos de Letras, no mais das vêzes, repetiam as soluções encontradas pela FFCL da USP, salvo raras exceções. Mantinha-se a rigidez curricular, verdadeira camisa de fôrça que desatendia as naturais diferenças dos indivíduos e, em casos como o das Neolatinas, constringia o aluno aos estudos mais descontraídos, “habilitando-o” ao magistério de cinco línguas e respectivas literaturas, tudo isso num prazo exíguo de quatro anos. A consagração desse sistema de trabalho conduziu as Faculdades de Filosofia a um processo de improvisação de bacharéis e licenciados os quais, ao cabo de um curso penoso, surpreendiam-se carentes de qualquer método para encetar uma pesquisa ou, se plantados diante de uma classe, descobriam que um aturado estágio de autõpreparação os aguardava, caso ambicionassem exercer honestamente o magistério.

Êste foi o drama de uma geração de licenciados: após se haverem afeiçoado à condenação do autodidatismo, encontra-

vam-se na contingência de apelar para êle a fim de saltarem o abismo que os separava de uma vida profissional vivida em sua plenitude.

Daqui a aspiração geral voltar-se para uma retomada do problema, em que se considerasse a eliminação dos cursos enciclopédicos, objetivando a unificação harmoniosa do ensino das letras, o que foi finalmente conseguido pelo Conselho Federal de Educação em Resolução que vai aqui transcrita, dado que minhas observações, desta altura em diante, girarão em tórno dêsse documento.

**“Resolução.** O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe confere os arts. 9.º (letra e) e 70.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer n.º 283-62, que a esta fica incorporado, RESOLVE:

Art. 1.º — O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística
6. e 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes:
  - a) Cultura Brasileira
  - b) Teoria da Literatura
  - c) Uma língua estrangeira moderna
  - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
  - e) Literatura Latina
  - f) Filologia Românica
  - g) Língua Grega
  - h) Literatura Grega.

§ 1.º — A escolha das matérias constantes das letras c e g do item 6-8 importa em obrigatoriedade das matérias constantes das letras d e h do mesmo item, respectivamente.

§ 2.º — No caso de ser Inglês ou Espanhol a língua escolhida, na forma de letra c, a matéria correspondente à letra d abrangerá, respectivamente, as literaturas inglesa e norte-americana ou as literaturas espanhola e hispano-americanas.

Art. 2.º — O diploma de cada curso habilitará em:

- a) Português e Literaturas de Língua Portuguesa.
- b) Português e Literatura de Língua Portuguesa e, mais, uma Língua Estrangeira com a respectiva Literatura, à escolha do aluno, dentro das possibilidades de estudo oferecidas pelo estabelecimento.

Parágrafo Único: O diploma só poderá incluir a Língua Latina, na forma deste artigo, quando houver sido estudada a respectiva literatura.

Art. 3.º — Será de 4 (quatro) anos a duração dos cursos de Letras, entrando em vigor esta Resolução a partir do ano letivo de 1963”.

- a) Deolindo Couto, Presidente (19).

A inovação por certo mais salientemente auspiciosa está na justa valorização do ensino do vernáculo que até aqui, **mirabile dictu!**, não conseguira abrir uma brecha no emaranhado curricular das letras, permanecendo sempre num vergonhoso segundo plano. Não posso furtar-me ao dever de repetir as palavras de Hécio Martins, pronunciadas por ocasião do recente encontro de Brasília, e suficientemente expressivas para marcar bem o passo que foi dado com a decisão do Conselho Federal de Educação:

“Na intervenção que fêz aqui, o Prof. Darcy Ribeiro denunciou como “contrabandeado” o ensino da língua e das literaturas vernáculas, uma vez que dissolvido em currículos cuja extensão quase tôda era coberta por outras línguas e outras literaturas. A condenação dêsse estado de coisas pelo Prof. Darcy Ribeiro está inspirada certamente pela convicção, que é também a nossa, de que a formação de professôres, como a de qualquer outra categoria profissional, deve estar estreitamente condiciona-

---

(19) — Cf. Currículo dos Cursos Superiores, ed. cit., pp. 67-68.

da e iluminada pelo básico pressuposto de que esse profissional vai atuar no ambiente brasileiro, de que vai operar profissional e particularmente sobre material humano brasileiro, ou em função desse ambiente e desse material humano. A verdade dessa convicção do Professor Darcy Ribeiro, que circunstâncias sociais, políticas e ideológicas podem tornar mais viva ou mais apagada — e felizmente, entendo eu, ela tende a ser cada dia mais viva entre os homens de pensamento no Brasil —, a verdade dessa convicção está confirmada no pleno objetivo da ciência lingüística; não é só o ideal de afirmação nacional que a sustenta, mas a fria e serena reflexão de um filólogo e crítico literário dos mais finos do nosso tempo, Dâmaso Alonso, que há cerca de dez anos afirmava, em defesa de um melhor ensino do castelhano, que a formação de bons filólogos, em qualquer área lingüística, depende essencialmente de um profundo conhecimento da língua vernácula. A ampliação, a intensificação e o aperfeiçoamento dos estudos de Língua Portuguesa em nível superior revertem, pois, igualmente, em benefício de um maior apuro na preparação de especialistas em idiomas estrangeiros e, como tal, estão a merecer também o nosso aplauso” (20).

Resta acrescentar que a valorização do ensino do Português no curso superior corresponde a medida semelhante no curso secundário. Novas perspectivas se abrem ao ensino do idioma pátrio, face a uma categorização semelhante.

Digno de aplauso é também o alinhamento da Lingüística entre as disciplinas básicas; não resta dúvida que as judiciosas ponderações do Prof. Aryon Dal’Igna Rodrigues externadas em Brasília a 13-2-1963 são merecedoras de nossa consideração. Com efeito, argumentando que em nosso país não há 73 lingüistas para igual número de Faculdades de Filosofia, estas, “considerando-se obrigadas a ministrar o ensino de Lingüística, irão fatalmente em grande número de casos, aproveitar, para êsse ensino, pessoas que, não tendo preparo adequado, declarem-se já mesmo por razões econômicas dispostas a ensi-

---

(20) — Hélcio Martins — “O Ensino de Letras na Universidade e Escolas Superiores Isoladas”, pp. 3 e 4.



nar o que supõem ser Lingüística, e que tem muita probabilidade de ser a mais atrasada gramatiquice” (21).

Para que tal não ocorra, creio que a adoção de medidas como as propostas pelo mesmo professor (localização do curso de Lingüística em séries mais avançadas para que, aproveitando-se o tempo assim conseguido, se possa treinar uma equipe de lingüistas num curso intensivo ministrado pela Universidade de Brasília) e mais a contratação de professôres no estrangeiro, o que òbviamente será possível apenas para as instituições oficiais, serão a garantia de uma atividade fecunda nesse campo.

Um terceiro aspecto positivo dêstes mínimos reside na tentativa de regulamentar a concessão do diploma que permitirá ao formando o registro em determinadas matérias. Não creio, contudo, que o disposto no art. 2.º da Resolução tenha solucionado a pendência. A resolução é favorável quando coíbe excessos de que tantos reclamavam, como o conceder-se ao licenciado em Neolatinas o direito de lecionar Português, Latim, Francês e Espanhol, já que o Italiano não consta do currículo secundário, ou, então, reconhecer no aluno egresso das Letras Anglo-Germânicas capacidade para a regência de Português e Latim, além de Inglês e Alemão.

Entende-se que o futuro mestre de línguas e literaturas estrangeiras receba uma sólida formação vernácula: uma visão em profundidade da Língua Portuguesa, com suas peculiaridades e traços diferenciais, capacitará o docente a aplicar-se melhor ao ensino da língua estrangeira escolhida, pois estará de posse dos contrastes e semelhanças entre as duas estruturas lingüísticas. Daqui porém a autorizar o ensino da língua nacional vai uma grande distância, pois quero insistir em que o professor de Português deve ter formação bastante específica. Inclino-me, neste particular, a aceitar as sugestões tantas vezes feitas ao Govêrno Federal no sentido de que o professor de Português seja o mesmo de Latim. Inúmeras serão as vantagens, uma vez aceita esta condição: estudo aprofundado da

---

(21) — Cf. “Sugestões de medidas relacionadas à inclusão de Lingüística no currículo mínimo de Letras”, p. 2.

sintaxe da Língua Portuguesa graças aos freqüentes exercícios de versão e tradução, compreensão em profundidade de nosso vocabulário por meio do estudo das mutações semânticas e das genealogias de palavras, nuances estilísticas do idioma pátrio, etc., etc. A prática dessa unificação, por fim, liquidaria o problema das divergências de nomenclatura cujo emprêgo não coordenado pelo professor de Latim e de Português é responsável por tantas incompreensões e dificuldades no estudo dessas línguas.

Em resumo, acredito que o diploma do Curso de Letras deveria habilitar, falando-se em têrmos de magistério, ao profesamento do Português e Latim de um lado, e de uma língua e literatura estrangeira de outro.

Um último reparo aos mínimos federais: sou de parecer que quatro anos são insuficientes para ministrar um curso realmente universitário. Já se chegou a um acôrdo neste ponto quando se trata de curso noturno, que só pode ser feito em cinco anos, pelo menos em São Paulo. Quero crer que o número dos que pensam em ampliar o curso para cinco aons tenderá a crescer. Efetivamente, se já é terrível dispor as matérias constantes do currículo mínimo dentro dos apertados limites de quatro anos (na verdade três, se descontarmos a multidão dos feriados, folgas de meio e fim de ano e mais vacâncias que fervilham no calendário escolar das bem-aventuradas escolas brasileiras), imagine-se então quando alguma Faculdade tem a justificada lembrança de ministrar o currículo pleno! . . .

Mas não é para multiplicar o número de aulas que defendo um curso de letras de cinco anos, senão para abrir espaço de tempo hábil a que o aluno possa redigir uma memória de relativa envergadura e que lhe confira o bom título de licenciado, uma vez defendida perante uma banca e por ela aprovada. Pois que já vai sendo tempo de outorgar um título universitário como êste somente após a redação de um trabalho de certo nível, ao invés de exigir do candidato, pura e simplesmente, mais um daqueles exames que vem prestando desde os bancos ginasiais. . .

Concluindo estas descosidas observações em tórno dos mínimos federais, seja-me lícito acentuar o que me parece ser seu principal mérito: o de permitir uma divisão do curso em parte fixa, comum a todos os alunos, e outra variável, propiciando ramificações de tóda ordem, numa flexibilidade que atenderá às mais diversas aspirações.

Desejo, a seguir, propor um currículo para o curso de formação do professor de Português e Latim, deixando a quem mais capacitado a discussão de currículos para habilitar o candidato ao magistério do Francês e Inglês.

Preliminarmente à apresentação do currículo, insistirei em que me parece vantajoso discriminar o curso de letras numa etapa de graduação, peculiarizada por seu caráter formador, isento de alta especialização, que ficará reservada ao curso de pós-graduação. Disponho assim as coisas em vista do nível dos alunos que se iniciam na vida acadêmica. Recordo, também, que a unificação das carreiras de professor de Português e de Latim só poderá ser útil, pelas razões já expostas; em decorrência disso, ocupar-me-ei apenas dessa carreira.

Este currículo, que não tem a pretensão de obra acabada, e que aqui submeto a debate (22), terá seus contornos gerais fixados pelo Parecer n.º 283; divido-o, por isso, em disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas.

As disciplinas de conteúdo, dentro das normas de flexibilidade tão oportunamente instauradas, compreenderão uma parte fixa e outra opcional.

#### **Matérias básicas comuns:**

- Língua Portuguêsa — 4 anos
- Língua Latina — 3 anos
- Literatura Portuguêsa — 2 anos
- Literatura Brasileira — 2 anos
- Lingüística — 3 semestres.

---

(22) — E' minha intenção convocar os professóres universitários de Português e Latim para uma reunião em Marília, no próximo ano; na ocasião, discutiremos as normas para um currículo pleno, baseados na experiência de um ano de curso reformado.

A Cadeira de Língua Portuguesa, que deverá centralizar o curso, há de ter, naturalmente, uma extensão maior. Dentro de nossa linha de pensamento, deve essa Cadeira ministrar, na fase de graduação, um curso predominantemente horizontal, de formação geral, percorrendo a Fonética, Morfologia, Sintaxe e Lexiologia do idioma, nos três primeiros anos. Ao lado das preleções sôbre essa matéria, deve o professor planejar aulas práticas de exame de texto, cuja seleção variará de acôrdo com as séries.

No primeiro ano, impõe-se uma recapitulação sistemática dos aspectos controvertidos da gramática normativa portuguesa; o melhor texto para isso é o das crônicas. A medida que a análise prossegue, patenteia-se a extraordinária riqueza lingüística encerrada em páginas de Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e outros. O estudo dêsse material leva o aluno à consideração de problemas sintáticos e morfológicos interessantíssimos, como o da passiva pronominal, uso dos instrumentos gramaticais, questões de aspecto e tempo verbais, duplicidade das formas de participio passado, peculiaridades da linguagem popular e regional, etc. A leveza, a espontaneidade e a graça inerente a êsse gênero literário tão de nossos dias é fonte inesgotável para considerações de tôda ordem, através das quais vai o aluno preenchendo as lacunas de seu conhecimento lingüístico. E' através dêste trabalho pôsto em prática em Marília, e cuja sugestão devo ao meu Prezado Mestre, Prof. Isaac Nicolau Salum, que pude desenvolver o tom propedêutico necessário a esta primeira série, amenizando e neutralizando, assim, o choque por que passa o estudante na passagem do ciclo secundário para o superior.

No segundo ano a classe familiarizou-se com alguns aspectos da evolução das palavras portuguesas; pode, assim, ser encaminhada ao estudo do português arcaico. Dado que a poesia medieval portuguesa envolve conhecimentos específicos de métrica e história literária (recorde-se que, no Brasil, além de Segismundo Spina e Celso Cunha, poucos mais podem ser alinhados entre os conhecedores da poética trovadoresca), pre-

ferimos usar, para êste primeiro contacto com a língua arcaica, apenas os textos em prosa. São aqui examinados pontos fonéticos, morfológicos e sintáticos, realizando os alunos leituras em obras arcaicas para o estudo de questões gerais.

Pretendo, no terceiro ano, examinar a linguagem clássica portuguêsã, uma vez que a moderna já foi, em parte, estudada na primeira série.

Após um estudo tal, é o aluno iniciado na Estilística da Língua Portuguêsã, campo praticamente virgem entre nós, e que permitirá ao licenciando passar em revista o que aprendeu, quer no campo lingüístico, quer no literário.

Não nego tratar-se de plano ambicioso, necessário, contudo, à nova posição que a Cadeira de Língua Portuguêsã passará a assumir no âmbito do Departamento de Letras, por força do que dispõem os mínimos federais.

Para a Cadeira de Lingüística propusemos três semestres; em dois dêles desenvolver-se-á um programa de Lingüística Geral, sendo aconselhável como roteiro o que vem exposto na obra de J. Mattoso Câmara Jr. — **Princípios de Lingüística Geral** (23), precursor, nesta especialidade, em Língua Portuguêsã (24). O terceiro semestre, que deve anteceder qualquer ensino de Fonética Histórica, será preenchido por um curso de Fonética Geral, ministrado ou pelo professor de Lingüística, ou por um assistente.

Relaciono entre as matérias de opção as seguintes:

a) Filologia Românica — 3 semestres. Eis aqui uma disciplina que deveria forçosamente constar dos currículos plenos; seu programa ideal deverá compreender a história externa e interna das línguas românicas (fonética, morfologia, sintaxe e

---

(23) — Câmara Jr., J. Mattoso — **Princípios de Lingüística Geral**, 3a. ed. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1959.

(24) — Já agora contamos com mais um autor no setor da Lingüística Geral, o Prof. J. G. Herculano de Carvalho, de Coimbra. Num trabalho mimeografado, e de que se prepara uma edição a ser lançada dentro em breve, estuda o A. o conceito da ciência da linguagem, os princípios da linguagem sincrônica, o plano fônico e o plano do conteúdo. Cf. Carvalho, José G. Herculano de — **Introdução aos Estudos Lingüísticos**, 2a. ed. Coimbra, 1960-1961.

vocabulário do latim vulgar), detendo-se, depois, no estudo do ibero-romance.

b) Cultura Brasileira — 1 ano. E' preciso enfatizar os estudos brasileiros, mormente os que conduzam à compreensão da atualidade. Poderemos, com êste trabalho, encaminhar uma tomada de consciência em nível mais profundo, conjurando-se desta forma uma visão distorcida da problemática brasileira. Os temas versados nesta disciplina seriam fixados anualmente pelo Departamento, e poderiam situar-se no campo da História da Civilização e das Idéias no Brasil, Sociologia Brasileira, etc.

c) Idade Média Portuguesa — 1 semestre. Poderá fornecer subsídios ao estudo da língua arcaica, especialmente se orientada no sentido das instituições ibéricas medievais, costumes, vida cotidiana, numa palavra, traços gerais da civilização portuguesa do Medioevo.

d) Teoria da Literatura — 1 ano.

e) Literatura Latina — 2 anos.

Quanto às matérias pedagógicas, é urgente que os Departamentos de Letras se preocupem mais com a questão, buscando um entrosamento maior com o Curso de Didática, a fim de anular o hiato que o licenciando sente entre as disciplinas de conteúdo e as pedagógicas.

Dentro de uma linha de ação consistente em se visar à formação de bons professôres, ocupa o Curso de Didática um papel de grande relêvo, tornando-se por isso vital remodelá-lo.

A bem da verdade, será conveniente abrir aqui um parêntese para recordar que as Faculdades de Filosofia do Brasil não andam desacompanhadas no descaso com que têm cuidado da formação didática de seus alunos. Em Portugal, por exemplo, encarrega-se dessa tarefa um professor inteiramente estranho aos quadros da Faculdade, o metodólogo, que organiza o curso a seu talante, numa ação quase que totalmente singular. Em consequência, poucos são os que freqüentam os estágios e a

reclamação é geral contra êsse estado de coisas. A última lei que reformou as Faculdades de Letras deixou a regulamentação do Curso de Pedagogia para depois, em lugar de solucionar logo o caso (25).

Uma dificuldade a ser superada reside na aversão de certos professôres universitários aos problemas da transmissão das técnicas de ensino; digo dificuldade porque acho que não é admissível que se continue a acenar ao aluno com as inovações e progressos nos variados campos científicos sem dotá-lo dos meios de transmiti-los no grau secundário, se se tratar de matéria comum aos dois graus. Não estou propugnando, evidentemente, a transmutação dos professôres todos em metodólogos, o que seria prejudicial aos seus planos de pesquisa pelo que nisto haveria de dispersivo; assegure-se, contudo, a íntima reunião do que ao como ensinar, princípio estabelecido pelo Parecer n.º 292, que regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura, e aceito por educadores do tomo de Valnir Chagas (26).

Essa aproximação entre as cadeiras de conteúdo e as de didática ficou assegurada pelo mesmo Parecer n.º 292, que agiu bem diluindo a formação pedagógica ao longo das séries, o que evitará um Cursos de Didática organizado como compartimento estanque em relação ao resto do curso. Na disposição atual, êsse curso, como que por sortilégio, é empurrado diante do aluno, alçando-se em última barreira a saltar para a colação de grau. Barreira, aliás, sem significação para o licenciando, já lecionando nesta altura, dadas as condições brasileiras, e desfeito em preparativos para as comemorações do fim de curso.

---

(25) — Consultar, da Direção Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação Nacional, o volume *Reforma das Faculdades de Letras* (Decreto n.º 41.341 de 30-10-1957). Lisboa, Imprensa Nacional, 1957.

(26) — *Curriculos dos Cursos Superiores*, ed. cit., p. 80. Chagas, Valnir — “A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia”, l. c., pp. 63 e 67. Uma ponderável parcela dos que participaram do I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, realizado nesta Faculdade em 1961, são igualmente de parecer que o professor de Didática Especial deve estar intimamente vinculado aos diversos departamentos. Consulte-se o relatório da Profa. Maria Yedda Linhares — “O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História”, bem como as intervenções subsequentes, in *Anais. Marília, Publicações da FFCL, 1962, pp. 161-187.*

Com o nôvo sistema a licenciatura pode principiar no terceiro ano, estudando-se Psicologia Educacional e Elementos de Administração Escolar.

Devemos a todo custo manter a linha de sensatez que brota dos mínimos federais na dosagem do que se vai ensinar nessas disciplinas. A primeira deve ater-se aos problemas da Adolescência e aos fenômenos da Aprendizagem, para o que serão necessários dois semestres. A segunda poderá ser ministrada num semestre apenas, pois é patente que nem todos os alunos-mestres serão forçosamente diretores ou inspetores de ensino.

Quanto à Didática e Prática de Ensino penso que deviam fundir-se numa cadeira só, pois que também aqui é urgente evitar o excesso de matéria a ser ministrada. Efetivamente, vem-se assistindo a uma verdadeira repetição de aspectos do Curso de Pedagogia, com o aumento de cadeiras do Curso de Didática. Neste, a Cadeira de Didática Geral ocupa posição proeminente, e por ela se escoam preleções que teriam melhor cabimento num curso de História da Educação. Este fato estranho é o responsável pelo desfilar de escolas pedagógicas com seus nomes, métodos e datas, ante o olhar estupefato do quartanista, num terrível (e por vêzes cômico) alheamento dos reais objetivos que deveriam nortear o ensino da Didática num curso de Licenciatura.

Em conseqüência, o que mais conta, a Prática de Ensino, fica relegada a umas escassas preleções seguidas de estágios escassos, tendo por palco estabelecimentos secundários cedidos pela gentileza de seus diretores, e decorrendo os trabalhos entre a risota dos ginasianos, o muchocho do bacharel e a desconfiança do professor da classe, que assiste à invasão semanal de suas aulas, perturbadas e desritmadas pelos licenciandos...

Se, contudo, não fôr extinta a Cadeira de Didática, em que pese aquêle seu caráter redundante dentro da Faculdade de Filosofia, pelo menos um ponto deve ficar estabelecido: o de que os professôres de Didática Especial ou Prática de Ensino, como agora se diz, sejam escolhidos em comum acôrdo com



o Departamento em que vão servir, dada sua posição especial. Esse professor, com efeito, é o ponto de ligação entre o conteúdo e a técnica de transmissão do conteúdo, e precisa funcionar em duas frentes, por assim dizer; não deve, por conseguinte, ser da exclusiva competência do titular da Cadeira de Didática sua indicação.

A solução ideal, segundo me parece, e nisto quero insistir, é transformar o professor de Didática Especial num assistente da Cadeira cuja didática vai ensinar, encarregando-o das tarefas da Cadeira de Didática Geral, reduzidas a umas tantas generalidades, passando-se logo para a parte prática do curso. E' preciso reconhecer que o profundamento do que hoje se leciona em Didática Geral é campo da Cadeira de História da Educação, já existente no Curso de Pedagogia das Faculdades.

Dois pontos de apoio precisam ser oferecidos ao exercício da Didática Especial, a fim de garantir-lhe eficácia: a instalação anexa à Faculdade de um Colégio de Aplicação, entendido como estabelecimento de experimentação de técnicas novas de ensino (27) e a modificação do regime de verificação da aprendizagem nessa disciplina; proponho que os exames sejam semelhantes à prova didática dos concursos de ingresso ao magistério público, ou seja, que conste de aula dada em condições reais, em classe de ginásio ou colégio.

E' urgente, por fim, que a Cadeira de Didática Especial amplie suas atividades através de Cursos de Aperfeiçoamento ministrados aos professôres já em exercício, à semelhança do que fêz êste Departamento em 1961, com a promoção do Encontro de Mestres da Alta Paulista (ler referências em nosso n.º 1, 134-143); também a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1962, promoveu encontros semelhantes em todo o interior do Estado.

---

(27) — O debate em tôrno da organização dos Colégios de Aplicação foi aberto em 1953, no Simpósio das Faculdades de Filosofia; cf. *Anteprojeto de Lei das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras*, ed. cit., Título VIII. Posteriormente, dedicou a *Revista Pedagógica* de São Paulo um número especial (vol. IV, n.º 7) ao debate dêsse problema, o qual pode ser lido com proveito.

\*

\* \* \*

Concluindo estas observações sôbre a reforma do Curso de Letras, desejo reiterar a necessidade do diálogo entre os que labutam nesta seara; oxalá êle possa começar (ou continuar) a propósito do que aqui ficou dito!

## Apêndice I

### PROBLEMAS UNIVERSITARIOS ACTUALES (\*)

Bernardo Houssay

En un reciente artículo periodístico, sin mi autorización, se transcriben párrafos de una carta mía, en forma fragmentaria e incompleta, que pueden dar lugar a dar interpretaciones equivocadas sobre mis opiniones. Mis juicios allí citados se refieren a una larga historia universitaria argentina y no sólo a la universidad actual.

La intromisión política ha sido siempre nefasta y se ha producido principalmente durante los regímenes dictatoriales o de fuerza. Así durante el gobierno de Rosas se quitaron los recursos a la Universidad y muchos profesores debieron expatriarse. Hubo más tarde gobiernos que rechazaron propuestas de profesores hechas por la Universidad y los designaron directamente a su antojo. La ley Avellaneda confirió a la Universidad considerable autonomía y estabilidad. Sin embargo, la Universidad fué intervenida por los Gobiernos de Yorigoyen, Uriburu, Perón y de la revolución libertadora. Em la época desastrosa de Perón fueron destituidos o emigraron la mitad de los profesores, se cerraron las Academias y numerosas sociedades, se apresaron y persiguieron a profesores y alumnos; se estimularon la adulación, la obsecuencia y las delaciones; la investigación científica decayó y los Institutos creados con largo esfuerzo se desorganizaron; varias generaciones se malograron, porque se formaron mal intelectual y moralmente; los hombres más capaces debieron emigrar o trabajar en instituciones privadas.

La revolución libertadora permitió un renacimiento universitario, y la reintegración de muchos de nuestros majores valores, se estableció una amplia autonomía universitaria; pero no se practicó la selección debida de los docentes y desgraciadamente, se implantó la representación tripartita actual, con la que no se respetó la anunciada prevalencia de los profesores en la dirección de las Facultades.

La intromisión política ha sido favorecida porque los partidos y los gobernantes saben que la masa estudiantil es una fuerza poten-

---

(\*) — Publicado em La Prensa, de Buenos Aires, e lido na 97a. reunião do Di-retório de 11 de maio de 1962.

cial, que si en varios casos ha contribuido valientemente a combatir las dictaduras y derrocarlas, muchas otras veces es manejada facilmente, bastando entusiasmarla con siglas o mitos nacionalistas o ideológicos diversos.

Es facil moverla y exaltarla si se excita hábilmente su fe o su idealismo, pero muchas veces los estudiantes no reconocen las manos y las fuerzas que en provecho propio los mueven con astucia.

Por ejemplo, los grupos comunistas locales piden la intervención de estudiantes y graduados en el gobierno universitario, se oponem a la verificación de la preparación de los alumnos que quieren ingresar, a la adecuación del número a la capacidad docente de las escuelas, piden muchos e frecuentes exámenes. Lo curioso es que en Rusia, como en casi todos los países, no intervienen los alumnos en el gobierno universitario, hay una selección muy seria y se limita el número de ingresantes de acuerdo con las plazas existentes para poder enseñar bien. El oponerse a ello es un sintoma de subdesarrollo. Por fin hago notar que quando se inicia un movimiento estudiantil en un país de Sudamérica, sincrónica o sucessivamente se produce en los otros. Son excepciones sudamericanas Chile y Brasil, cuyas Universidades no tienen cogobierno estudiantil, tienen mayor estabilidad y son muy progresistas, siendo por todo ello unánimemente respetadas. Otra prueba de las influencias son las violentas oposiciones a recibir la generosa, desinteresada e incondicional ayuda filantrópica norte-americana para proveer equipos o planos de cooperación.

La intervención de los estudiantes en el Gobierno universitario no existe en ningun país adelantado. No es concebible en ellos y su existencia entre nosotros nos deja en ridiculo. No quiero reseñar la historia de los 44 años últimos nuestros, en que hubo en algunas épocas los caudillos crónicos, los pagos de algunos de ellos en dinero o con puestos, el pago de cuotas de los centros estudiantiles, la confitería libre, los autos para llevar a votar, etc. Felizmente eso no fue continuo y entiendo que ya pasó.

Pero es absurdo un régimen tripartito en el que estudiantes, graduados y un profesor del Consejo Directivo de una Facultad han impuesto un plan de estudio y rechazaron un plan moderno elaborado por imensa mayoría de los profesores. Por tales presiones hubo renuncias colectivas de profesores en La Plata y Rosario, felizmente retiradas. Pero en cambio, en la prestigiosa Facultad de Medicina de la Universidad de Lima sus eminentes profesores no quisieron aceptar la intervención estudiantil en el gobierno y ante la imposición de las autoridades que quisieron obligarlos, han debido renunciar casi todos y luchan por organizar y manter una escuela privada.

Es preciso que las universidades argentinas remedien por si mismas esta absurda situación y atendiendo a los pedidos de los profesores, les confieran amplia mayoría en el gobierno universitario. Cuando la enseñanza sea más moderna y mejor ya no será necesaria ninguna intervención estudiantil, salvo problemas de bienestar y ayuda social, pero por ahora, por razones que no tengo tiempo de discutir, sería prematuro suprimir del todo una representación de alumnos auténticos de cursos adelantados.

La presión política se hace al través de los alumnos y graduados. Minorías regimentadas eligen consejeros que, en algunos casos, pronuncian discursos agresivos e insolentes, comunistas o fidelistas, como he oído personalmente en un acto de la universidad y en otro de una Facultad, a los que asistí invitado. Ciertamente es que la Universidad censuró luego a esos oradores. También son impropios los actos políticos, las conferencias y la propaganda incesante que puede presenciarse en puertas y vestibulos de las universidades. Cuando no obtienen sus pedidos injustificados, los estudiantes recurren a veces a violencias (huelgas, ocupaciones de Facultades).

Pero todo esos defectos son remediabiles. Sería un grave error desconocer los notables adelantos de las Universidades durante los últimos 5 años. Aumenta rapidamente el número y la capacidad de profesores y personal docente **full time**. Los profesores no se designan por influencias políticas. Las cátedras estan mejor dotadas en recursos de trabajo, aunque urge acelerar los trámites administrativos basados en la desconfianza y métodos burocráticos complicados. La enseñanza ha mejorado en muchas cátedras. La investigación científica se ha desarrollado en forma considerable. Se han creado Institutos nuevos o se utilizan a los ya existentes y bien acreditados.

La mayor parte de las Facultades evolucionan en forma moderna, crean carreras de especialización que necesita el país; progresivamente ha mejorado la enseñanza práctica. En la Facultad de Medicina, la selección inicial de los ingresantes y el establecimiento de las unidades hospitalarias, por iniciativa de Eduardo Braun Menéndez, han mejorado grandemente la calidad de los estudiantes y la seriedad y aprovechamiento de los estudios, segun me informan los profesores de las materias básicas y clínicas. Además, cuando estudian mejor son menos dóciles a las incitaciones a huelgas y desordenes que se renovaban antes cada año.

Estas orientaciones progresistas se están desarrollando en la vida universitaria actual. Bastaría corregir los defectos señalados y está en manos de la Universidad misma el hacerlo. Todo ello manteniendo estrictamente la autonomía universitaria, sin intervenciones

gubernamentales, que resultan peligrosas, esterilizantes y arbitrarias. Debe asegurarse la libertad académica (de investigación, discusión e expresión), la libertad en las orientaciones progresistas modernas, libertad de las presiones políticas externas y de la demagogia estudiantil.

Las principales medidas urgentes serían:

1.º — Eliminar la intromisión política (partidos nacionales o internacionales) en la universidad. Como ciudadanos los profesores o alumnos tienen el derecho de intervenir en política, pero fuera del recinto universitario.

2.º — Las orientaciones y el gobierno universitario son responsabilidades que corresponden a los profesores.

3.º — Deben implantarse métodos modernos y eficaces que permitan preparar profesores e investigadores de alto nivel y con plena dedicación, reformando los procedimientos anticuados y defectuosos.

4.º — Favorecer la dedicación intensa de los estudiantes a una enseñanza activa, práctica y razonada, que inculpe los métodos para aprender durante toda la vida y obrar con iniciativa y eficacia.

5.º — Los estudiantes deben seleccionarse para que tengan la preparación necesaria para poder seguir los estudios con provecho y sin fracasos. Adecuar su número a la capacidad docente (número de profesores y de sitios y medios de trabajo).

6.º — Si es necesario, por existir alumnos capaces, es mejor crear Facultades nuevas, siempre que tengan buen profesorado, pero nunca sobrecargar las aulas.

7.º — La enseñanza deberá ser moderna y progresista, basada en la participación activa de los alumnos.

8.º — Las universidades deben ser cada vez más centros de investigaciones y de docencia, preparando los profesionales y técnicos que necesita el país, así como los docentes e investigadores. Cultivarán la investigación básica o fundamental.

9.º — Los profesores deben propiciar las reformas necesarias y son responsables si no lo hacen.

## Apêndice II

### AMPLITUDE E LIMITES DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (\*)

“Resumindo, poderíamos estabelecer os seguintes princípios gerais para orientação de uma política universitária:

- 1) A autonomia universitária não é fim em si mesmo, mas condição essencial para que a universidade possa realizar eficientemente suas tarefas e ser útil à sociedade. Não deve ser entendida como um privilégio gracioso, mas como uma responsabilidade que a universidade tem de assumir para atingir seus objetivos.
- 2) A autonomia da universidade não lhe confere um “status” de completa independência, pelo qual pretenda colocar-se acima de qualquer contrôle que sobre ela a comunidade considerava oportuna exercer através do Estado.
- 3) A essencial liberdade da instituição universitária é perfeitamente compatível com o direito e o dever que tem o Estado, dentro de um regime democrático, de se dar conta da maneira pela qual as universidades vêm empregando os recursos postos à sua disposição. Mas o Estado precisa reconhecer que a universidade não existe apenas para prestar-lhe serviços, uma vez que, orientada como deve estar para a realização de valores espirituais, possui ela uma dimensão de universidade que transcende os interesses práticos imediatos de uma sociedade determinada.
- 4) Submeter as universidades a um sistema de contrôle próximo ou remoto é embotar o senso de responsabilidade daqueles que devem ser os responsáveis diretos pela execução das atividades universitárias específicas. E é preciso observar que um sistema de centralização administrativa constitui normalmente as vias de acesso por onde costuma penetrar a influência na universidade.

---

(\*) — Transcrevem-se aqui apenas as conclusões do Parecer do Conselheiro Newton Sucupira; extraído de *Documenta*, n.º 4, junho de 1962, 52-53.

- 5) Uma estrita regulamentação imposta pelo Estado às Universidades, longe de constituir uma garantia de eficiência e qualidade, pelo contrário, torna-se, via de regra, entrave prejudicial à universidade em seu poder de reorganização permanente, sem o que não pode ela acompanhar o ritmo das transformações sociais e culturais de nosso tempo.
- 6) Ao Conselho compete velar pela autonomia e pela responsabilidade das universidades sem prejuízo de seu dever de traçar rumos de uma política universitária, fazendo com que as universidades se dêem conta da responsabilidade que esta autonomia representa para o aperfeiçoamento do ensino superior e para o desenvolvimento da cultura do país”.