



# DE UM CURSO D'AGUA A OUTRO:

o curso de História da USP entre práticas de ensino,  
professores e uma historiografia didática (1934-1941)

**ARYANA COSTA**



# DE UM CURSO D'ÁGUA A OUTRO:

o curso de História da USP entre práticas de ensino,  
professores e uma historiografia didática (1934-1941)

**ARYANA COSTA**

---

1 Tese ganhadora da Menção Honrosa no Prêmio Capes de Teses 2019, área: História. Defendida no PPGHIS/UFRJ em abril de 2018 como título de De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores de História da USP, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ/FGV).

## Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



### **Reitora**

Cicília Raquel Maia Leite

### **Vice-Reitor**

Francisco Dantas de Medeiros Neto

### **Diretor da Editora Universitária da Uern - Eduern**

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros

### **Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern ( Eduern)**

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

### **Conselho Editorial das Edições UERN**

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

### **Diagramação e capa:**

Bruna Ricarte Andrade

### **Revisão:**

Débora Carla da Silva Meneses

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Costa, Aryana.

De um curso d'água a outro: o curso de história da USP entre práticas de ensino, professores e uma historiografia didática (1934-1941)-Vol.I [recurso eletrônico] / Aryana Costa. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2025.

225f. ; v. 1 – (Coleção Nísia Floresta - mulher cientista: cinquentenário do Dia Internacional da Mulher)  
Livro digital no formato PDF

ISBN: 978-85-7621-570-7

1. História. 2. Ensino de história. 3. Prática de ensino. 4. Ensino superior. I. Título.

UERN/BC

CDD907

Bibliotecária: Fernanda Andréa Siqueira de Souza CRB15/537



# SUMÁRIO

Prefácio.....	07
Apresentação.....	10
Capítulo I: Criar um currículo: do IHGSP à USP.....	33
1 Imaginarum Curso Superior de História (1931-1935).....	34
2 Ajustar um Curso Superior de História (1934 – 1935).....	54
Capítulo II: Quantos Cursos Cabem em um Curso de História?.....	70
1 Consolidar um currículo de História (1936 – 1937).....	71
2 Negociar e adaptar um currículo de História (1938).....	81
3 Um Currículo Monumentalizado.....	96
Capítulo III: Fernand Braudel: o professor charmant.....	100
1 As Diferentes Geografias do Professor Braudel.....	103
2 Pedagogia da História: qual e para quem?.....	109
2.1 Conselhos para o Ensino Secundário.....	110
2.2 Conselhos para o Ensino Superior.....	126
Capítulo IV: Jean Gagé: o professor consolidador.....	147
1 Conselho “Gagetianos”.....	154
2 Civilizando a Cadeira de História da Civilização.....	172
Capítulo V: Eurípedes Simões De Paula: um professor e seus materiais didática.....	176
1 Um roteiro de História Romana para os estudantes universitários.....	185
2 Um roteiro para o professor de história antiga.....	196
3 Uma agenda metodológica para uma historiografia didática.....	202
Considerações Finais.....	205
Referências Bibliográficas.....	214

Para Ricardo Costa  
in memoriam

É nisto que penso quando digo que gostaria de recuperar o curso do tempo: gostaria de anular as consequências de certos acontecimentos e restaurar uma condição inicial. Mas todo momento de minha vida traz consigo um acúmulo de fatos novos, e estes, por sua vez, acarretam consequências, e assim, quanto mais busco retornar ao ponto zero do qual parti, mais me distancio dele; embora todos os meus atos tendam a anular as consequências dos atos anteriores, e conquanto eu tenha obtido resultados apreciáveis nessa tarefa, a ponto de animar-me com a esperança de um alívio próximo, devo considerar que cada uma dessas tentativas provoca uma chuva de novos acontecimentos que complicam ainda mais a situação original e que, posteriormente, terei de fazer desaparecer.

*Ítalo Calvino. Se um Viajante numa Noite de Inverno.*

# PREFÁCIO

A publicação do livro *De um curso d'água a outro: o curso de História da USP entre práticas de ensino, professores e uma historiografia didática (1934-1941)*, de Aryana Costa, originalmente sua tese de doutorado, oferece contribuições relevantes e reveste-se de grande importância ao focalizar três questões significativas na atualidade: ensino de história, formação de professores e historiografia.

Nos últimos tempos o lugar do ensino de história e da historiografia tem sido objeto de muitas discussões. Questiona-se qual a contribuição dos historiadores para compreender e enfrentar os desafios colocados para as sociedades contemporâneas e como as narrativas das histórias nacionais estão sendo impactadas pelas pressões oriundas de demandas de setores marginalizados ou grupos extremistas que veiculam políticas de ódio. Todo esse debate tem repercutido fortemente no formato dos cursos de licenciatura e no processo de formação de professores.

É nesse contexto que se concretizaram a aprovação da Lei da Reforma do Ensino Médio, a Nova Base Nacional Curricular (BNCC) e as resoluções que se seguiram, acirrando ainda mais o debate sobre o formato das licenciaturas e o papel do docente, tendo em vista a desvalorização da carreira e a pouca atratividade que o magistério oferece.

Diante disso, produzir uma reflexão acerca das licenciaturas com o objetivo de repensar e valorizar a formação dos professores torna-se uma questão urgente. O diagnóstico dominante consiste numa crítica ao perfil atual das licenciaturas, que não estimula uma reflexão sobre a prática docente, mas, ao contrário, concentra todas as atenções nas atividades de pesquisa e na preparação para uma pós-graduação acadêmica, indo na contramão do que, de fato, a maioria dos discentes fará após a conclusão de seus estudos: lecionar em escolas, públicas e privadas, do ensino básico.

No caso particular das graduações de história, as questões em torno do formato do curso têm provocado acirrados debates e resistência à implementação da separação das entradas para o bacharelado e para a licenciatura, o aumento da carga horária e a criação de disciplinas voltadas para o ensino de história. Contudo, se a importância de pensar a licenciatura como foco da graduação em história está na ordem do dia, uma maior atenção na preparação dos licenciandos para a atividade docente não tem se mostrado mais significativa.

Nesse quadro de enormes desafios e de imprevisibilidades das mudanças em curso nas licenciaturas em geral e na de história em particular e no lugar do ensino de história na educação básica, o livro de Aryana Costa

sobre o curso de história na USP contribui para o entendimento do percurso das graduações de história e oferece elementos para refletirmos como as licenciaturas e a formação de professores se estruturou nos anos 1930 e como evoluiu nas décadas seguintes.

O livro analisa os primeiros momentos de criação do curso de história da Universidade de São Paulo, oferecendo duas linhas de reflexão; uma primeira focada nos desafios para a estruturação de curso de formação de professores e dos caminhos para o exercício do ensino de história, e uma segunda centrada na história da historiografia voltada para a análise da memória sobre o papel dos professores franceses destacando, em contrapartida, o significado de outro grupo de professores brasileiros vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP). Com essa perspectiva, a autora buscou retratar a importância dos intelectuais paulistas e do IHGSP na formulação da estrutura e do currículo do que seria o novo curso. Tomando como fonte a *Revista do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo* (RIHGSP) pode-se perceber as articulações ocorridas nos primeiros tempos entre membros dessa instituição e as autoridades paulistas envolvidas na construção da nova universidade. Apoiada nessa documentação pode-se elaborar uma outra narrativa que problematiza e relativiza uma memória que atribui aos professores franceses, uma importância fundamental para o formato, a implantação e o funcionamento do curso de história, e destacando a proeminência de outros atores. Essa abordagem focaliza também a experiência de três professores franceses (Émile Coornaert, Fernand Braudel e Jean Gagé) e um brasileiro (Eurípedes Simões de Paula) responsáveis pelas cadeiras de História da Civilização.

Nos dois primeiros capítulos, a autora apresenta as estruturas curriculares do curso e, para isso, analisa as discussões sobre a formação do currículo visando compreender a transformação do saber histórico em matéria a ser ensinada. Merecem atenção especial as experiências de História da Civilização Brasileira, Americana e Etnografia, abordagem pouco usual, uma vez que toda a atenção em geral se dirige para a cadeira de História da Civilização organizada pelos professores franceses.

Os terceiro e quarto capítulos são dedicados ao estudo das práticas de sala de aula a partir da análise das apostilas produzidas por Braudel e Eurípedes para serem usadas na cadeira de História da Civilização, e a de Jean Gagé para os cursos de História da Ásia, datada de 1938, e a Questão do Oriente, já de 1941. Esses materiais utilizados pelos professores possibilitaram uma nova perspectiva temporal à disciplina acadêmica, pois permitiram captar como os conteúdos curriculares selecionados são transformados em saberes a serem ensinados, e também nos permitem relativizar a dimensão inovadora

dessa contribuição dos professores franceses.

Por fim, o quinto capítulo, está voltado para análise de fontes relacionadas às atividades docentes universitárias do professor Eurípedes Simões de Paula dedicadas ao curso de História da Civilização Romana e tem como objetivo principal contribuir para uma compreensão maior da dimensão docente desse historiador, cujo trabalho habitualmente só é considerado por sua produção bibliográfica.

Com a apresentação dessa estrutura de análise, o trabalho de Aryana, pautado num conjunto diversificado de fontes inéditas, nos permite compreender as transformações efetivadas nas primeiras décadas de funcionamento do curso, as contribuições trazidas pelos franceses, bem como a relevância da atuação dos professores brasileiros e do IHGSP, demonstrando assim a diversidade de influências e abordagens, e relativizando o significado e o peso da historiografia francesa, elemento importante nas memórias da FFCL da USP. O destaque para o papel dos professores brasileiros, Afonso Taunay, Alfredo Ellis e Plínio Ayrosa, vistos como tradicionalistas e fora de sintonia com as inovações historiográficas é problematizado. Novamente a autora chama a atenção para a convivência das diferentes contribuições para a organização do curso.

Para finalizar, poderíamos retomar nosso argumento da relevância dos estudos sobre as trajetórias das graduações de história como um caminho importante para enfrentar os desafios para o ensino de história no Tempo Presente.

Marieta de Moraes Ferreira  
Professora Emérita-UFRJ  
Abril 2025.

# APRESENTAÇÃO

O livro que segue é derivado do esforço de compreender a disciplinarização do saber histórico no curso superior de História e Geografia na Universidade de São Paulo (USP) nos anos iniciais de sua existência – entre 1934 e 1941 – tendo como pretexto inicial a construção posterior de uma memória e um cânone historiográficos para a produção acadêmica de História nacional centrados na influência dos professores franceses que vieram lecionar nesses primeiros anos do dito curso.

O recorte selecionado se inicia na instauração deste curso de graduação na universidade e compreende a experiência de três professores franceses (Émile Coornaert, Fernand Braudel e Jean Gagé) e um brasileiro (Eurípedes Simões de Paula) responsáveis pelas cadeiras de História da Civilização do curso que até então era de Geografia e História.<sup>2</sup> A experiência nas cátedras ministradas pelos franceses e sua produção foi caracterizada por determinadas memórias de ex-alunos como um lugar de inovação e diferenciação daquilo realizado pelos professores brasileiros (à época, Afonso Taunay, Alfredo Ellis e Plínio Ayrosa). A diferença entre os dois grupos residiria na produção historiográfica *e na metodologia de sala de aula*.

Dentre os ex-alunos que viraram professores e que pertencem a este recorte, costumando ser associados à descendência da influência francesa, Eduardo d'Oliveira França e Eurípedes Simões de Paula estão entre as principais figuras, uma vez que vieram a se tornar eles mesmos professores do curso. A clivagem entre os dois grupos nesta universidade tem sido construída pela memória de seus professores e ex-alunos como composta por um lado por aqueles que se ligavam aos primeiros professores franceses e por outro lado

---

2 Como afirmado no primeiro parágrafo, trabalharei especificamente com o saber histórico, em um curso que era de História e Geografia. Esta delimitação me interessa especialmente porque na contemporaneidade, esses saberes encontram-se separados na universidade, além dos motivos que exporei à continuação. Para uma leitura aprofundada sobre o saber geográfico na Universidade do Distrito Federal, na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo no mesmo período, conferir o trabalho de Patrícia Aranha: *Geografia como Profissão: campo, auto-representação e historiografia (1934-1955)*. (2017)

por “conservadores” e “tradicionais”, representados pelos docentes que ocupavam as demais cadeiras (Afonso Taunay<sup>3</sup>, Alfredo Ellis Junior<sup>4</sup> em História da Civilização Brasileira e Plínio Ayrosa<sup>5</sup> em Etnografia Brasileira e Noções de Tupi-Guarani). Essas disputas decorriam, segundo os depoimentos, de entendimentos diferentes acerca da teoria e metodologia da História e também *de sua forma de ensinar*, a partir da qual a oposição entre novos e tradicionais surge com mais evidência nas entrevistas de professores e alunos da época. Esta memória também se vê presente no que se convencionou chamar de “escola

3 Afonso Taunay nasceu em Nossa Senhora do Desterro, Santa Catarina, em 1876, mas sua formação escolar se deu no Rio de Janeiro. Era filho de Alfredo d’Escragnolle Taunay, Visconde de Taunay, que também havia se enveredado pelas letras, e de Cristina Teixeira Leite Taunay. Formou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1900. Trabalhou logo na Politécnica de São Paulo e por meio do seu casamento com Sara de Souza Queiroz, de uma tradicional família paulistana, abriu seus caminhos para dentro dos círculos ilustres do estado. Em 1911 foi eleito sócio do IHGB, em 1917 nomeado diretor para o Museu Paulista e em 1929 para a Academia Brasileira de Letras. Assumiu a cadeira de História da Civilização Brasileira em 1935 até 1937, quando por uma legislação federal, precisou se descompatibilizar de um de seus cargos. Escolheu ficar no Museu Paulista. Seus livros de história versam especialmente sobre a história de São Paulo, sendo referenciado frequentemente como o “historiador das bandeiras”. (Anhezini, 2011).

4 Alfredo Ellis Junior nasceu na região cafeeicultora de São Carlos em 1896, no estado de São Paulo. Seu pai, Alfredo Ellis, fora Senador da República por São Paulo. Foi aluno de Taunay no Colégio São Bento e formou-se pela Faculdade de Direito em 1917, seguindo a carreira de promotor público (MONTEIRO, 1994, p. 80). Escreveu para o jornal Correio Paulistano por indicação de Taunay (segundo John Monteiro) e também para o Jornal do Comércio, cujos artigos deram origem aos dois primeiros livros de Ellis: O bandeirismo paulista e o recuo do meridiano (1924) e Raça de Gigantes (1926) (p. 81). Participou da Liga de Defesa Paulista por ocasião da guerra de 1932, escreveu livros didáticos nas áreas de história, geografia, estatística, biologia e higiene (a variedade de áreas a que se dedica não é incomum para sua época) e deu aulas em ginásios da capital. Antes de entrar para a Universidade, Ellis Junior vira Raça de Gigantes para ser reeditada como Os primeiros troncos paulistas pela Companhia Editora Nacional. Entrou no lugar de Taunay para a cadeira de História da Civilização Brasileira em 1938, tornando-se catedrático em 1939 ao defender a tese Meio Século de Bandeirantismo, que também foi publicada pela Editora Nacional. O capítulo 4 de Roiz (2012) também traz uma discussão mais detalhada da biografia e da obra de Ellis Jr.

5 Plínio Marques da Silva Ayrosa nasceu em São Paulo em 13 de março de 1893. Estudou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, formando-se engenheiro civil em 1920, tendo feito uma especialização em Berlim após sua formatura. Escreveu para vários jornais até entrar em 1934 para os quadros recém-contratados da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Antes de entrar para a Faculdade já havia publicado Primeiras Noções de Tupi em 1933 e organizado e prefaciado o Dicionário Português-Brasileiro e Brasileiro-Português em 1934. Tornou-se catedrático de sua cadeira em 1939 com a tese Dos Índices de Relação Determinativa de Posse no Tupi-Guarani. Também foi membro da Academia Paulista de Letras (1940) e de vários outros Institutos Históricos do país (BA, PE, RN, RS e SE). Fez parte da Comissão de Redação da Revista de História quando esta foi fundada em 1950. Faleceu em junho de 1961. (Drumond, 1961 e 1964).

uspiana de História”.<sup>6</sup>

Em face da particularidade deste período e do que dizem os balanços historiográficos a seu respeito, me perguntei se seria possível estabelecer relações entre a constituição do campo acadêmico (a progressiva predominância de um certo grupo, a participação em eventos e rituais acadêmicos, o “recrutamento” de alunos/orientandos, a circulação dos saberes e especialmente, a constituição de determinadas práticas de ensino e de se formar historiadores) e os movimentos de inovação e permanência na produção historiográfica pertinente ao recorte relacionado, mas partindo de fontes que dissessem respeito à dimensão do ensino desses professores, e não exclusivamente de suas afiliações historiográficas.

Tudo começou em André Chervel que abriu um mundo de possibilidades para mim quando li em seu texto *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* que

A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos meios efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício. (Chervel, 1990, p. 197).

Eu vinha de uma dissertação sobre ensino de História em um curso de graduação e de várias leituras sobre currículo e o texto de Chervel, à época, serviu como um “abre-te Sésamo”. Na minha cópia do texto, toda esta citação reproduzida acima está grifada. Grafá-la aqui seria redundância, já que sua própria condição de citação pressupõe o seu “destaque”, seu “grifo”, mas foi assim

que a registrei: são os meios efetivamente dispensados; a evolução da didática; <sup>6</sup> Aqui me baseio na terminologia utilizada por Capelato, Glézer e Ferlini (1994). Este artigo faz uma análise da produção historiográfica da instituição até a década de 90 e reforça a ligação de suas gerações com a Escola dos Annales. Para uma análise sobre essa expressão, conferir Freire (2019).

as razões da mudança; os procedimentos e as finalidades. Enfim, tudo que dizia respeito ao momento exato da sala de aula e em como a área de referência podia ser decorrência desse momento - sua organização, seu arranjo no tempo, no espaço e pelas pessoas.

Outros autores popularizados no campo dos estudos sobre cultura escolar acompanham o Chervel, como Dominique Julia (2001) ou Ivor Goodson (1990), por exemplo, que a partir da Sociologia da Educação na Inglaterra, trabalha o estudo das matérias escolares considerando sua historicidade. E para isso, defende que seja necessário pesar tanto fatores internos de uma disciplina: o conteúdo ensinado, seus objetivos, avaliações e práticas – quanto fatores externos: função social, sujeitos e comunidades de especialistas que a praticam, mercado editorial, associações profissionais.

No mesmo texto, porém, em que Chervel me encantou, me deparei com um parágrafo, o único que me impede de dizer hoje que esse artigo é do início ao fim praticamente um manual para mim:

Entre o ensino primário e secundário de um lado e o ensino superior de outro (para retomar uma terminologia que não remonta além dos anos 1830 ou 1840) as diferenças são múltiplas e importantes. (...) O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. (Chervel, 1990, p. 11).

Oras, para quem vinha, como eu, de uma pesquisa sobre a aplicação de um currículo em um curso de História na universidade, esta afirmação de Chervel não podia se sustentar. Afinal, também existem escolhas didáticas em uma disciplina de graduação, a começar pela seleção dos conteúdos, pelas formas de avaliação e pela experiência considerada legítima para se tornar professor universitário. Assim foi que a minha discordância de Chervel se transformou em desafio. A questão virou então em como transformar o ensino superior de História em objeto de pesquisa: quais os limites e que novas ponderações apareceriam numa empreitada como essa?

Para minha sorte, para fazer uma história da disciplina “acadêmica” de História havia no Brasil um caso feito para esse tipo de abordagem.<sup>7</sup> A bem da verdade, o correto não seria dizer que foi “sorte”, porque não há nada de aleatório ou fortuito na forma como a história do curso de História da USP foi construída. E abordar esse período inicial de sua existência pelo viés das disciplinas escolares (ou neste caso, acadêmica) serviu exatamente para contribuir com algumas problematizações à forma como a memória e história se embaralham quando se trata das narrativas sobre o primeiro curso de História e Geografia no Brasil – o da USP, fundado em 1934.

Enquanto o campo da cultura escolar/história das disciplinas foi suporte para investigar o como se organiza a área de referência (a História) em um curso superior, algumas considerações do campo da história da historiografia, da história das ideias em geral e da sociologia do conhecimento foram suporte para a minha curiosidade sobre essa memória que fala dos métodos dos primeiros professores: porque se diz o que se diz sobre o início do curso de História da USP. Parti do princípio que levou em consideração, como alternativa à análise do texto das obras produzidas e problematizando possíveis memórias consolidadas como explicações historiográficas, o foco sobre os sujeitos e as práticas na forma da transmissão e manutenção da cultura profissional do historiador nas instituições de ensino superior que desde 1934 tem se constituído nos espaços de formação desses profissionais no Brasil. Harrison, Jones e Lambert, professores da Universidade de Gales, apropriadamente lembram que:

Faculdades e departamentos dentro de universidades, seminários, institutos e sociedades, conferências e simpósios, bibliotecas e arquivos podem ser considerados naturais por historiadores em atividades hoje em dia, mas eles próprios são resultados de um processo histórico. Sua existência foi e é essencial ao historiador profissional, mas as formas precisas com que se desenvolveram ajudaram a definir o estilo e o conteúdo das histórias produzidas.

---

<sup>7</sup> Ao longo da tese, uso “acadêmico/a” no sentido de pertencente à universidade, ao contrário de outros sentidos que por exemplo, podem se referir a associações literárias, grêmios e até mesmo a lugares como o Instituto Histórico Geográfico, ao qual eu mesma farei referência em alguns momentos.

(Harrison; Jones; Lambert, 2011, p. 25).

Isto não significa prescindir da apreciação das atuais abordagens teórico-metodológicas, dos debates epistemológicos ou do balanço da produção de livros de história que definitivamente fazem parte da história da escrita da História. Não obstante, o conhecimento histórico não pode ser desencarnado dos sujeitos que o produzem. Trata-se de considerar que a história da constituição de um curso de História em um determinado momento confere novos elementos para análise do entendimento de como se constrói uma tradição historiográfica, assim como dos processos de inovação na produção historiográfica, de ocupação dos espaços de atuação e de sua institucionalização, da formação de centros de pesquisa e de um mercado editorial, e das relações estabelecidas com a disciplina escolar.

Concordo com as considerações de Michel de Certeau (2007, p. 70) sobre a operação historiográfica quando diz que: “A instituição não dá apenas uma estabilidade social a uma doutrina. Ela a torna possível e, sub-repticiamente a determina”. Está aí a razão de eu enxergar as universidades não somente como locais de inovação e pioneirismo, mas talvez, muito mais enquanto preservadoras de conhecimento e de práticas de pesquisa e atuação profissional, que mantêm coeso um grupo, cuja conservação e profissionalização se dão praticamente pelo próprio fato de pertencer a uma academia e que precisa se constituir em um espaço que dê condições para que esta profissionalização ocorra. E é assim também que destaco sua fala a respeito dos métodos, já que nos remete ao como se pratica a história nos currículos dos cursos de graduação:

(...) falar-se-á de “métodos” mas sem o impudor de evocar seu valor de *iniciação* a um grupo (é preciso aprender ou praticar os “bons” métodos para ser introduzido no grupo), ou sua relação com uma *força social*, (os métodos são meios graças aos quais se protege, se diferencia e se manifesta o poder de um corpo de mestres e letrados).” (Certeau, 2007, p. 73. Grifo do autor).

Certeau continua seu raciocínio, defendendo que incorporar a análise social da ciência não invalida sua interpretação sob a égide da história das ideias, e destacando a organização das profissões (acadêmicas) em hierarquias, normas centralizadoras e tipos de recrutamento. Retomando suas palavras: “Este trabalho está ligado a um *ensino*, logo às flutuações de uma clientela; às pressões que esta exerce ao se expandir; aos reflexos de defesa, de autoridade ou de recuo que a evolução e os movimentos dos estudantes provocam entre os mestres.” (Certeau, p. 73-74. Grifo do autor). Nestas considerações de Certeau acredito estar mais uma abertura para a hipótese de que as práticas de formação profissional – contidas nos currículos e nos materiais de ensino – precisam ser pesadas na produção de uma história da historiografia. O recorte de que trata esta pesquisa foi selecionado pela sua singularidade: uma determinada memória que homogeneiza a influência dos mestres franceses sobre o início do curso de Geografia e História, em especial suas metodologias de ensino, o que significa desconsiderar determinadas nuances e disputas que fizeram parte de sua constituição.

Neste entrecruzamento de distintas áreas de referência – historiografia, história das ideias, sociologia do conhecimento - optei por aquelas propostas de trabalho que podiam me auxiliar a compreender a escrita da História de uma forma socialmente situada. O recorte temporal em questão, em que se alegam haver a concomitância entre dois grupos nas instituições universitárias me forçava, a princípio, a reconhecer uma espécie de dinamicidade neste período de transição em que diferentes modelos de história e de formação de historiadores estão em disputa, desaguando nos avanços e permanências da produção historiográfica nacional. Daí minha preocupação com os sujeitos, mas também com as práticas. Para compreendê-las, lancei mão das reflexões do campo da história das disciplinas escolares com algumas adaptações que contribuíram para repensar a história ensinada e produzida na academia. E aqui completa o círculo, voltando ao ponto de onde parti – da história das disciplinas - para tentar responder então ao “como”? Mas não sem alguns poréns.

Se pensamos em focar na sala de aula ou mesmo na instituição universitária como um todo, os que desejam trabalhar com o ensino superior de História saem em desvantagem em relação aos que trabalham com o ensino de História em outros níveis. A quantidade de obras (livros, revistas, boletins, registros de seminários e encontros, etc.) na literatura referente a uma didática da história no nível da educação básica além de maior, tem sido frequentemente publicizada e organizada em decorrência do constante interesse dos pesquisadores da área, ao contrário do que ocorre com o material a respeito de uma metodologia do ensino superior de História. Naturalmente, é preciso ter em mente que realizar uma simples transposição das discussões realizadas pela “história das disciplinas escolares” para uma suposta “história das disciplinas universitárias” ou “acadêmicas” seria inadequado. Cada um dos níveis de ensino detém função e características próprias e uma investigação desta natureza obrigatoriamente deve levar em consideração as especificidades da configuração dos conhecimentos universitários. Entretanto, esta área de estudos abre uma seara interessante para compreender como a constituição do próprio espaço acadêmico – como os horários de aula, as avaliações, a vulgata utilizada na bibliografia das disciplinas – interfere, seja retardando, seja abrindo espaço, no surgimento (e supressão) de áreas de interesse e na canonização de obras através de sua utilização em sala de aula permitindo a sua perpetuação através das gerações – constituindo assim, tradições.

Isto posto, defendo que a partir da história da formação de profissionais de História é possível lançar um outro olhar sobre a circulação e produção de História, acarretando inclusive em um exercício teórico-metodológico para pensar novos caminhos no que concerne a historiografia, a história das instituições superiores de educação e da área de referência enquanto disciplina acadêmica, sem nos restringirmos a uma história das ideias ou das reformas educacionais. Investigar esses caminhos abertos por questões como as que a história social dos historiadores, das instituições ou da disciplina suscitam permite tornar visíveis os rastros que constroem uma tradição, precavendo a narrativa sobre a produção historiográfica nas universidades brasileiras das armadilhas da memória e de uma teleologia.

As considerações teórico-metodológicas acima, porém, expostas assim, parece um anúncio de grandes novidades e podem passar a falsa impressão de que estou a descobrir a roda. Passo longe de qualquer intenção parricida ou da pretensão a que por vezes somos obrigados a incorporar em nossos trabalhos para lhe conferir algum valor, justificando a lacuna que ele vem a preencher no campo, e preciso reconhecer o caminho trilhado por outros antes de mim.

No Brasil, a área de estudos sobre as instituições universitárias e sua produção no campo da História vem ganhando relevância ultimamente. Os caminhos mais acessíveis para realizar esse tipo de trabalho costumam ser a legislação, às prescrições curriculares e as entrevistas que historiadores/professores universitários e ex-alunos têm concedido. Um dos primeiros trabalhos foi o de Marieta Ferreira (1992 e demais). Posteriormente, tem-se o de Helenice Ciampi sobre o curso de História da PUC/SP (2000). Mara Rodrigues (2002) defendeu sua dissertação sobre a constituição do curso de História da antiga UPA e atual UFRGS e a composição social de seu corpo docente. Itamar Freitas (2006, 2010) teceu algumas considerações para a pesquisa sobre o ensino superior de História e uma cronologia para as primeiras cadeiras isoladas de ensino superior de História no Brasil. Há trabalhos sobre a institucionalização do ensino superior de História em Ponta Grossa (Célia Silva, 2002); sobre o curso da USP (Roiz, 2004 e Costa, 2018); Minas Gerais (Marcos Rassi, 2006); Goiás (Simone Borges, 2006); Paraíba (Francisco Bezerra, 2007); sobre a formação de professores na década de 1970 em Londrina (Roberto Andrade, 2008); Sérgio Nascimento (2008) sobre o Projeto Pedagógico do curso de História da UFPA nos anos 2000; sobre o curso na Universidade Federal de Alagoas (Ana Luíza Porto, 2009); o ensino de Delgado de Carvalho (Vale, 2009); na Universidade de Ponta Grossa (Silvana Carvalho, 2010); sobre os embates políticos no curso de História da antiga FNFfi (Ludmila Pereira, 2010); no Tocantins (Norma Lucia da Silva, 2011), na região norte do estado, no curso fundado pela FACILA que virou UNITINS e veio a ser a atual UFT; e Ronigliese Tito, 2011, também sobre um curso de História no Tocantins, mas em Porto Nacional, que veio a ser igualmente incorporado pela UNITINS); no Sergipe, onde João Paulo Oliveira (2011) trabalhou especialmente com memórias docentes para acompanhar o

curso de história da Faculdade Católica de Filosofia do Sergipe; Alessandra Santos com a disciplinarização da História a partir da trajetória de Francisco Iglésias (2013); no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul (Tiago Benfica, 2016); e Fagundes (2019) sobre a história do curso de História da UFPR.<sup>8</sup>

Junto ao reconhecimento de que também a forma como se ensina história interfere na produção de sua escrita, levando-nos ao diálogo com o campo da história das disciplinas, esses estudos têm procurado levar em consideração as trajetórias profissionais e de vida na composição das comunidades de historiadores, por meio das iniciativas intituladas de ego-história e no diálogo com a sociologia do conhecimento. Em meio a essa quantidade já significativa de produção, me aproximo bastante das pesquisas de Marieta Ferreira e Diogo Roiz, especialmente por causa do recorte cronológico: as décadas de 1930 e 1940, uma vez que ambos trabalham com o início do curso de História na Universidade do Distrito Federal (UDF)/Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) e na USP, respectivamente.

O que caracteriza estes trabalhos é a necessidade de se lidar com fontes das mais variadas naturezas – escritas e orais, relativas às instituições universitárias (documentação departamental, legislação e regimentos internos, estruturas curriculares), políticas (Assembleia Legislativa, DOPS) e periódicos, tendo em vista a pouca possibilidade de trabalho com uma documentação que possa ser seriada. As estratégias encontradas pelos autores tem sido a de acompanhar as carreiras acadêmicas de professores (Henri Hauser, Delgado de Carvalho e Luiz Camillo, em Ferreira, 2013 e Alfredo Ellis Junior, Sérgio Buarque de Holanda e Eduardo d'Oliveira França em Roiz, 2012 – ainda que Roiz foque principalmente na produção historiográfica daqueles autores e não tanto em suas carreiras acadêmicas), sem entretanto esquecer a necessidade de se situar essas instituições e esses sujeitos em um quadro mais amplo referente à estrutura educacional e contexto político-econômico.

---

<sup>8</sup> Essas são apenas um recorte do que se vem produzindo. Optei por registrar aqueles trabalhos que focam no curso superior como um coletivo, no entanto, outras abordagens também contemplam a formação superior de História, como trabalhos que acompanham trajetórias individuais de professores, recortes de gênero, de raça, etc.

Meu trabalho dialoga com esses autores na medida em que partimos dos mesmos recortes institucionais, sendo bastante próximos também os recortes temporais. De minha parte, procurei focar as relações entre os sujeitos das cadeiras de História no curso de História e Geografia desta universidade e seus reflexos na consolidação de uma determinada forma de conceber a produção de história, que se tornou predominante no país na medida em que foram estes os professores/autores que se perpetuaram em referenciais bibliográficos de livros, balanços historiográficos, entrevistas e convites para eventos e perpetuando uma determinada memória referente à história da historiografia no país.

Em se tratando de fazer a história dos cursos superiores de História no país, a princípio, desde que este curso exista, fazer a história de qualquer um deles é plausível e justificável. Mas o tema da memória construída sobre a história da História no país faz com que o retorno ao recorte (paulista) não seja aleatório, apesar de, como dito logo acima, o mesmo objeto já ter sido tema de outras pesquisas. E ele é ainda mais frequente na escrita da história da historiografia nacional, uma vez que é o primeiro curso universitário de História no país que teve continuidade até os dias atuais, conferindo-lhe o status de pioneiro, fundador, dentre outros termos que demarcam sua presença na origem da profissionalização da nossa categoria.

Tanto na história do curso de História da USP ou na história da historiografia nacional, invariavelmente faz-se menção à presença francesa, destacando-se a parte em que esses franceses pertenceriam aos *Annales* e concentrando-se na figura de Fernand Braudel. Mas o que noto em algumas narrativas sobre nossa história é que frequentemente nos contentamos com uma explicação que se limita à (usando termos pouco elegantes) “contaminação por osmose”. Isto é, os franceses estiveram aqui, eles nos influenciaram. Há bastante espaço ainda para um investimento sobre como essas relações foram construídas, que é exatamente uma de minhas indagações ao me voltar para a atividade docente desses professores. A notoriedade que os *Annales* conquistam no pós-guerra é o fator que reforça essa naturalização e eles se tornam parâmetro de qualidade e de comparação. Braudel é utilizado até mesmo para demarcar o nascimento de um Sérgio Buarque de Holanda: “Nascido em São Paulo, em 1902, mesmo

ano de nascimento de Fernand Braudel, Sérgio Buarque mudou-se para o Rio de Janeiro (...)” Tengarrinha e Arruda (1999, p. 46).

Encontra-se quase como uma aura de destino manifesto. Na mesma obra de Tengarrinha e Arruda (1999, p. 50) citada acima, diz-se que “Lucien Febvre já havia prenunciado que a América Latina era um campo privilegiado para os estudos históricos no número inaugural da revista *Annales* em 1929. O vaticínio se cumpre com a chegada da missão francesa”. Confundindo consequência com causa e como se a ligação entre os *Annales* e São Paulo já estivesse prescrita, se esquece que a vinda de professores franceses ao Brasil é fruto de uma missão diplomática, altamente interessada, do governo francês. Ou seja, não era exatamente um projeto profissional para esses professores ou um projeto dos *Annales* em particular, muito menos entre os anos de 1935-1946, mas uma atividade a mais em que se engajaram, mantendo por vezes suas ocupações profissionais na França. De qualquer forma, para ser justa, é preciso lembrar o caráter ensaístico dessa análise, que talvez por isso mesmo, não posso deixar de apontar, condensa uma argumentação frequentemente usada para explicar a influência dos *Annales* no curso de História e Geografia da USP.

Esse mesmo texto incorre ainda em duas outras lógicas. A primeira, no afã de destacar o sopro de inovação e pioneirismo que Braudel teria trazido a São Paulo, junta a produção de seus professores num *continuum* orientado pela batuta, obviamente de Braudel:

Os resultados não se fizeram esperar. Em São Paulo, no Departamento de História da USP, onde Fernand Braudel sistematizou suas pesquisas que resultariam no clássico *O Mediterrâneo*, ainda numa linhagem atrelada a Capistrano de Abreu e Alfredo Taunay<sup>9</sup>, Alfredo Ellis Junior defendeu sua tese de doutoramento intitulada *Capítulos de História Social de São Paulo*, em 1939, a primeira tese defendida na área de humanidades da Faculdade de Filosofia. (Tengarrinha e Arruda, 1999, p. 50).

---

9 Aqui provavelmente se trata de Afonso Taunay, primeiro professor da cátedra de História da Civilização Brasileira no curso, que também havia sido aluno de Capistrano e contemporâneo de Alfredo Ellis Junior. Alfredo Taunay é seu pai.

A ligação estabelecida entre a defesa de cátedra de Ellis Junior e a presença de Braudel num mesmo parágrafo passa por cima do fato de que Ellis passou pela banca para manter sua vaga na Faculdade (por contrato, passados dois anos eles precisariam defender a tese para continuar como professores). Ainda não há indícios de que a defesa de Ellis Junior tenha sido inspirada pelo ambiente criado pela sistematização da pesquisa de *O Mediterrâneo*, ou que a atuação de Ellis Junior e Braudel tenha tido impacto um sobre o outro a fim de construir algo coletivo para o curso. Na verdade, Braudel parece ser utilizado aleatoriamente como selo de qualidade em um parágrafo sobre a defesa de Ellis Junior.

Outro movimento que se percebe nesse tipo de afirmação é o esforço que se faz para conferir algum tipo de significado especial em sua vida à passagem de Braudel pelo Brasil. Isso se faz via de regra lembrando que foi nesses anos que Braudel “sistematizou suas pesquisas” para *O Mediterrâneo*. Nesse caso, Tengarrinha e Arruda são acompanhados por Luis Corrêa Lima. A tese de Lima se dedica toda à experiência de Braudel no Brasil e a influência que o país possa ter tido no desenvolvimento de sua obra. O quarto capítulo, “O Brasil transforma Braudel” é o exemplo mais representativo de seu objetivo: “Portanto, pode-se concluir: foi no Brasil, e de certo modo com a ajuda dos brasileiros, que Braudel se tornou ‘o Braudel do Mediterrâneo’” (Lima, 2009, p. 107). Lima termina o capítulo assertivamente: chama os anos de 1935 a 1937 como “os anos brasileiros formadores e decisivos.”

Outras iniciativas recuperam o significado especial do Brasil na obra de Braudel ao mesmo tempo que relembram o impacto de sua presença para a universidade brasileira, o que parece ser o caso de Roiz (2013):

Foi com esses preceitos que Braudel instruiria as primeiras turmas de alunos do Curso de Geografia e História da FFCL/USP, e que veriam nele o inaugurador da *moderna pesquisa histórica na universidade brasileira*. Fato marcante, que não se explicaria apenas porque Braudel tenha se tornado o grande historiador do século passado, mas também por ter feito na universidade, durante o período em que esteve à frente da cadeira de História das Civilizações

zações, laços de amizade duradouros, com alunos e professores, a exemplo de Eurípedes Simões de Paula, Alice Piffer Canabrava, Eduardo d'Oliveira França e Branca da Cunha Caldeira, com os quais manteve uma considerável correspondência ao longo de sua vida profissional. (Roiz, 2013, p. 300, grifo do autor).

Ainda que Roiz (2013) ressalte o quanto a efetiva gestão das teorias de Braudel ocorrerá a partir dos anos 1940 e 1950, esta contrapartida (o fator Braudel para a universidade brasileira) é colocada apenas a partir da voz de uma memória acadêmica<sup>10</sup> e alguns tópicos se repetem, como os laços de amizade com as primeiras turmas da USP. Me pergunto se não seria interessante redimensionar essa questão, uma vez que uma figura como Braudel, dados os cargos que ocupou, há de ter mantido contato com muitos grupos, pessoas e instituições (assim como, por exemplo, o Eurípedes Simões de Paula quando figura de proa na USP). Fica em aberto neste caso o quê de especial ou de diferente em relação ao *modus operandi* de outros contatos/amizades teria representado essa amizade brasileira para a produção historiográfica de Braudel. O argumento da relevância da amizade com seus alunos talvez seja mais apropriado à importância que isso pode ter tido na vida desses próprios alunos do que na vida de Braudel. Talvez a explicação funcionasse melhor se mantíssemos esse vetor invertido.

Braudel é referido a partir da fala ou das memórias de seus ex-alunos, que o colocam como o inaugurador da moderna pesquisa histórica na universidade brasileira somente pela sua passagem de três anos entre 1935-1937 e depois por alguns meses em 1947. Esta é uma generalização arriscada (ainda que a memória permita o seu dizer), que desconsidera inclusive as experiências de outras universidades como as cariocas, a mineira, paranaense, para me restringir às mais antigas. Além de tecer uma continuidade ininterrupta entre as produções em pesquisa uspiana com toda aquela do resto do país e que coloca a universidade como representativa da produção de pesquisa no período, quando ainda coexistem outros lugares que assumem funções que a universidade só vai

<sup>10</sup> O autor elabora um pouco mais as trocas entre Brasil e França no livro *As Transferências Culturais na Historiografia Brasileira* (2012).

assumir mais tarde. É uma afirmação que usa Braudel para afirmar a relevância de um curso sobre a do resto do país.

Outro tópico retomado no trecho citado pelo autor nessa busca pela importância de São Paulo e do Brasil na escrita de Braudel e que gostaria ainda de destacar é o fato de ter sido no Brasil que Braudel entabulou os debates que continuaria pela década de 1950 com Claude Lévi-Strauss acerca das diferenças entre a história e as ciências sociais. Também me pergunto se não é uma contingência o fato de isso acontecer somente porque os dois eram empregados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (como poderiam ter sido em outra instituição); teria “o Brasil” alguma interferência particular alguma nessa troca? Pela tradição única no país, Braudel vira mais do que selo de qualidade. Vira selo de distinção. Ao final de suas observações, Roiz abre o caminho para mim, para seguir a pergunta que, como já disse, reverberou por todo esse trabalho: como? Como se dá isso de inaugurar uma moderna tradição de pesquisa no Brasil se Braudel sequer se encontrava no país quando as primeiras teses de doutorado foram escritas e defendidas?

A título de reflexões que retomam essas tópicas, mas com algumas restrições, estão as considerações de Paulo Miceli, Lidiane Rodrigues e Paulo Martinez. Miceli também investe nas relações de amizade aqui estabelecidas nas reiteradas vezes em que Braudel relembra sua passagem pelo país (na maior parte das vezes em entrevistas dadas a jornais brasileiros, o que nos faz pensar o quanto as falas também não são um sinal de carinho e afago aos interlocutores/leitores) mas tem cuidado ao tomar essas relações pessoais por uma transposição imediata de influência sobre a produção historiográfica local. Sem meias palavras, Miceli propõe:

Por essas razões, mais do que refletir sobre as influências da Escola dos *Annales* no Brasil, parece mais correto considerar, numa relação dialética, as influências no sentido inverso. Por isso, Braudel jamais publicou um livro sobre o Brasil: não estavam aqui os seus problemas e questões, mas apenas e principalmente um vasto laboratório para aferição e desenvolvimento de seus conceitos fundamentais, o que pode ferir um pouco o orgulho de alguns de seus

“herdeiros”, que, aliás, quase nada produziram de significativo, já que não adianta alisar as pedras tocadas pelo historiador, na esperança de apreender o sentido de sua filosofia da História, mesmo porque ela é sobretudo uma história elaborada a partir da experiência – como faziam alguns antigos viajantes –, e experiência é coisa que mais se exhibe do que se transmite. (Miceli, 2001, p. 263).

Martinez publicou em 2002 um artigo propondo algumas notas para estudo sobre esse período inicial do curso de História da USP, do que destaco sua preocupação em descentralizar a análise da figura de Braudel. Muito embora o autor não use exatamente esses termos, é isso que dá a entender quando indica o mapeamento das relações entre *historiadores brasileiros*, Braudel e *outros* mestres franceses, o que dá espaço à visão de conjunto que um objeto como um curso universitário necessariamente implica; quando propõe que se analise efetivamente nas produções atuais: “com maior rigor e clareza, o raio de ação e repercussão da presença de Fernand Braudel na produção historiográfica nacional e detectar a existência de diálogos teóricos e metodológicos com outros historiadores franceses” (Martinez, 2002, p. 21-22) e por fim, que a produção intelectual dessa primeira geração de historiadores formados na USP se torne objeto de uma análise que tenha uma dimensão de conjunto, de sua trajetória acadêmica e profissional. As consequências de uma abordagem como essa que propõe o autor me parecem continuar respeitando o impacto da figura de Braudel mas também abrem espaço para a análise das outras relações que se estabeleceram no período (afinal, não havia só Braudel no curso), isto é uma abordagem de conjunto e também de trajetória, bem como dão margem para distinguir o impacto do Braudel de 1935-1937 daquele de um Braudel a caminho da consagração em 1947.<sup>11</sup>

---

11 Reproduzo a seguir o trecho completo dessas últimas duas sugestões: “Em segundo lugar, o esclarecimento das influências teóricas e metodológicas da moderna historiografia francesa nos estudos históricos realizados em São Paulo. Esta conduta pode agregar mais informações e detalhes para o conhecimento e o estudo das relações culturais entre Brasil e França, particularmente no que se refere à experiência de cooperação científica, materializada na presença de professores franceses, ao lado de outros estrangeiros, na implantação da Universidade de São Paulo, a partir de sua criação em 1934. Este exame permite demarcar, com maior rigor e clareza, o raio de ação e repercussão da presença de Fernand Braudel na produção historiográfica nacional e

Lidiane Rodrigues (2012) não tomou especificamente a passagem de Fernand Braudel como objeto, mas dedicou uma seção de sua tese sobre o grupo d'O Capital na USP para investigar as relações estabelecidas entre os professores do curso de História e a formação de alunos seus que viriam a participar daquele grupo. Esta passagem foi condensada num artigo para a Revista de História da Historiografia intitulado *Armadilha à Francesa: homens sem profissão* (2013), mas é numa resenha sobre o livro *As Transferências Culturais na Historiografia Brasileira: leituras e apropriações do movimento dos Annales no Brasil* de Diogo Roiz e Jonas Santos (2014) que a autora deixa ver alguns incômodos no que percebe desse tipo de análise (e que permitem novos olhares sobre o tema). Rodrigues acredita que as fontes legislativas precisam ser confrontadas com a vivência social e a análise das obras desses sujeitos. Lidiane Rodrigues questiona ainda: “Teria sido esse período e por meio de suas aulas e palestras que o programa (total ou parcial, a investigar) dos *Annales* foi incorporado por seus ouvintes?” Roiz (2014, p. 196). A dúvida da autora me alertou para a importância de distinguir a quem, ao quê e ao quando precisamos prestar atenção quando se fala em “herança dos *Annales*”, especialmente porque a partir dos depoimentos de alguns historiadores identificados à própria corrente, a noção mesmo de uma “escola dos *Annales*” não é totalmente adequada (o próprio Roiz, junto com Santos (2012), dedica o primeiro capítulo de seu livro para debater a construção a posteriori de uma narrativa unificadora sobre a história de uma Escola dos *Annales*).

---

detectar a existência de diálogos teóricos e metodológicos com outros historiadores franceses. O contato aprofundado com as formulações e reflexões históricas de Fernand Braudel e os aspectos relevantes de sua biografia intelectual constituem um outro aspecto de investigação e conhecimento a ser explorado. Torna-se, então, imperativo reunir maiores elementos sobre a passagem da missão francesa na USP e a presença de Braudel no Brasil, em particular, inclusive no breve período em que esteve no país pela segunda vez, entre maio e dezembro de 1947. A notoriedade adquirida posteriormente chama a atenção para esta experiência intelectual dos historiadores franceses no Brasil” (Martinez, 2002, p. 21).

Para ficar somente em depoimentos pessoais como fontes a respeito dessa “des”homogeneização dos *Annales*, no final da década de 1980, Le Goff (1990) argumenta que “formando um meio amplo e aberto, não tendo sequer formado no passado, uma verdadeira ‘escola’ (é um espírito, uma orientação, uma tendência), eles (os *Annales*) teriam grande dificuldade para se transformarem em *lobby*.”<sup>12</sup> Le Goff (1990, p. 4). François Furet (1986) repisa a não homogeneidade dos *Annales*: “A bem dizer, não existe, desde a origem, escola de pensamento: poder-se ia procurar, mas em vão, os vestígios de uma doutrina, ou um tipo de explicação, nos *Annales* antes da guerra.” Furet (1986, p. 10) e assim como Le Goff, insiste mais no caráter do agrupamento de intelectuais do que em um bloco hegemônico: “Você sabe que existem também uma realidade sociológica da École des Annales. Eu sempre digo brincando que a École des Annales não tem outra definição, senão a de que ela é as pessoas que eu encontro de manhã no elevador.” Camargo (1988, p. 152)<sup>13</sup> Além disso, não se pode esquecer que a VI Seção da Escola Prática de Altos Estudos é fundada somente em 1947, portanto, *uma década* após a passagem de Braudel por São Paulo (mas exatamente no período de sua segunda passagem), de forma que é preciso tomar cuidado na naturalização da existência de uma corrente dos *Annales* na década de 1930 e 1940 que já pudesse exercer algum tipo de influência sobre os colegas paulistas.<sup>14</sup>

12 Muito embora seja difícil acreditar que a ocupação de importantes espaços institucionais de pesquisa histórica na França não tenha contribuído para um certo *lobby*, ou no mínimo um atrativo por parte dos historiadores identificados com esse “espírito”.

13 A citação completa é: “Em outras palavras, creio que a universalização dos *Annales* foi veiculada também por outros fatores além da própria força da corrente dos *Annales*. Aliás, se você quer minha opinião sincera, penso que os *Annales* nunca propuseram uma epistemologia histórica, que não existiu o único metodólogo na École des Annales, e que, por consequente, o que fez sua reputação foi algo bastante vago, ou seja, sua proposta de deslocar o tema da história, do político, para o econômico e o social, do curto prazo para o longo prazo. É preciso acrescentar ainda que o acaso fez com que aparecesse um número relativamente grande de bons historiadores na França, depois da Segunda Guerra Mundial, que divulgaram a École des Annales, tudo isso somado à existência de uma instituição verdadeira e forte como a École des Hautes Études. Você sabe que existem também uma realidade sociológica da École des Annales. Eu sempre digo brincando que a École des Annales não tem outra definição, senão a de que ela é as pessoas que eu encontro de manhã no elevador. O que existe de comum entre Le Roy Ladurie, Le Goff, eu, Richet, etc.? Como podem nos identificar sob uma mesma etiqueta dizendo: eles são da mesma escola?” Camargo (1988, p. 151-152).

14 Jacques Revel, igualmente identificado à “Escola” dos *Annales*, também desenvolve

A pergunta de Rodrigues (seria o programa dos *Annales* praticado em sala de aula?) vai ao encontro das considerações que Margarida Oliveira (2007) oferece ao debater a apropriação que os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no Brasil em 1996 teriam feito dos pressupostos annalistas. Desnaturalizando a ideia de que, por serem renovadores na prática de pesquisa, assim o seriam no ensino de História, Oliveira retoma considerações de historiadores frequentemente associados ao próprio movimento, como Braudel, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, apontando suas reservas à transposição automática dessas renovações para o ensino de História nas escolas, chegando mesmo a defender a manutenção de um trabalho sobre a cronologia histórica como fundamental para os níveis iniciais da educação (2007). O que me levou a atentar para as distinções que poderia haver ou não entre a atividade de sala de aula dos primeiros professores franceses na USP e seus pressupostos teórico-metodológicos para a escrita da História. Rodrigues e Oliveira me permitiram questionar se eram realmente “os *Annales*” que se ensinavam em sala de aula e a ir um pouco além: se eram (ou não), o que haveria de renovador nessas práticas?

Ao fim e ao cabo, as dúvidas lançadas por esses autores atentam para o fato de que é fácil acreditar no que dizem os historiadores sobre sua própria história. E me deram pretexto para repisar as mesmas fontes que colegas de trabalho já haviam utilizado antes de mim.

---

esse tema em História e Ciências Sociais: o paradigma dos Annales. (1989), argumentando pela sua não homogeneidade.

Em outros trabalhos, procurei entender como uma “cultura de memória acadêmica” foi produzida sobre a trajetória do curso de História. Para tanto, parti de entrevistas dadas pelos próprios professores do curso (como no caso de Eduardo d’Oliveira França) ou sobre esses professores (no caso de Eurípedes Simões de Paula) produzidas entre a década de 1980 e 1990, por ocasião da comemoração dos sessenta anos da Universidade de São Paulo e da morte de Eurípedes.<sup>15</sup> Esse material me permitiu identificar algumas das chaves explicativas que se repetem em depoimentos sobre a USP, por exemplo, e que aparecem também nas narrativas sobre a história do curso de História dessa universidade. Também foi possível levantar as estratégias de articulação dos grupos políticos para a constituição desse curso e seu currículo. As leituras me levaram a encontrar principalmente na Revista do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo (RIHGSP) as articulações ocorridas no primeiro semestre de 1934 entre membros dessa instituição e as autoridades paulistas.<sup>16</sup> Foi uma oportunidade para construir uma outra narrativa desse início de curso que complementa aquelas que já conhecemos, e que pertence também a essa história, mesmo que referente a um período inicial, imediatamente anterior ao início das aulas. Foi igualmente mais um modo de perceber como as décadas de 1930 e 1940 são um período de convivência entre diferentes entendimentos sobre a atuação de um profissional de História e como a primeira geração formada pela universidade ainda se encontrava num processo de transição de dois regimes já existentes (o nacional e o estrangeiro) para a sua própria identidade profissional.

A partir desse diagnóstico, meu interesse se voltou para as práticas de ensino e formação de profissionais de História naquele curso. E são essas, pois, as reflexões que sistematizei neste livro. Elas são parte da tese de doutorado intitulada “*De um Curso d’Água a Outro: memória e disciplinari-zação do saber histórico na formação dos primeiros professores de História da USP*” defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ e dos trabalhos do pós-doutorado desenvolvido pela mesma instituição em 2023. Embora algumas das análises que faço a seguir já tenham

---

15 Conferir Costa (2018, cap. 1 e 2020a).

16 Conferir Costa (2019).

sido publicadas separadamente em formato de capítulos ou artigos, elas seguem agora integralmente para que se tenha uma percepção do início desse curso de História de uma forma mais coesa.

Nos dois primeiros capítulos, analiso as primeiras estruturas curriculares do curso de História da USP e para isso, lanço mão das discussões sobre currículo na seleção e análise das fontes e da história das disciplinas para interpretar a transformação do saber histórico em matéria a ser ensinada a nível superior. Eu entendia que havia uma homogeneização sobre o início do curso de História da FFCL, em que a experiência da cadeira de História da Civilização representava o todo, deixando de lado as experiências de História da Civilização Brasileira, Americana e Etnografia.

Primeiro, atento para o fato de que antes da organização das cadeiras de que se tem notícia, que corresponde ao momento em que os professores começaram a atuar, houve um outro desenho curricular, prescrito pelo Decreto de fundação da FFCL, em 25 de janeiro de 1934. Me debrucei sobre essa estrutura para identificar os sujeitos que o conceberam e aquilo que pretendiam para o inédito curso de Geografia e História. Para tanto, utilizei a legislação educacional e de publicações em periódicos da época. Delimitado esse currículo inicial, passei para o currículo moldado pelos professores. Esse movimento levou a que questionasse efetivamente de onde saíram as modificações que levaram de uma estrutura curricular a outra, aquela com que se iniciou o ensino de Geografia e História em julho de 1934.

A partir do momento de implantação das cadeiras, utilizei as estruturas curriculares do curso, disponíveis nos Anuários (que a FFCL produziu até a década de 1950). Minha leitura dessas fontes procurou atentar para as suas peculiaridades: a atenção à data das prescrições curriculares me obrigou a fazer interposições entre os relatórios que antecediam as disciplinas e aqueles que as descreviam posteriormente, nos revelando os conteúdos que foram efetivamente ministrados, de forma que fosse possível acompanhar as transformações nas seleções de conteúdos e em como aquele currículo, até mesmo por arranjos institucionais, foi vivenciado pelos alunos. A escrita destes capítulos levou à conclusão de que, para responder às perguntas que se levantou e que ainda

não conseguia responder, seria interessante trabalhar num último conjunto de fontes.

Os terceiro, quarto e quinto capítulos são dedicados ao estudo das práticas de sala de aula a partir de fontes relativas às práticas docentes. Braudel e Eurípedes produziram juntos uma apostila para ser usada na Cadeira de História da Civilização, entre os anos de 1935 e 1937. Essa apostila encontra-se assinada e datada de 1942 por Eurípedes e foi encadernada de modo que tanto os cursos do titular, Braudel, quanto do assistente, Simões, estejam juntos. Co-tejei esse material com a conferência de Braudel no Instituto de Educação em 1936 (e publicada pela revista de História em 1955), e procurei pôr todo esse material em perspectiva a partir da leitura dos trabalhos de Evelyne Héry, que contextualiza as práticas de ensino de História na França deste período. Acredito que o resultado tenha ficado interessante. Estas fontes são analisadas no terceiro capítulo.

Jean Gagé deixou igualmente uma apostila com seus cursos. Sobreviveram os cursos de História da Ásia datado de 1938 e a Questão do Oriente, já de 1941. Esses manuais ou apostilas utilizadas pelos professores adicionou uma nova perspectiva temporal à disciplina acadêmica, pois me permitiram, por sua vez, perceber o currículo em ação, ou seja, como os conteúdos selecionados são transformados em saberes a serem ensinados. O material do professor Jean Gagé é a base do quarto capítulo.

Por fim, no quinto capítulo, me debruço sobre dois conjuntos de fontes relacionadas às atividades docentes universitárias do professor Eurípedes Simões de Paula: um capítulo de sua apostila para a cadeira de História da Civilização, referente à História Romana, de 1936; e o conjunto de fichamentos de aula para o tema História Romana – Itália Primitiva, de 1941. Finalizo propondo o avanço no entendimento de uma historiografia didática que nos permita avançar sobre fontes novas para o campo da história da historiografia ou fazendo novas perguntas a tipologias antigas. Acredito que seguindo esse caminho, eu tenha contribuído para compreender a dimensão docente desses historiadores cujo trabalho só temos o hábito de considerar pela sua produção bibliográfica.

Para que este trabalho que compartilho com que me lê tenha sido realizado, contei com o apoio de várias pessoas em minha trajetória. Deixo aqui registrado meus agradecimentos a Eleti Tavares, Rafaela Andrade e Anita Lucchesi, que me acolheram nas viagens de pesquisa a arquivos que precisei fazer no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Aos meus demais amigos e familiares que me apoiaram e propiciaram momentos de alegria em meio a adversidades.

A Maria Aparecida Ferreira do CAPH/USP e a Evelina Mire do IHGSP pela solicitude aos meus pedidos de consulta à documentação. A todas as demais pessoas que me ajudaram nas consultas aos arquivos no Rio de Janeiro, em São Paulo e na França.

A Pedro Henrique Pereira que me ajudou a organizar as referências para esta versão.

Ao Departamento de História da FAFIC/UERN e ao Departamento de Capacitação da PROPEG que me permitiram o afastamento para o doutorado e pós-doutorado.

A minha orientadora, Marieta Ferreira, cujo conhecimento e experiência me levaram a testar os limites da minha ousadia.

Ao meu companheiro Jório Cunha, pela trajetória construída.

A minha mãe Socorro Costa e minha irmã Alana Costa. E a ele, que apesar de não estar mais aqui, será sempre a estrela solitária que me conduz. É a quem dedico esse livro, meu Velho: Ricardo Costa.

# **CAPÍTULO I**

## **Criar um Currículo: do IHGSP à USP**

Para uns, a história tradicional, fiel à narrativa, escrava da narrativa, atulha as memórias, prodigalizando, sem a menor preocupação de poupá-las, as datas, os nomes dos heróis, os fatos e gestos dos grandes personagens; para outros, a história “nova”, que se quer “científica”, que cultiva entre outras coisas a longa duração e negligencia o acontecimento, seria responsável por esses malogros didáticos (...). Essa querela dos Antigos e Modernos não é acaso simples pretexto? Num debate que é de pedagogia e não de teoria científica, ela oculta os problemas e as “culpabilidades”, em vez de esclarecê-los.

(Braudel, Gramática das Civilizações).

## 1 Imaginar um Curso Superior de História (1931-1935)

O curso de História da USP nasceu em 1934 inicialmente conjugado com disciplinas da área de Geografia, e começou com as cadeiras de História da Civilização, História da Civilização Americana, História da Civilização Brasileira e Etnografia Brasileira e Noções de Tupi Guarani, além da cadeira de Geografia. A Cadeira de História da Civilização que durou os três anos deste curso é conhecida e lembrada pelos seus professores franceses, o mais famoso dentre eles sendo Fernand Braudel, que aqui permaneceu de 1935 a 1937, e que retornou à USP por alguns meses para o ano de 1947. Outros também vieram ministrá-la, (ao contrário da cadeira de História da Civilização Brasileira, sempre ocupada por professores nacionais): Émile Coornaert foi o primeiro em 1934, o já citado Braudel, Jean Gagé de 1938 a 1945 e Émile Léonard, como visitante em 1948.<sup>17</sup> É a partir destas presenças que a memória do curso de História da USP foi construída, sendo ressaltados principalmente a relação próxima que os professores tinham com os alunos e suas aulas excelentes. Nesta constelação, a estrela de Braudel é a que mais brilha, principalmente pela notoriedade que alcançou no cânone historiográfico após sua passagem pelo Brasil.

Suas aulas são lembradas não só por Eduardo França com carinho. Alice Canabrava o chama de *le prince charmant*: “Vivíamos em permanente estado de encantamento, todos os estudantes, sem distinção, a justificar o designativo que muito depressa, firmou-se com respeito ao professor de História: *le prince charmant*.” Canabrava (2004, p. 92) O apelido que Braudel ganhou de fato deve ter sido popular à sua época. Em correspondência com a própria Canabrava, já em 1991, Paulette Braudel, sua esposa, queixa-se que “*vous semblez nous avoir complètement oubliés, moi et le ‘prince charmant*.”<sup>18</sup>

Essas lembranças aportam doses de afeto em meio à descrição das aulas. Isso não é nada surpreendente tendo em vista os relatos que dão conta do

---

17 Mais tarde, entre 1957 e 1958, Jean Glénisson, autor do famoso manual de Introdução aos Estudos Históricos, foi o primeiro professor da cadeira de Metodologia e Teoria da História recém-inaugurada no curso de História, já separado do de Geografia.

18 (IEB. APC-CD-P3, 6). Em português: “você parece nos ter esquecido completamente, a mim e ao prince charmant.”

quão próximos os primeiros grupos de alunos e professores foram naqueles primeiros anos de convivência universitária, ainda mais pelos grupos serem diminutos.<sup>19</sup> Alice Canabrava, em evento por ocasião do cinquentenário da USP em 1984 homenageando antigas alunas da FFCL, mistura a metodologia de aula do professor, à sua aparência pessoal e sua personalidade para qualificar sua competência: “A metodologia dos mestres franceses, sua personalidade, seu interesse pelo país, as relações de cordialidade afetiva e compreensão, e mesmo de estima pessoal que mantinham com os estudantes, os distinguiam dos demais professores.” Canabrava (2004, p. 91).

Não menos importante é o fato de que as vozes que chegam a nós (ou melhor, as vozes selecionadas) são aquelas que de alguma forma, compartilharam e/ou deram continuidade às dinastias acadêmicas: tanto França, quanto Eurípedes e Alice profissionalizaram-se no mesmo ofício que seu “mestre”. Além da necessária atenção a essa pré-seleção das fontes, é igualmente necessário relembrar os efeitos que a sua própria produção lhes impõe: tão importante quanto a seleção dos sujeitos que podem falar pela USP são os assuntos que entrevistadores e pesquisadores escolhem para ser abordados.

De modo que ao tomar somente os depoimentos de ex-professores do Departamento de História (ou o ainda mais antigo Geografia e História) da USP, o que se produz é uma visão estabelecida da experiência de formação acadêmica dos historiadores no início dos cursos universitários de História no país. A aparente homogeneidade construída sobre o início dos cursos de História acaba por destacar o quanto efetivamente as fontes são fragmentos de informação, filtradas pelo tempo e pelos sujeitos interessados na construção de memórias institucionais e historiográficas. Desta narrativa foram excluídos aqueles que não seguiram carreira acadêmica e os professores que não se tornaram Braudel.

Os fragmentos de informação que as fontes são se fazem passar pelo todo, representando a experiência da cadeira de História da Civilização no curso de Geografia e História da 5ª Subseção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) até ela, ou melhor, seus desdobramentos, serem completamen-

<sup>19</sup> Segundo o relatório de Ernesto de Campos, em 1936, na primeira turma, formaram-se oito alunos na seção de Geografia e História. Em 1937, 15 foram licenciados na segunda turma. (USP, 1937-1938, p. 226).

te regidos por professores brasileiros. Como consequência, o tema atraiu uma produção já considerável, que majoritariamente orbita em torno da figura de Fernand Achille Braudel.

Acredito que ainda há coisas a serem ditas sobre a questão, muito embora admitindo que não consiga (e nem seja pretensão) escapar do príncipe *charmant*. À luz das discussões oriundas da história das disciplinas escolares, senti a necessidade de repensar algumas das formas como se costuma considerar a experiência acadêmica de um curso de graduação.

A começar pelo fato de que aqueles alunos não foram alunos de uma cadeira só, como pode parecer em seus depoimentos. A experiência de ser aluno do curso de Geografia e História da USP precisa ser considerada sem perder de vista que: a) ao longo de um ano acadêmico cursavam-se ao menos três cadeiras; b) o curso (e por conseguinte a cadeira de História da Civilização) durava três anos, e portanto, a sucessão dos semestres (e as permanências e descontinuidades que isso acarreta) precisa ser levada em consideração.

Estas ponderações partem do princípio de que tomar o ensino de alguma área de referência como objeto de pesquisa significa não se limitar à uma lista de tópicos ou de obras e autores utilizados. Acredito que, assim como já é consenso para as disciplinas do que hoje se chama de educação básica, a cultura escolar (ou neste caso, uma cultura escolar/universitária), seja pela estrutura curricular, pelos materiais didáticos e as avaliações, seja pelas relações desenvolvidas entre os sujeitos em questão também formata a área de referência, qual seja, a História.

Essas preocupações levaram, pois, a que eu prestasse atenção no tipo de informação que cada fonte poderia me fornecer. O ponto de partida mais óbvio são as estruturas curriculares do curso, disponíveis nos abençoados Anuários que a FFCL produziu até a década de 1950.

Enquanto que os currículos e os programas de disciplina publicados nos Anuários até o ano de 1938 me permitiram ver o momento do currículo prescrito e suas variações ao longo do tempo, outras fontes me permitiram relativizar essas informações, fazendo com que fossem consideradas sempre no lugar temporal que ocupam na construção de uma disciplina. As primeiras fontes

que fazem ressaltar os diferentes tempos no processo dessa construção foram as correspondências pessoais entre professores e assistentes das cadeiras. Essas me permitiram entrever as etapas anteriores à consolidação de uma estrutura curricular: que fatores pesam na distribuição de conteúdos de uma cadeira? O segundo conjunto de fontes que adicionou uma perspectiva diacrônica à disciplina acadêmica foram os manuais ou apostilas utilizadas pelos professores, pois que nos permitem, por sua vez, entrever o pós-currículo, ou seja, como os conteúdos são transformados em saberes a ser ensinados – estas serão tratadas nos últimos três capítulos.

Nestes documentos estão presentes principalmente as vozes da instituição e dos professores. As vozes dos alunos – ou seja, como a existência desse grupo também interveio na moldura dos saberes ensinados ao longo do curso – aparece tangencialmente: primeiro, através das palavras dos professores em suas correspondências e nos textos dos Anuários e segundo, a posteriori, em depoimentos, como os já utilizados previamente. Mesmo assim, ainda é possível perceber como suas necessidades foram levadas em consideração de alguma forma na estruturação do ensino de História na faculdade.

A Universidade de São Paulo foi criada pelo Decreto Estadual n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, por Armando Sales de Oliveira, à época interventor federal de São Paulo. No entanto, os debates em torno da criação de uma universidade no Estado, pelo mesmo grupo que posteriormente veio a de fato concretizá-lo, já ocorriam ao menos desde o início da década de 1920.<sup>20</sup> Segundo Limongi (1988), o auge desses debates ocorre entre 1927 e 1928, encabeçados pelo grupo d'O Estado de São Paulo, especialmente na figura de seu dono, Júlio de Mesquita Filho e seu cunhado, Armando Sales de Oliveira, em colaboração com educadores paulistas, como Fernando de Azevedo, remetendo às pretensões de profissionalização e racionalização do sistema de ensino. É por isso

---

20 As informações sobre essas discussões iniciais foram retiradas da dissertação de Fernando Limongi (1988). A criação da USP foi objeto de estudo de vários outros autores, como Heládio Antunha (1974) e Irene Cardoso (1982). Limongi revê a literatura sobre essa fundação, procurando analisar os discursos dos sujeitos envolvidos (especialmente do grupo d'O Estado de São Paulo) face às condições objetivas de sua concretização. Acredito que essa abordagem é a que melhor dá conta desse tema e por isso a tomo como referência. Ver especialmente seu capítulo 2.

que muito embora tenham tomado a educação como uma de suas bandeiras, as reformas propostas pelos intelectuais ligados a esses ideais (Sampaio Dória em 1920, Lourenço Filho, 1931 e Fernando de Azevedo em 1933) tenham se preocupado com o nível superior de ensino, como a formação de professores, acreditando que essa medida acarretaria em um efeito cascata, cujas melhorias chegariam ao nível primário e secundário por consequência. No entanto, não atingiram plenamente os objetivos estipulados.

O plano de 1920 já previa uma Faculdade de Filosofia, Letras e Educação, que deveria servir como lugar de preparo para diretores, inspetores e professores (Limongi, 1988, p. 106, considera a iniciativa dessa Faculdade como um ensaio para o que viria a ser a FFCL. Veremos mais adiante a iniciativa de uma outra Faculdade de Letras e Filosofia, em 1930.). Em 1925, o grupo dos renovadores pedagógicos promove um Inquérito sobre a Instrução Pública, coordenado por Fernando de Azevedo e promovido pelo O Estado de São Paulo que se dividia sobre os níveis de ensino (primário, secundário, normal e superior). A criação da universidade/Faculdade de Filosofia de novo era entendida como uma das soluções para o problema da educação em São Paulo (e no Brasil). “Em última análise, a campanha pela criação da Universidade está ligada à luta pelo controle do setor educacional tomado em seu conjunto.” Limongi (1988, p. 122-123).

Já a esta altura George Dumas aparece nos discursos desses intelectuais/empresários, servindo como referencial de consulta sobre os modelos de organização escolar/universitária a serem seguidos.<sup>21</sup> Dumas ainda esteve envolvido na fundação da *Union France-Amerique* junto a Rui Paula de Souza (seu primeiro contato no Brasil e que veio a se tornar a ligação entre Dumas

---

21 Desde 1908, Dumas havia sido indicado pelo Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine para a divulgação das obras dessa organização. Em São Paulo foram fundadas a União Escolar Franco-Paulista antes da Primeira Guerra Mundial e o Liceu Franco-Paulista nos anos 20 Petitjean (1996, p. 260). “A grande figura neste processo de recrutamento foi o já mencionado Georges Dumas. Profundo conhecedor da realidade brasileira e amigo de membros da elite do país, Dumas tinha excelente trânsito entre as autoridades diplomáticas francesas e, ao mesmo tempo, uma inserção importante no campo intelectual e acadêmico francês. O fato de ser normalien e professor da Sorbonne lhe franqueava o acesso a uma rede de nomes respeitados, espalhados por diferentes instituições francesas.” (Ferreira, 2005, p. 231).

e os brasileiros) e do Liceu Franco-Brasileiro (1925), por meio do Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura (que viria a trazer intelectuais franceses para conferências no Brasil). Este é um assunto encampado, pois, por sujeitos do campo da produção intelectual sobre educação e por empresários culturais, dos quais os mais destacados são aqueles pertencentes ao jornal d'O Estado de São Paulo (quando não são os mesmos), que se tornou a principal plataforma de comunicação dessas propostas.

A virada da década de 1920 para a de 1930 e os acontecimentos que envolveram diretamente a classe política paulista (a revolução de 1930 e a posterior revolução de 09 de julho de 1932) mudaram o foco desses sujeitos, que passaram a se dedicar à campanha constitucionalista e ao retorno à normalidade democrática. Em contraste com a antiga recorrência do tema nas páginas d'O Estado de São Paulo, no ano de 1933 até o início das aulas em julho de 1934 não se verifica nas páginas do jornal o entusiasmo que dez anos antes a imaginada Faculdade de Filosofia causava.<sup>22</sup> Os debates a respeito da criação da Universidade haviam sido retomados ainda em 1932, a mando do então Secretário da Educação, Antônio de Almeida Prado e uma comissão foi formada com Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo, Alcântara Machado, Raul Briquet e Lúcio Rodrigues. Essa comissão, porém, teve curta duração e poucas reuniões foram realizadas na biblioteca da Escola Normal na Praça da República quando a revolução de 09 de julho interferiu no seu andamento.<sup>23</sup>

As intrincadas articulações entre o governo federal e o estadual e as concessões que se seguiram a 1932 permitiram que, mesmo se opondo por um tempo ao governo de Getúlio Vargas, essas figuras tenham se revezado nos postos de comando do ensino paulista entre os anos de 1930 e 1937. Assim é que Júlio de Mesquita Filho retorna de seu exílio a São Paulo em fins de novembro de 1933 e dois meses depois, o decreto de fundação da USP tenha sido assinado.

Os trabalhos para a fundação de uma universidade em São Paulo, com

---

22 Esta constatação quem a faz é, novamente, Limongi (1988). Conferir páginas 175-181.

23 Essas informações foram retiradas de depoimento em que Fernando de Azevedo rememora a fundação da USP em 25 de janeiro de 1954 na edição comemorativa do IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo. Ou seja, vinte anos após a fundação da universidade. Publicado originalmente em n' O Estado de São Paulo e depois, reeditado no livro *A Educação entre Dois Mundos*. s.d., p. 128-129.

uma Faculdade de Filosofia, foram retomados a partir da nomeação de Armando Sales de Oliveira para a interventoria em São Paulo em 1933. Azevedo (1958) lembra que Armando lhe convocou “ainda uma vez para a mesma luta”, incumbindo-lhe de pronto da elaboração do projeto de decreto-lei, que parece ter sido feito a toque de caixa. Segundo o próprio, tendo o convite sido feito em dezembro de 1933, o interventor o queria pronto para assinatura na data comemorativa da fundação da cidade: 25 de janeiro. E assim o foi. “(...) em menos de uma semana, estava concluído o projeto do decreto-lei que nos pareceu conveniente e do maior interesse político submeter ao exame de uma comissão, judiciosamente escolhida, antes de o encaminhar à apreciação do Interventor do Estado.” Azevedo (1958, p.131. Nesta comissão encontravam-se, além do próprio Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita Filho; Vicente Rao (Faculdade de Direito); F. E. Fonseca Teles (da Escola Politécnica); Theodoro Ramos (Escola Politécnica); A. F. de Almeida Junior (Instituto de Educação e Faculdade de Direito); Raul Briquet (Faculdade de Medicina); Rocha Lima (Instituto Biológico); André Dreyfus (Faculdade de Medicina) e J. A. Bittencourt (Instituto Biológico). O próprio Fernando acrescenta o nome de Valdemar Ferreira, da Faculdade de Direito. Este primeiro documento, que cria a Universidade, desenha a composição de suas Faculdades, Escolas e Institutos, dispõe sobre seu patrimônio e sua administração, sobre o regime de trabalho dos professores e da contratação das missões estrangeiras. Dos artigos 4º ao 10º, o Decreto delimita os cursos e suas cadeiras, dentre as quais estão a estrutura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e de seus cursos, trazendo a divisão desses por ano e por conteúdos. Schwartzman (1979, p. 201) acredita que a composição desta comissão visava cooptar figuras que teriam algum tipo de influência sobre os institutos e faculdades já existentes e que seriam agregados à nova universidade, mas assevera: “(...) o verdadeiro trabalho de estruturação da Universidade e as decisões cruciais ficaram exclusivamente nas mãos de três pessoas: Júlio de Mesquita Filho, Armando Sales de Oliveira e Paulo Duarte.”

Vê-se, portanto, que fizeram parte da comissão de elaboração do projeto do decreto um grupo de pessoas que pertenciam às Escolas e Faculdades pré-existentes e que seriam, a partir da fundação da USP, reunidas sob sua de-

signação. Grosso modo, estão representadas a área da Medicina e Biologia, das Engenharias, do Direito e da Educação. Muito embora seja inexato afirmar que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tenha sido projetada do zero – outras iniciativas de Faculdades de Filosofia haviam sido tomadas anteriormente<sup>24</sup> – acredito que se deve ao menos levar essa particularidade em consideração: a de que suas seções e cursos tenham sido projetados por profissionais extemporâneos aos novos cursos. Isso não significa que fossem alheios às demais áreas de saber, mas que, ao contrário de cursos como Direito, Medicina, Biologia e Engenharia, os currículos propostos pelo novo Decreto não tinham existência anterior em que se basear. O que me suscitou a seguinte questão: a partir de que experiências ou de que sujeitos foi pensado o curso de Geografia e História previsto pelo decreto de fundação da USP em 1934? O quanto de novo e o quanto de velho o curso que se iniciou em julho de 1934 tinha? Uma primeira indicação nasce da suposição de que a afirmação de Schwartzman é verdadeira: a de terem sido Mesquita Filho, Sales de Oliveira e Paulo Duarte os responsáveis pelo projeto da universidade. Não eram os três ligados ao Instituto Histórico Geográfico de São Paulo (IHGSP)?

Esta pergunta nasce da percepção de que nas pesquisas que trabalham com este curso, há uma ênfase significativa nas cadeiras ministradas pelos professores franceses e uma leitura muito crédula dos Anuários que a Faculdade de Filosofia publicou nos seus anos iniciais. Essa percepção acima merece ainda algumas considerações complementares. Insisto em apontar a ênfase para o “professores franceses”, porque apesar de frequentemente eles serem mencionados como a “missão estrangeira” ou “os professores estrangeiros”, os sujeitos pesquisados pouco contemplam, por exemplo, o americano Bernard Shaw, que se responsabilizou pela cadeira de História da América e que também publicou seus programas e pressupostos metodológicos nos Anuários da FFCL. A respeito da leitura desses Anuários, me deterei nesta questão mais adiante, mas desde já é oportuno adiantar que, sabendo do processo dinâmico que constitui uma estrutura curricular, a sua interrogação precisa ser feita não tomando as

---

24 Essa informação foi encontrada em artigo de Eduardo Tuffani sobre a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia. (2011) Conferir mais adiante neste capítulo.

suas proposições como o retrato daquilo que efetivamente se ministrou nas disciplinas, mas comparando os artigos que previam os conteúdos e aqueles que relataram as atividades das cadeiras, para obtermos um quadro mais próximo do que de fato foi conteúdo na época de formação dos primeiros bacharéis em Geografia e História deste curso.

Retomando a questão anterior (a partir de que experiências ou de que sujeitos foi pensado o curso previsto pelo decreto de fundação da USP em 1934), ler o curso de Geografia e História da USP a partir das discussões sobre currículo, portanto, nos faz crer que retomar esse momento pré-existência nos dá melhores condições para avaliar o que de fato foi inovador ou tradicional na fase posterior, àquela do currículo moldado pelos professores e do currículo em ação.<sup>25</sup> Ainda mais, porque, como dito pelo próprio Azevedo, o projeto da universidade, que traz a listagem de seus cursos e cadeiras, foi realizado em menos de uma semana. Assim, acredito que Azevedo (e a ainda mais, a comissão) devam ter lançado mão de suas redes para delinear o esboço da primeira estrutura curricular de um curso de Geografia e História que até então não existira.

Se até o momento não temos notícia de um curso que licenciasse somente o historiador ou geógrafo no Brasil, há indícios de que ao menos cadeiras de História para o nível superior tenham existido antes de 1934. Itamar Freitas (2010) informa sobre a existência de cadeiras isoladas dentro de estabelecimentos de ensino superior em São Paulo fora do eixo “Direito-Medicina-Engenharia”, como a de História do Brasil na Faculdade Eclesiástica de São Paulo (que funcionou de 1908 a 1914); História do Brasil e História Universal no Mackenzie College; e na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo, que era mantida pelos monges beneditinos desde 1908. E que, provavelmente, serviram como base para pensar a configuração do curso vindouro.

---

25 As denominações “currículo moldado pelos professores” e “currículo em ação” foram retiradas de Gimeno Sacristán (1998).

No ano de 1930, O Estado de São Paulo dá notícias de uma Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, oriunda da Sociedade de Filosofia e Letras de São Paulo, criada em 27 de novembro de 1930,<sup>26</sup> que funcionou, segundo a notícia do jornal, em local cedido pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

Em junho de 1931, O Estado de São Paulo anuncia a cerimônia de instalação desta Faculdade no mesmo Instituto Pedagógico onde mais tarde seria instalado o Instituto de Educação e onde mais tarde funcionariam, provisoriamente, alguns dos cursos da FFCL. Eram dois os grupos de cursos oferecidos pela Faculdade Paulista em 1931 e 1932:

(...) literário e filosófico, compondo o grupo literário as cadeiras de: literatura luso-brasileira, língua e literatura latina, língua e literatura grega; *geografia e etnografia, introdução à História e crítica histórica*, glotologia, *história antiga, medieval e moderna*, línguas novo-latinas, literaturas novo-latinas, arqueologia e paleografia, arqueologia americana, *história da América e em particular do Brasil*, estética literária; e pertencendo ao grupo filosófico as cadeiras de biologia, psicologia, lógica, estética, sociologia, história da educação, história da filosofia, história das religiões. Além das obrigatórias, haverá cadeiras livres, como as de fisiologia, história e filosofia do direito, línguas e literaturas orientais e modernas, psicanálise, etc. (...) A congregação dos lentes da Faculdade não está ainda completa, sendo já providas, porém, as cadeiras do primeiro ano, como segue: Literatura luso-brasileira, dr. Arthur Motta; língua e literatura latina, dr. Antonio Piccarolo; língua e literatura grega, dr. Othoniel Motta; *geografia e etnografia*, dr. *Sud Mennucci*; literatura univer

sal, dr. Francisco Azzi; introdução à História e crítica histórica, dr. Francisco Isoldi; História das Instituições Primitivas, dr. Spencer Vampré; Biologia, dr. Ulysses Paranhos, e psicologia, dr. Lourenço Filho. Serão, em seguida, providas as outras cadeiras, para as quais já tem a adesão de nomes ilustres, como os de *Affonso Taunay*, Alcantara

---

26 Os dados sobre a Faculdade Paulista de Filosofia e Letras foram encontrados graças ao artigo publicado por Eduardo Tuffani na revista *Solettras*, em 2011. As informações foram conferidas nos originais do jornal O Estado de São Paulo, digitalizados e disponibilizados em <http://acervo.estadao.com.br/>.

Machado, Ricardo Severo, Américo de Moura, Henrique Geenen, Mario de Andrade, Mario de Souza Lima, Guilherme de Almeida, Roldão Lopes de Barros, Carlos da Silveira, Oscar Stevenson, e outros. (O Estado de São Paulo, 25/03/1931, p. 4, grifo do autor).

Destacadas as cadeiras diretamente relacionadas ao campo do conhecimento histórico, conseguimos vislumbrar um esboço daquilo que viria a ser praticado no curso de Geografia e História da USP.

Vemos que lá estão a base do curso, os três eixos principais sobre os quais ele vai se organizar: Geografia, Etnografia, e História, esta última subdividida em: História Antiga, Medieval e Moderna; História da América e do Brasil. Só não estará no futuro curso a cadeira de Introdução à História e à Crítica Histórica (que será criada na USP somente em 1957, ministrada por Jean Glénisson).

Esta estrutura, ainda que não configure um curso estritamente de História mas pertença às Letras, também se assemelha à divisão dos conteúdos históricos proposta pela Reforma Francisco de Campos em 1931, posta em prática à mesma época e que centralizou os programas curriculares dos estabelecimentos de ensino secundário no Brasil, especialmente pela proposição da abordagem conjunta da cadeira de História da América e do Brasil, justamente temas que haviam sido unificados nas instruções pedagógicas da Reforma de 1931. Essa distribuição de conteúdo será vislumbrada também nas primeiras propostas curriculares do curso da FFCL: Civilização Americana e Brasileira serão separadas, mas organizadas de acordo com a sua seriação no currículo de Francisco de Campos:<sup>27</sup> América antes do Brasil.

Digno de nota é a presença do nome de Afonso Taunay. Muito embora

---

27 Circe Bittencourt destaca a aparente incoerência entre a distribuição dos conteúdos nas séries da Reforma Francisco de Campos de 1931 e as intenções propagadas: “Tanto no programa de 1ª a 5ª séries, como na 1ª série do curso complementar pré-jurídico, figurava o estudo de História da Civilização. Incluíam-se a História do Brasil e da América, colocadas nas instruções metodológicas que acompanhavam os programas, nos seguintes temas: ‘A história do Brasil e da América constituirão o centro do ensino.’ Ao se conceber a História da Civilização em todas as séries e sendo ela, na prática, o único conteúdo possível de ser ensinado devido à maneira como foi organizado o programa escolar, cabe indagar sobre o sentido dessa escolha.” (Bittencourt, 1990. p. 59-60).

Taunay esteja arrolado como um dos professores que ainda não tinham cadeira designada, temos motivo para acreditar que, membro do IHGB, do IHGSP desde 1911, da Academia Paulista de Letras e diretor do Museu Paulista desde 1917, a probabilidade de que estivesse encarregado da cadeira de História do Brasil ou de História Antiga, Medieval e Moderna desde já tenha sido alta.

Essa probabilidade é ainda confirmada pelo fato de Taunay possuir um texto publicado de 1914 na Revista do IHGSP intitulado *Os princípios gerais da crítica histórica moderna*, conferência proferida na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo (que existiu entre 1908 e 1917, segundo Itamar Freitas, nas dependências do Mosteiro de São Bento), confirmando, portanto, sua experiência anterior como catedrático numa cadeira de História em nível superior (2002).

O outro nome destacado é o de Sud Mennucci, educador e jornalista que possuía uma certa projeção no estado de São Paulo, vindo a ser seu Diretor Geral de Ensino entre 24/11/1931 e 26/05/1932 e de 05/08/1933 a 23/08/1933, quando substitui ao próprio Fernando de Azevedo (LIMONGI, 1988). Destaco o nome de Sud Mennucci por ser mais um elo entre essa primeira experiência e aquela que constituirá a cadeira de etnografia da USP.

Mennucci foi mais um personagem que frequentou alguns círculos em comum com outros sujeitos envolvidos na criação dessas instituições de ensino superior à época em São Paulo, seja a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia ou a futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Sud, por exemplo, além da diretoria de Ensino de São Paulo, foi convidado por Júlio de Mesquita para trabalhar no jornal O Estado de São Paulo em 1925 e publicou algumas obras dentro do campo da Educação. Ainda dentre os círculos comuns entre esses sujeitos, está a Academia Paulista de Letras, da qual sabe-se que tanto Sud Mennucci quanto Plínio Ayrosa eram membros, segundo o jornal O Correio Paulistano de 19 de dezembro de 1939.<sup>28</sup> Dentre as poucas pistas que se encontra de Sud e Ayrosa, há uma ligação direta entre eles: na primeira, está a indicação na ficha descritiva da obra *Dicionário Português-Brasiliانو*, de

---

28 [http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972\\_08&pagfis=32117&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#](http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=32117&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#) Acesso em 11/02/2016. 19h23.

1795, editada em 1934 por Plínio Ayrosa, de que este foi convidado por Sud para ministrar aulas de Tupi Guarani em 1931.<sup>29</sup> Acredito na probabilidade de que esta referência a 1931 seja à experiência do Centro do Professorado Paulista, fundado em 1930 e dirigido a partir do ano do convite por Sud.<sup>30</sup>

Assim, conforme Ferreira (2002) a iniciativa da criação desta cadeira no CPP é digna de um voto de louvor pelo IHGSP, que havia, ele mesmo, ofertado um curso semelhante em 1925.<sup>31</sup> Outra ficha descritiva, do *Vocabulário da Língua Brasileira* de 1622<sup>32</sup>, coordenado e prefaciado também por Plínio Ayrosa em 1938, indica uma dedicatória sua à Sud Mennucci.<sup>33</sup>

Nesta conta é preciso inserir ainda mais um elemento que conecta o IHGSP à Faculdade Paulista de Filosofia e o que isso pôde refletir no futuro curso da USP: a ocupação do cargo de secretário do Instituto por Plínio Ayrosa em 1932, ano em que a Faculdade funcionou, como já dito, em local cedido pelo IHGSP.<sup>34</sup>

Estabelecida a ligação entre Sud e Ayrosa por meio dos seus círculos pessoais; entre Sud e o grupo do O Estado de São Paulo, intimamente ligado ao projeto de fundação da USP; entre ambos e a Academia Paulista de Letras

---

29 [http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas\\_descritivas/Ayrosa\\_1934.htm](http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas_descritivas/Ayrosa_1934.htm) Acesso em 12/02/2016. 17h20.

30 Outras fontes dão conta deste convite: “Com efeito, naquele ano, tupi e Toponímia passaram a figurar no currículo do curso de Geografia. O primeiro regente de tais cadeiras foi o Prof. Plínio Ayrosa, um engenheiro e pesquisador autônomo que ministrava palestras no Centro do Professorado Paulista havia já algum tempo e que, pela nomeação que alcançou em virtude disso, foi convidado pelo reitor da novel universidade para criar nela os aludidos cursos.” (Navarro, s.d.) E no próprio Anuário da FFCL, na publicação de seu currículo vitae. (USP, 1934-1935, p. 329).

31 Conferir a nota de rodapé n. 77 do livro de Ferreira para a informação e referência sobre a nota de louvor do IHGSP. Ferreira (2002, p. 143).

32 [http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas\\_descritivas/Ayrosa\\_1938.htm](http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas_descritivas/Ayrosa_1938.htm) Acesso em 12/02/2016. 17h23.

33 Essas notas foram encontradas no site do projeto Documenta, Grammaticae et Historiae, desenvolvido pelo Centro de Documentação em Historiografia Linguística do Departamento de Linguística, da hoje FFLCH/USP. <http://www.fflch.usp.br/dl/documenta> Acesso em 12/02/2016, 17h24.

34 Segundo Schwarcz: “O presidente era sempre a figura de fachada e de apresentação, sendo o secretário o verdadeiro ‘artesão’ do estabelecimento. (...) Outros exemplos de secretários foram: Couto Magalhães, José Torres de Oliveira, Afonso de Freitas e em 1932, Plínio Ayrosa.” (Schwarcz, 1993, p. 128).

e o IHGSP, sem esquecer Afonso Taunay, que também frequentava as mesmas instituições, há razão para acreditar que o momento de concepção do futuro currículo do curso de Geografia e História da USP tenha contado com a experiência desta Faculdade Paulista de Filosofia e Letras, já extinta na época da criação da USP e, que carregue em certo grau, alguma ingerência do IHGSP. Muito embora a presença dos Institutos Históricos – o Brasileiro e o Paulista - tenha sido tida como evidente no curso de Geografia e História da USP, esta ligação era geralmente estabelecida a posteriori, a partir da concretização do curso, com a presença de Taunay e posteriormente de Alfredo Ellis Junior na cadeira de História da Civilização Brasileira.

É interessante lembrar ainda que esta não seria a primeira iniciativa de organizar uma Faculdade promovida ou ligada aos Institutos Históricos e Geográficos no país. Sabe-se que entre 1916 e 1921, o IHGB promoveu uma série de cursos para o nível superior no Rio de Janeiro: a Academia de Altos Estudos, que oferecia cursos e seminários destinados à formação de quadros para postos burocráticos, transformou-se na Faculdade de Filosofia e Letras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1919 e que encerrou suas atividades em 1921. Entre as habilitações ofertadas pelo Curso Normal Superior, havia aquela de Ciências Históricas e Geográficas, dividida em três anos, com disciplinas no campo da História, Geografia, Etnografia, Línguas e Literatura e Pedagogia.<sup>35</sup> Este curso, porém, parecia mais evidentemente conectado a uma preocupação de formação para o magistério do que o paulistano.

A ligação entre esses personagens e os espaços por onde circulavam nos permitem entender melhor a partir de que nasceu a proposta da disposição das cadeiras que se vê no decreto de fundação da USP – ou seja, o momento de sua concepção. Localiza-se assim, portanto, os sujeitos que estiveram aí presentes num momento anterior ao de seu desenrolar, do qual pouco se fala, uma vez que a notoriedade tem se voltado especialmente para os franceses e seus herdeiros, quando o currículo já seria implantado e remodelado.

O fato de as cadeiras de História e Geografia de 1931 serem arroladas no grupo literário pelo artigo de O Estado de São Paulo e a pré-existência da área de etnografia como um curso se somam à articulação do IHGSP pela presença de uma cadeira de Etnografia e Tupi Guarani, que durava três anos no futuro curso da USP.<sup>36</sup> Indicam também os fins a que o saber histórico estava concebido àquela altura em São Paulo: o investimento sobre o passado regional, do qual não se dispensava o conhecimento sobre as culturas indígenas e sobre o território local.

Em janeiro de 1934 – antes da contratação dos professores estrangeiros que vieram lecionar no curso de História – o capítulo II, art. 10 do Decreto 6.283 previa a seguinte organização para o curso, que nascia conjugado com a área da Geografia:

VI – Geografia e História:

1º ano – Geografia geral, Geografia econômica, História da Civilização (antiga e medieval);

2º ano – Antropogeografia, Geografia econômica do Brasil, História da Civilização (moderna e contemporânea), História da América (inclusive pré-histórica);

3º ano – Antropogeografia (especialmente do Brasil), História da América, História da Civilização Brasileira.<sup>37</sup>

---

36 Encontrei uma outra referência ao início desta cadeira. Prof. Aryon Rodrigues procura lembrar-se do começo dos estudos de Tupi Guarani nas Faculdades, mas não consegue precisar a informação. Ademais, o que deixa em aberto continua dando margem para as informações sobre a iniciativa do IHGSP. Diz o professor o seguinte: “Com a vinda do Vieira de Magalhães, consultaram a ele, porque ele era uma das pessoas que escrevia sobre temas indígenas também, e tinha feito uma documentação dos Bororos em Campinas. (...) Então ficou conhecido como o homem que se interessava por línguas indígenas, como historiador, sobretudo. Consultado se queria assumir a cadeira ou sobre quem poderia, ele sugeriu que fosse de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani - não sei se foi ele ou se foi outro que sugeriu esta combinação - e para isso, localizaram e convidaram o Plínio Ayrosa.” (Orlandi, 2013. p. 18). Tampouco consegui identificar o Vieira de Magalhães a que se refere. O único que encontrei faleceu em 1898 e tem as características que o professor lista: era mineiro e tem produções na área de linguística, etnologia e antropologia. Todavia, a data de seu falecimento não permite que tenha sido ele a dar a sugestão para o curso de Geografia e História da FFCL/USP.

37 <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em 16/09/2015, 21h25.

(Brasil, 1934).

Essa é a primeira configuração do curso, antes mesmo de ele se materializar. A continuação das tentativas anteriores de cadeiras dentro da área da História e da Geografia que também incluíam a Etnografia dentro dos saberes necessários à formação deste futuro profissional no curso da FFCL é condizente com a preocupação do então IHGSP em demarcar uma identidade regional<sup>38</sup>. Ferreira (2002, p.121) afirma que as ações do IHGSP, dentro de “(...) áreas de conhecimento [que] não só se apresentam pouco distintas entre si, como também presas aos modelos da retórica e sob a capa literária”, incluíam um esforço para estimular as pesquisas sobre etnografia e etnologia indígenas. Estas pesquisas teriam a função de buscar os elementos indígenas que constituíram uma história paulista, composta pela ação civilizadora portuguesa e as qualidades guerreiras das populações nativas. Não à toa que uma das grandes controvérsias dentro do Instituto se deu em torno da filiação linguística da tribo Guaianá. Após a confirmação de que os Guaianás descendiam dos tupi (reafirmando, pois, a dignidade dessa descendência) e não dos tapuia, “estava desobstruído, portanto, o caminho para o resgate das várias contribuições dos indígenas tupi, de um modo geral, à civilização paulista” Ferreira (2002, p. 143).

Tanto Ferreira (2002) quanto Schwarcz (1993) destacam a presença relevante de estudos etno-geolinguísticos e antropológicos, respectivamente, na produção do IHGSP.<sup>39</sup> Preocupação que se estendeu à primeira proposta de formação acadêmica de historiadores e geógrafos em São Paulo.

Entre janeiro de 1934 e junho daquele ano, quando a direção dos trabalhos é entregue a Reynaldo Porchat e as aulas começam na Faculdade de Filosofia, o curso ainda sofre rearranjos. Aqui topo com um dos primeiros ele-

38 Antonio Celso Ferreira trata da Revista do IHGSP entre 1895 e 1940, “para acompanhar de perto a produção historiográfica ou intelectual paulista num sentido mais amplo, nos períodos anteriores à criação e à consolidação dos estudos humanísticos da Escola de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo.” (Ferreira, 2002, p. 114-115).

39 “Dentre tais legados, despertou maior paixão a pesquisa da língua, abordada de um prisma etno-geo-linguístico, o que corresponderia a 2,1% dos artigos.” Ferreira (2002, p. 143) e “Nessa revista (o IHGSP), os artigos de antropologia são numericamente superiores, constituindo um total de 11%.” (Schwarcz, 1993, p. 130). Rodrigo Turin aborda as variações do discurso etnográfico no IHGB, no Museu Nacional e em outros círculos de letrados, porém num período ligeiramente anterior (1840-1910), quando o estudo das populações nativas também serviria para a construção de uma narrativa sobre o passado nacional (2013).

mentos que não consegui definir: quando e quem encetou os rearranjos sofridos pelo curso entre o decreto de criação da USP (janeiro de 1934) e a instalação das cadeiras (julho de 1934). Da efetiva concretização das cadeiras, a primeira fonte de que se dispõe é o Anuário da FFCL de 1934/1935, que, no entanto, e isso é importante destacar, só é impresso em 1937.<sup>40</sup> Antes de 1937, todavia, há um outro documento que traz os rearranjos de que falei acima, que no entanto, não pode ser diretamente ligado aos professores, como pode-se supor com o Anuário. Trata-se do Decreto 6.533 de 4 de julho de 1934, que aprova os Estatutos da Universidade de São Paulo, publicado na Secretaria da Educação e da Saúde Pública e assinado por Armando Sales de Oliveira.

Este novo estatuto, de julho de 1934, ou seja, do momento em que os cursos se iniciam na Universidade, já traz as cadeiras reorganizadas e renomeadas da forma como serão implantadas até a reformulação do currículo em 1942. Outro decreto, o de n. 7.069 já em 6 de abril de 1935,<sup>41</sup> Ou seja, já decorrido um semestre de funcionamento do curso de Geografia e História, aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e traz, por sua vez, a seriação dos cursos. As mesmas cadeiras de julho de 1934 se encontram aí, distribuídas ao longo dos três anos de curso. Um quadro comparativo entre os dois documentos nos permitem ver as modificações realizadas entre janeiro e julho:

---

40 O fac-símile reimpresso pela FFLCH/USP em 2009 reproduz a versão original, com uma assinatura datada de março de 1937. A folha de rosto também traz a data de 1937.

41 <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7069-06.04.1935.html>. Acesso em 17/02/2016, 18h50.

*Quadro 1: Comparação entre decretos regulamentando os cursos na USP, 1934/1935. Autoria: a própria*

	Decreto de Fundação da USP (janeiro de 1934)	Decreto de Aprovação do Regulamento da FFCL (abril de 1935)
1º ano	Geografia geral; Geografia econômica; História da Civilização (antiga e medieval)	Geografia; História da Civilização; Etnografia brasileira e noções de tupi-guarani
2º ano	Antropogeografia; Geografia econômica do Brasil; História da Civilização (moderna e contemporânea); História da América (inclusive pré-história).	Geografia; História da Civilização; História da Civilização Americana (inclusive pré-história); Tupi-Guarani
3º ano	Antropogeografia (especialmente do Brasil); História da América; História da Civilização Brasileira.	Geografia; História da Civilização; História da Civilização Brasileira.

Entre o projeto de Fernando de Azevedo et al, de janeiro de 1934 e a ratificação pelo decreto de julho do mesmo ano, a cadeira de Geografia perdeu a divisão entre Geral e Econômica; a distribuição de História da Civilização sofreu um rearranjo cronológico e foi adicionada ao terceiro ano (de onde saiu História da América) e Antropogeografia virou Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani. Esta também ganhou a indicação de que poderia vir a ser subdividida.<sup>42</sup> Além disso, o curso de Ciências Sociais e Políticas também teria aulas de História da Civilização no primeiro ano e de História da Civilização Brasileira (interpretação econômica) no segundo.<sup>43</sup> Segundo Fernando de Azevedo

42 “Art.20.Paragrafounico-Poder-se-á,desdobrar5.ªcadeiradaVsub-seçãoemduaspartes: a) Etnografia brasileira; b) lingua tupi-guarani.” In.: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6533-04.07.1934.html>.

43 Quando efetivamente implantado, o curso só tinha a cadeira de História da Civilização

(1958), essas modificações foram realizadas por ele mesmo, Almeida Júnior e Sampaio Dória, reunidos em uma comissão nomeada novamente por Armando Sales de Oliveira, sob a direção de Theodoro Ramos na FFCL e a reitoria de Reinaldo Porchat.

O capítulo III, art. 13 do Decreto de abril de 1935, tratando da Seriação dos Cursos, distribui as disciplinas de acordo com os anos assim como determina os conteúdos de duas únicas cadeiras: Geografia e História da Civilização, precedidas pela seguinte observação: “O ensino de Geografia e de História da Civilização terá caráter rotativo e será distribuído de acordo com a seguinte divisão da matéria, móvel com a sucessão das turmas de alunos.” Brasil (1935, p. 11). Tupi-Guarani, que no Anuário aparece no terceiro ano, pelo decreto que distribui os conteúdos só seria ministrada no primeiro e segundo ano.

A questão está em que, sendo o texto do Anuário (publicado em 1937) praticamente idêntico ao Decreto de abril de 1935 (que na verdade segue o decreto de julho de 1934), fica pouco claro por quem essas segundas modificações foram feitas. Por estarem no Anuário seria de se pensar que teriam sido empreendidas pelo corpo docente, mas isso é pouco provável, uma vez que ele ainda estava em processo de composição. Sabe-se que a extinção de algumas das cátedras e sua substituição pelas que ficaram definitivamente foram assinadas pela pena de Azevedo, Dória e Sampaio Junior – os três passaram por órgãos de gestão da Educação do Estado de São Paulo e os últimos dois também pela Faculdade de Direito. Mas o fato de terem assinado não significa necessariamente que tenha partido deles a sugestão de reorganização das cadeiras – continuo acreditando na articulação com os contatos nos círculos de convívio em comum. Especialmente porque Afonso de Taunay foi nomeado o presidente do Conselho Universitário da universidade recém-criada por ser o mais antigo dentre os diretores dos institutos/escolas/faculdades que foram reunidas para formar a USP.<sup>44</sup> O decreto de abril de 1935 e o Anuário de 1934/35 ainda lançam dúvidas também sobre a autoria dessa distribuição pelas séries do curso – ao que retornarei mais adiante. O que isso me permite dizer neste momento é

---

Brasileira ofertada para o segundo ano. Decreto n.º 6.283 de 25 de Janeiro de 1934.

44 Segundo carta de 10/02/1934 do próprio ao Secretário de Educação Christiano Altenfeder Silva. CAET/Museu Paulista. Pasta 150.

que nos coloca, desde já, a exigência de reler o Anuário de 1934/1935 levando em consideração o momento de sua publicação e o seu cotejamento com as demais fontes: legislação e Anuários posteriores. Passemos, pois, às fontes que nos permitem entender o momento de andamento do curso.

## 2 Ajustar um Curso Superior de História (1934 – 1935)

Após a legislação, a principal porta de entrada que os pesquisadores possuem para estudar um curso qualquer, da educação básica ao nível superior, são os seus respectivos currículos. É por meio deles que temos acesso ao ordenamento dos conteúdos e à distribuição da carga horária, o que nos permite acessar evidentemente as matérias eleitas como prioridade para o processo de ensino aprendizagem em questão e os critérios de organização dessas matérias no conjunto de um curso, especialmente porque hoje já pomos em cheque a naturalização da organização dos conteúdos de uma instituição escolar.<sup>45</sup>

Os primeiros currículos dos primeiros cursos de História de ao menos duas faculdades no Brasil – USP e UDF - já são bastante conhecidos.<sup>46</sup> O curso de São Paulo, de acordo com o Anuário da FFCL, começou com uma proposta de 5 cadeiras distribuídas em três anos:

---

45 Para um panorama mais amplo sobre as teorias do currículo, conferir Tomaz Tadeu Silva, 2005. p. 14-15.

46 Os da FFCL/USP também já foram escrutinizados por Diogo da Silva Roiz em sua dissertação de mestrado, transformada depois no capítulo “Os Annales no Brasil: a institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956” (2012).

*Quadro 2: Distribuição de disciplinas para o curso de Geografia e História na USP, 1934. Fonte: ANUÁRIO, 1934-1935, p. 288.*

Ano	1º ano (1934)	2º ano (1935)	3º ano (1936)
Disciplinas	Geografia	Geografia	Geografia
	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização
	Etnografia brasileira e noções de tupi-guarani	Tupi-Guarani	Tupi-Guarani
		História da Civilização Americana	História da Civilização Brasileira

Esta foi a estrutura que vigorou até o ano de 1942, quando o curso ganhou o quarto ano que distinguiria a licenciatura do bacharelado. Foi desta forma, portanto, que os professores franceses, brasileiros e o americano formaram as primeiras turmas de profissionais de História na FFCL/USP.

Em comparação, um semestre mais tarde, já em 1935 o curso de História da UDF também estava sendo implantado, sob uma estrutura um pouco mais elaborada:

*Quadro 3: Distribuição de disciplinas para o curso de História da UDF, 1935. Fontes: Instruções n. 3 da UDF, de 12 de junho de 1935 e Instruções n. 16 de 25 de junho de 1937. Arquivo do Instituto de Educação, Rio de Janeiro. Apud Ferreira, Marieta, 2013a, p. 25.*

	Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Cursos de Conteúdo	História da Antiguidade (4h) História da Idade Média e dos Tempos Modernos (6h)	História da Idade Contemporânea (1h) História da Civilização na América (3h) História da Civilização no Brasil (3h) Organização do Programa e Material Didático de Geografia e História (3h)	História Contemporânea (3h) Inquéritos e Pesquisas (1h)
Cursos de Fundamento	Antropologia (2h) Desenho (2h) Geografia Humana (2h) Inglês ou Alemão (3h) – facultativas.	Biologia Educacional (2h) Desenho (2h) Inglês e Alemão (2h) – facultativas. Sociologia Educacional (2h)	
Cursos de integração profissional			Introdução ao Ensino Filosofia da Educação Psicologia do Adolescente Medidas Educacionais Organização e Programas do Ensino Secundário Filosofia das Ciências Prática de Ensino (aproximadamente um total de 11 horas semanais).

Acredito que a diferença entre os cursos, especialmente a ênfase que a UDF deu aos cursos de integração profissional tenha se dado pela presença de Anísio Teixeira e pelas relações entre o que veio ser a UDF e o já existente Instituto de Educação.<sup>47</sup> Enquanto isso, em São Paulo, as disciplinas pedagógicas que os alunos porventura viessem a cursar eram ministradas no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo que não teve vida longa. O IEUSP funcionou entre 1934 e 1938 e foi, segundo Olinda Evangelista (2002), a primeira experiência de formação de professores em nível universitário no Brasil. Criado pelos decretos estaduais n. 5.846 de 21/02/1933 e n. 5.884 de 21/04/1933, foi incorporado à USP quando da criação da universidade em janeiro de 1934. A sua relação com o curso de Geografia e História se dá na oferta de disciplinas de caráter pedagógico, frequentadas no terceiro ou quarto ano de curso dos alunos e que lhes concedia o diploma de licenciados em Geografia e História. Eram elas: Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente; Psicologia da Adolescência; História e Filosofia da Educação; Educação Secundária Comparada e Metodologia do Ensino Secundário. Esse curso foi oferecido nos anos de 1936, 1937 e 1938.<sup>48</sup> Suas conexões com o curso na FFCL também se deram por outros intercâmbios, como em palestras proferidas pelos professores daquela no IEUSP.

No Rio de Janeiro não era preciso “sair do curso” para a formação para o magistério. O terceiro ano era de longe dominado pelas disciplinas de cunho pedagógico: segundo a documentação publicizada por Marieta Ferreira

47 Diz Marieta Ferreira: “A indicação de Anísio Teixeira significava a defesa de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo. Empenhado em uma campanha em prol da expansão e da modernização do sistema escolar nos níveis primário e secundário, e considerando a formação de professores como um dos pilares da melhoria do ensino, Anísio buscou transformar a antiga Escola Normal, destinada à formação de professores primários, numa escola superior para professores, criando assim o Instituto de Educação. Avançando nesse projeto – e passando ao largo das orientações do Ministério da Educação –, em 4 de abril de 1935, sempre auxiliado por Anísio, Pedro Ernesto criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). (Ferreira, 2013a, p. 21).

48 Segundo Olinda Evangelista, de acordo com os dados disponíveis nas pastas de alunos contendo solicitações de inscrição no Curso de Formação do Professor Secundário entre 1936 e 1938, de 86 alunos, 23 eram oriundos do curso de Geografia e História. Este foi o curso que mais procurou a licença para o magistério. Em seguida foram Ciências Sociais e Políticas com 18 alunos; Línguas Estrangeiras, 17; Filosofia, 15; Línguas Clássicas e Português, 7; Ciências Matemáticas, 3 e Ciências Naturais, 3. (Evangelista, 2002).

(2013a), eram onze horas contra as quatro horas das únicas disciplinas de conteúdo propriamente do campo da historiografia, sem contar Biologia Educacional e Sociologia Educacional, de duas horas cada já cursada pelos alunos da UDF durante o segundo ano. Sabemos que essa estrutura deve ter sido obedecida por ao menos um ciclo, isto é, uma turma de formandos, tendo em vista que a grade só é reformulada em 1937, acatando algumas das sugestões feitas pelos professores do curso, como a supressão de algumas disciplinas e acréscimo de outras.

Patrícia Aranha (2017) destaca ainda a diferença atribuída à geografia nas duas cargas horárias totais dos cursos. As cadeiras de História em São Paulo, mesmo que conjugado com a Geografia, eram predominantes; a Geografia viria a possuir o mesmo status que Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. No Rio de Janeiro, na UDF, os cursos já nasceram separados (mesmo assim, o curso de Geografia viria a oferecer um curso de História da Civilização e em 1938, um de História Econômica do Brasil); e mesmo quando as duas áreas foram agrupadas em um curso só na substituição da UDF pela Universidade do Brasil em 1939, a seu ver, ocorreu uma distribuição mais equilibrada do que o caso paulista, pois cada uma das áreas contava com cinco cadeiras.

Outra característica que diferencia os dois cursos é a maior observância que a UDF deu à organização cronológica dos conteúdos, perceptível somente por conta da divisão do curso conhecido classicamente como de história geral: Antiguidade, Idade Média e Tempos Modernos foram alocados para o primeiro ano e ao segundo foi reservado o curso de História Contemporânea. À primeira vista, o curso de História e Geografia da USP também parece resguardar essa divisão, pois a História da Civilização está genericamente dividida pelos três anos letivos. No entanto, o estudo dos Anuários nos revela que esta não foi a regra para o caso paulista.

O Anuário da FFCL para os anos de 1934 e 1935 publica a previsão dos conteúdos das disciplinas, assim como vão fazer todos os seguintes até o ano de 1939. Já a partir do Anuário é possível constatar que a divisão de História da Civilização não segue, rigorosamente, uma divisão cronológica linear:

*Quadro 4: Comparação entre conteúdos das disciplinas no curso de Geografia e História da FFCL/USP, 1934. Fonte: Anuário, 1934-1935. p. 288 – 294. Autoria: própria.*

	Geografia	Civilização	Tupi-Guarani	Civilização Americana	Civilização Brasileira
34	Relevo/População	Antiga e Moderna - Contemporânea	Desconhecido	Não ofertada	Não ofertada
35 <sup>49</sup>	Clima e Vegetação; Geografia da Circulação	Moderna e Medieval - Contemporânea	Desconhecido	Desconhecido	Não ofertada
36 <sup>50</sup>	Hidrografia econômica; Geografia da energia; Os grandes produtos.	História Antiga e Medieval	Desconhecido	Não ofertada	Indefinido.

Para os alunos que entraram na turma de 1934 (e que neste ano, só tiveram um semestre de aulas), o curso de História da Civilização Geral supostamente começou com História Antiga, Moderna e Contemporânea, seguiu com Moderna, Medieval e Contemporânea no segundo ano e concluiu-se, retroagindo para Antiga e Medieval. Senti a necessidade de acrescentar o supostamente na afirmação acima por duas razões: a) primeiro que em um documento publicado como relatório dos anos de 1934 e 1935, a previsão de conteúdos para o ano de 1936 não poderia passar disso: uma previsão.<sup>51</sup> Quando comparado com o anuário de 1936, de fato constatamos que os alunos que entraram em 1934 não estudaram História Medieval no 3º ano de curso. E b) esses conteúdos listados no Anuário de 1934-1935 são idênticos aos conteúdos determinados pelo Decreto n. 7.069 de 6 de abril de 1935 que aprovava o regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, publicado na Secretaria da

49 Por suposição a partir do previsto no Anuário para o primeiro ano de 1935.

50 Conteúdo previsto no Anuário de 34/35. Comparar com o que o Anuário de 1936 mostrou.

51 Por isso também que classifico o conteúdo de História da Civilização Brasileira como indefinido. Mas de fato, o Anuário de 1936 trará os conteúdos previstos para aquele ano.

Educação e da Saúde Pública no dia 21 de abril daquele mesmo ano.

No Anuário e no Decreto de Abril de 1935, Geografia e História da Civilização são as duas cadeiras do curso ministradas por professores estrangeiros. Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani; História da Civilização Brasileira e História da Civilização Americana não têm os seus conteúdos amarrados pelo Decreto. Destas, as duas primeiras serão ocupadas por professores nacionais e a terceira terá seu professor contratado somente em 1936.

A partir das particularidades dessas fontes, o que acontece é que não há como saber de quem é a autoria da prescrição dos conteúdos no Anuário 1934-1935 da FFCL: se determinados por Émile Coornaert e Pierre Deffontaines (professores do primeiro semestre do ano letivo de 1934) e copiados para o Decreto do início de 1935 ou se já determinados pelo Decreto e “imposto” aos professores (e aí é o caso de lembrar de Taunay, como presidente do Conselho Universitário). Pensando em Braudel, o decreto também é anterior à sua chegada ao Brasil e podemos saber, portanto, que não foi ele a sugerir os seus conteúdos. A coincidência da prescrição dos conteúdos entre o Decreto de abril de 1935 e o Anuário de 1934-35 nos dá margem para repensar o ensino de História e Geografia na USP da seguinte maneira:

- a) Não sabemos se de fato estes foram os conteúdos ministrados por Deffontaines (professor de Geografia do 1 ano do curso, 1934), Monbeig (professor de Geografia que assumiria os anos de 1935 e 1936 desse quadro), Coornaert (professor de História da Civilização em 1934) e Braudel (1935 e 1936) para a turma de Eurípedes Simões, Rozendo Sampaio Garcia, Astrogildo Rodrigues de Mello, João Dias da Silveira, etc. (entrada em 1934) e Eduardo França (entrada em 1935);
- b) Caso não seja da autoria dos franceses, é possível considerar a amarração dos conteúdos ministrados pelas cadeiras dos professores estrangeiros como uma tentativa de controle sobre suas atividades? Caso não, a primeiríssima experiência de estruturação curricular da FFCL/USP não pode ser creditada completamente à uma inspiração francesa. Essa inspiração será construída à medida em

- que se avança nos anos;
- c) Caso tenham sido prescritos por Coornaert e Deffontaines, só podemos afirmar que esses foram os conteúdos ministrados para o primeiro semestre da primeira turma de Geografia e História da USP, pois;
  - d) O regulamento sai junto com o início das atividades de Fernand Braudel no curso. Chegando à USP em 3 de abril de 1935 (PETIT-JEAN, 1996, p. 289), tendo o semestre letivo começado em 11 de março (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 221) como teria Braudel elaborado seus próprios conteúdos para aquele ano letivo?

Tenho razão para acreditar que a organização de conteúdos do Decreto 7.069 de abril de 1935 e replicada no Anuário de 1934/35 para o curso de História e Geografia foi feita à revelia dos professores franceses, e portanto, antes do início de seus trabalhos. E seu cumprimento foi bastante frouxo. Coornaert, por exemplo, diz, em uma carta a George Dumas, que

*Et, enfin, les cours ont commencé. Cette année au moins, je me demande si nous y ferons du travail de Faculté. Les chiffres d'étudiants varient d'une trentaine chez Borne à quelques uns chez Berveiller. J'envie mes collègues, car j'ai à la fois des 'philosophes', des 'sociologues', des 'littéraires', de sorte que le total fait une bonne soixantaine. Mais...., mais il y a pas mal d'avocats, des médecins, des ingénieurs, des professeurs, des journalistes, même quelques étudiantes et étudiants: je me demande comment animer un ensemble aussi disparate. En tout cas, ils m'ont prouvé samedi dernier qu'ils sont très gentils, mieux: tout à fait chics - Je vais tatonner quelques temps. (On m'a demandé une huitaine de jours avant l'ouverture de faire un cours de Moyen-Age, pour lequel je n'avais pas apporté de notes de France. Et la veille du jour où je commençais, on m'aurait encore demandé d'en faire un autre - Ils sont bien gentils, mais cette fois je ne pouvais pas 'marcher'. (USP, 1934-35).<sup>52</sup>*

---

52 Carta de Émile Coornaert a George Dumas. 23/07/1934. AD/MAE. Boîte SO442. “E, enfim, os cursos começaram. Esse ano, ao menos, eu me pergunto se faremos trabalho de Facul-

Vê-se que Coornaert veio ao Brasil sem que lhe tenha sido previamente determinado com clareza nenhum dos programas que se esperava que ministrasse em seus cursos. É quando chega aqui que “lhe pedem um curso sobre Idade Média”, que, vale lembrar, sequer estava previsto como conteúdo do primeiro ano pelo Anuário de 1934-1935. O professor ainda comenta a variedade que encontrava em suas aulas: advogados, médicos, engenheiros, além de achar por bem colocar os filósofos, sociólogos e literários entre aspas. Essa conjugação de fatores provavelmente explica que, do pouco que se sabe sobre os conteúdos efetivamente ministrados por Coornaert do programa de História Antiga, Moderna e Contemporânea foram tratados ao longo daquele semestre de 1934 assuntos tão díspares como o estado da França na época de Charles V da França (século XIV),<sup>53</sup> A história da Terceira República (1871 – 1940) e a Corte de Luís XIV (século XVIII) – (PETITJEAN).<sup>54</sup> Ou seja, com um público e temas igualmente heterogêneos e sem uma programação prévia, os cursos deste primeiro semestre na Faculdade se assemelham muito pouco ao entendimento atual do que deve ser uma disciplina em graduação. Se assemelham muito mais a cursos livres ou aulas avulsas. É sintomático que Coornaert se pergunte se “ao menos este ano fariam um trabalho de Faculdade.”

Diferentemente das disciplinas de Geografia e História da Civilização, as de Etnografia e Tupi-Guarani, História da Civilização Brasileira e História da Civilização Americana não se encontram organizadas por séries no Decreto de abril de 1935. Nos Anuários, somente Geografia e História da Civilização

---

dade. Os números dos alunos variam entre uns trinta com Borne e alguns outros com Berveiller. Invejo meus colegas, porque eu tenho, ao mesmo tempo, ‘filósofos’, ‘sociólogos’, ‘literatos’, de forma que o total é de sessenta. Mas..., mas há também um certo número de advogados, de médicos, de engenheiros, de professores, de jornalistas, até alguns universitários e universitárias: eu me pergunto como animar um grupo assim, tão díspar. De todo modo, sábado passado eles me deram prova de serem bem gentis, ou melhor: verdadeiramente chiques – eu vou tatear um pouco. (Me pediram, uns oito dias antes da abertura, para dar um curso sobre Idade Média, para o qual eu não havia trazido anotações da França. E na véspera do primeiro dia de aulas, ainda me pediram para dar um outro – eles são bem gentis, mas desta vez eu não podia concordar.” Tradução da autora. Todas as traduções de fontes e citações em francês e inglês foram feitas pela autora.

53 Carta de M. Hermite ao Ministre des Affaires Étrangères, M. Laval. AD/MAE. Boîte SO439.

54 Essas informações foram retiradas de excertos reproduzidos por Petitjean da correspondência entre Coornaert e Jean Marx, diretor do Service des Oeuvres Françaises à l’Étranger (SOFE).

são descritas de alguma maneira, e mesmo assim, diferentes daquelas dos brasileiros. O que à primeira vista pode parecer uma maior organização ou preocupação pedagógica da parte dos estrangeiros, pode ser apenas fruto da própria estruturação curricular. Isto porque, da parte dos brasileiros, só a cadeira de Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani foi ministrada em 1935. Civilização Brasileira estrearia no curso de História e Geografia por último, em 1936: Taunay só é contratado em 1935. E sobre Civilização Americana, que deveria iniciar em 1935, sabemos que seu professor titular foi contratado somente em 1936, tanto que nem seu relatório e nem o seu programa se encontram no Anuário de 1934-35.

Donde se faz necessário ressaltar que a primeira experiência de ensino de História do Brasil na FFCL não foi no curso de História e Geografia, mas sim no de Sociologia, onde a cadeira pertencia ao segundo ano de formação. Em 1935 ela foi ensinada aos alunos de Sociologia e só em 1936 foi ministrada aos alunos do curso de Geografia e História. Também sobre esta cadeira não se pode afirmar que os conteúdos publicados no Anuário de 1934-35 tenham sido ministrados para a turma de Eurípedes Simões de Paula. No máximo dá para acreditar que eles foram implantados para os discentes da Sociologia.

Esse é provavelmente mais um motivo pelo qual os relatórios entre Monbeig e Braudel de um lado e de Taunay e Ayrosa do outro diferem tanto. Enquanto os dois primeiros comentam a experiência do ensino e consequentemente têm fundamentos para fazer um balanço do que foi o seu primeiro ano como professores da FFCL, o texto de Taunay caracteriza-se por comentários acerca da escrita da História no Brasil e da organização de documentos.

A formatação entre os programas dos dois grupos (franceses e brasileiros) também difere sensivelmente. E aqui já não posso afirmar se o caso é de diferença didática, como suspeitava de início, por mais de um motivo. A começar pelo fato de que, como dito acima, não há como estabelecer a autoria dos programas de Geografia e História da Civilização. A segunda hipótese aventada era justamente a crença de que, no momento da confecção do Anuário de 1934 e 1935, a cadeira de História da Civilização Brasileira ainda não havia sido ministrada para o curso de Geografia e História. Acreditava que talvez

isso justificasse a organização sucinta em 39 tópicos feita por Taunay, recém contratado USP (1934-1935,). Contudo, isso também remetia a outro detalhe: o programa previsto em 1935 é repetido em 1936, quando indubitavelmente, o professor Taunay já havia ministrado seu curso ao menos uma vez para o último ano do curso de História. Um elemento, no entanto, precisa ser levado em consideração que é o fato desta cadeira durar somente um ano na composição geral dos cursos: por isso certamente ela não é (e nem poderia ser) seriada em anos como a dos franceses (porém tampouco o é por semestre). Um depoimento de Alice Canabrava (1997, p. 158), reafirma a minha hipótese de que o interesse de tipos como Taunay e Ayrosa não estava tanto na docência, mas na organização de material para pesquisa: “Quando estudei História do Brasil, a bibliografia resumia-se à obra do Taunay. O meu gosto pela pesquisa não vem do Taunay. Ele não era um grande professor. O seu grande mérito foi ter sido um compilador incansável”.

Relembro ainda a diferença das expectativas sobre a função da Faculdade de Filosofia. Concebida inicialmente como uma instituição para o cultivo dos estudos desinteressados, “não-utilitária, não-prática, e purgada ao máximo do caráter profissionalizante” Limongi (1988, p. 137), foi o recurso aos professores comissionados no ano de 1935, dada a quantidade minúscula de matrículas, que acentuou a função de formar professores (que veremos nas preocupações de Monbeig, Braudel e posteriormente, Gagé), o que seria feito pelo último ano cursado no Instituto de Educação. Portanto esta também é uma chave que nos permite compreender as diferenças entre um grupo e outro, já que a leva de professores franceses que chega a São Paulo e permanece – ou seja, aquela do ano de 1935 (Monbeig, Braudel) - assim o faz sob essa demanda inédita: a da sobrevivência da Faculdade de Filosofia que agora precisava dar conta da nova clientela que frequentava suas cadeiras. Aos objetivos iniciais de alta cultura e estudos desinteressados precisava, pelas contingências, ser acrescentado o objetivo bastante prático de formação profissional.

A cadeira do outro professor brasileiro, Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani, apresenta uma organização ainda menos evidente: apesar de durar três anos, no Anuário de 1935 está subdividida em duas (Etnografia primeiro, e

Língua Tupi-guarani em segundo – como no Decreto de Fundação), que somam 9 partes no total. Conforme USP (1934-1935) os tópicos abordam essencialmente um recorte nacional e americano. Plínio Ayrosa finaliza a parte de etnografia com a seguinte informação: “Em suas linhas gerais este programa segue a orientação de Haberlandt.” USP (1934-1935, p. 291). Comparado com a obra *Etnografía: estudio general de las razas*, de Michael Haberlandt, cuja primeira edição é de 1926, a organização dos conteúdos na introdução e segunda parte do programa de Etnografia de Ayrosa é idêntica ao índice do livro.<sup>55</sup>

Em 1936, Plínio Ayrosa só apresenta a parte de Etnografia, organizada em Geral e Brasileira. Muito embora haja três partes tratando de Etnografia Geral, aquela dedicada à etnografia nacional apresenta-se mais detalhada do que no programa anterior. Plínio divide os grupos indígenas que extrapolam os limites da família tupi-guarani proposta no programa de 1935. O programa se encerra com o registro do seu método de avaliação: a escrita de pequenas memórias sobre um tema em Etnografia Geral e outro em Etnografia Brasileira USP (1936). Da forma como foi publicado, o programa não permite saber para quais alunos esta estrutura estava destinada e o fato de os alunos precisarem escolher tanto Geral e Brasileira para seus trabalhos finais parece indicar que seja programa para um ano só.

Recorrendo aos horários de aula de 1935, sabemos que estavam dispostos da seguinte forma:

---

55 São elas: “Introdução: I – Conceito e objeto de Etnografia; II – Postulados da Etnografia Moderna; III – Forças Evolutivas da vida étnica; Segunda Parte: I – Cultura Material das Tribus (sic); II – Tecnologia; III – A Sociedade; IV – Cultura espiritual.” (USP, 1934-1935, p. 290).

*Quadro 5: Horário de disciplinas para o curso de Geografia e História da FFCL/USP, 1935. Fonte: Programma de 1935. Imprensa Oficial do Estado: São Paulo, 1935. Autoria: a própria*

	09 horas	16h45 às 18h	17 horas
Se- gunda			Geografia (1 ano) Anfi- teatro A Tupi-Guarani (2 ano) Anf. D História da Civilização (1 ano – Anf. A – às 18h30)
Terça		Geografia (1 e 2 ano) (às 18h para o 2 ano) (Anf. A)	
Quarta			Geografia Econômica (1 e 2 anos – Anf. A)
Quinta	Etnografia Brasi- leira (1 e 2 anos – Anf. A)		História da Civilização (1 e 2 anos – Anf. A)
Sexta	Etnografia Brasi- leira (1 e 2 anos – Anf. A)		História da Civilização (1 e 2 anos – Anf. A) História da Civilização (2 ano – às 18h – na sala da Biblioteca)
Sába- do			

A distribuição dos horários das aulas indica uma separação entre Etnografia e Língua Tupi-Guarani para o 1º e 2º respectivamente, levando a crer, portanto, que o programa de Etnografia de 1936 também seja para os dois primeiros anos de curso, ou seja, alunos ingressantes em 1936 e os veteranos de 1935.

A polarização relembra pelos alunos da época em torno das cadeiras de História da Civilização Geral e História da Civilização Brasileira indicam o quanto pouco impacto parece ter tido a Etnografia e Tupi-Guarani, muito embora ela fosse junto com os professores franceses, a mais longeva do curso de História – durava os três anos. O seu recorte temático não coincidia com o de Taunay, mas tampouco estava completamente desconectado das discussões historiográficas nacionais da época. Plínio afirma em seu relatório que: “(...) a Universidade de São Paulo, com elevação e coragem respeitáveis, realiza o velho sonho de Varnhagen – a criação da Cadeira de Tupi-Guarani.” USP (1934-1935, p. 150) com o fim, segundo o professor, de “se iniciar no estudo detalhado de alguma de suas categorias; poderão dela dispor para estudos de filologia comparada, e poderão, com firmeza, aprender a exprimir seus pensamentos em tupi-guarani, oral ou graficamente.” USP (1934-1935, p. 153) Mesmo citando Varnhagen, a utilidade da matéria está mais vinculada aos estudos filológicos do que historiográficos. Em 1935, Plínio inclusive previa a transferência da cadeira para a Seção de Línguas.

O saber a ser ensinado dessa disciplina para a formação do profissional de História é revestido de uma ambiguidade interessante, pois ao mesmo tempo que voltado para um campo filológico, não é tratado como ciência auxiliar – pelo contrário, ganha vida longa dentro da estrutura curricular, estendendo um traço do perfil do IHGSP no novo campo de produção em História. Ele parece ter um peso muito maior por causa da preocupação com a história de São Paulo do que a cadeira de História do Brasil.

A esta altura, o projeto historiográfico do IHGSP, cuja obra de Alfredo Ellis Júnior é um exemplo, vinha se esforçando por encontrar uma narrativa que conciliasse o elemento indígena ao português a fim de conferir legitimação ao

caráter mestiço da sociedade paulistana. John Monteiro cita a subvenção do governo do Estado de São Paulo e da capital a publicações seriais e de repartições públicas sobre o tema do passado regional paulista, o que certamente justifica a organização peculiar do curso de História e Geografia da USP, no qual as cadeiras de Civilização Brasileira, Etnografia Brasileira e Geografia pareciam constituir um braço que deveria ser dedicado à história de São Paulo. Isso explicaria o suposto territorialismo de que são acusados, uma vez que, mais do que história do Brasil, o curso estaria respondendo às necessidades de se escrever a história de São Paulo.<sup>56</sup>

A propósito da lembrada separação dos territórios das cadeiras, o conteúdo de Etnografia e Língua Tupi-Guarani não bate em termos cronológicos e temáticos com a cadeira de Brasil, mas o tangencia. Nos 39 tópicos para Civilização Brasileira, Taunay se propõe a começar a partir da civilização portuguesa no século XVI e se estende até 1822. Há uma delimitação temporal entre o período colonial e o império, com clara predominância do primeiro: são 31 tópicos contra 8. Ao tomar o programa de Plínio Ayrosa, os conteúdos abordados remetiam ao território nacional, mas sempre em uma abordagem obviamente etnográfica: são tratadas a cultura material das tribos, tecnologia, sociedade e cultura espiritual.

---

56 “Com o advento da República, a despeito de um certo pessimismo que reinava nos círculos cientificistas quanto ao futuro de uma nação mestiça, alguns intelectuais e estadistas de São Paulo buscaram redimir o passado paulista de tão má fama. Resgatando, em primeiro plano, o antepassado tupi, através da acalorada polêmica em torno dos Guaianá, passaram em seguida, a elevar o bandeirante a uma estatura homérica e a exaltar a mestiçagem que ocorreu no planalto como um dos poucos exemplos na história em que absolutamente tudo deu certo. Os governos estadual e municipal (da capital), gozando de receitas vantajadas correspondentes ao acelerado crescimento econômico, promovera a edição de uma vasta quantidade de documentos e estudos históricos, através de publicações seriais e de revistas das repartições públicas que, junto com a Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, deram vazão a uma ampla variedade de discussões científicas e historiográficas voltadas para o conhecimento do passado regional.” (Monteiro, 1994, p. 83-84).

Pertencendo às mesmas origens – de recorte espacial e de instituição - é de se imaginar que Taunay e Ayrosa tenham negociado o espaço que cada um de seus territórios poderia ocupar dentro do curso. Se Etnografia Brasileira fosse representar uma ameaça para alguém, muito mais provável seria para Claude Lévi-Strauss ou Arbousse-Bastide, titulares das cadeiras de Sociologia.<sup>57</sup> Nessa negociação, foi ela e não Civilização Brasileira que ganhou um largo espaço dentro do curso.

---

57 Arbousse-Bastide sugere que “seria altamente útil se nossos discípulos pudessem seguir os cursos de Etnografia Brasileira e de tupi-guarani.” (USP, 1934-1935. p. 167).

## **CAPÍTULO II**

**Quantos Cursos Cabem em um Curso de História?**

## 1 Consolidar um currículo de História (1936 – 1937)

O ciclo que se completa com a conclusão da primeira turma de formandos e a continuidade das disciplinas dá condições de revelar o que foi a organização do curso de História sob a perspectiva da experiência dos discentes. A leitura dos programas publicados nos Anuários em sequência faz com que consideremos como ministrados conteúdos que, no final das contas, não o foram, além de nos atermos somente a uma perspectiva institucional da organização curricular. Considerar o curso a partir da trajetória escolar do aluno – e assim, efetivamente compreender como o saber acadêmico de História foi organizado e por quais meios aqueles discentes foram influenciados por seus professores - significa justapor os Anuários e acompanhar os conteúdos ao longo de todo o curso *por entrada de turma*.

Enquanto se sabe muito pouco sobre o curso de Coornaert em 1934 e os conteúdos de Braudel em 1935, os registros posteriores dão conta de como, à medida que permaneceu no curso, este professor fez suas adaptações.

O relatório da Cadeira de História da Civilização no Anuário de 1934-35 tem Braudel afirmando que “o ciclo de estudos é aqui, como para as outras cadeiras, de três anos: o primeiro, consagrado à Antiguidade. O segundo à Idade Média e o terceiro aos Tempos Modernos.” USP (1934-1935, p. 127). Mas, só podemos conferir que “tal é o programa que funcionará a partir de 1936 e cuja responsabilidade incumbe ao autor deste relatório.” (p. 127).

O Anuário de 1936 dá a ver que aquilo que estava previsto para o ano de 1936 no Anuário de 1934-35 foi sensivelmente alterado. Vejamos a comparação entre o previsto para os alunos do 3º ano da turma de 1934 na primeira linha pelo Anuário de 1934/1935 e aquilo que foi relatado pelo Anuário de 1936 na segunda linha:

Civilização Brasileira	?	O anuário de 1936 traz o mesmo programa de 1934-45. Em 1936 é a primeira vez que é ministrado no curso de G.H.
------------------------	---	--

Civilização Americana	-	-
Tupi	?	?
História da Civilização	História Antiga e Medieval.	<p>História Romana: As bases geográficas - Povos da Itália primitiva - Origens de Roma - O período real - A conquista do Lácio (expulsão dos etruscos - invasão gaulesa - Dominação do Lácio) - A conquista da Itália (a queda dos sanitas - a queda de Tarento) - A conquista do Mediterrâneo (guerras púnicas - guerras no Oriente) - A conquista do Ocidente - As instituições romanas no século II - Os primeiros choques revolucionários - Os Gracos.</p> <p>Curso Geral: História Contemporânea: Napoleão III - A 2ª República e o golpe de Estado de 1851 - O império autoritário: a guerra de Criméia - O atentado de Orsini - A universidade italiana - O império liberal: a política externa - as concessões liberais - O império parlamentar. O ministério Émile Ollivier - O plebiscito de 1870 - A guerra franco-prussiana e o fim do 2º império. Revoluções de 1848 - A unidade italiana - A unidade alemã.</p> <p>Somente para o 3º ano (alunos ingressantes em 1934): Noções de paleografia e decifração de textos franceses, espanhóis, italianos. Pré-história - As primeiras civilizações do oriente próximo e Grécia antiga.</p>

Geografia	Hidrografia econômica; Geografia da energia; Os grandes produtos.	Biogeografia. Definições e generalidades, o passado geológico. Extensão e disseminação das espécies. O meio, a sociologia dos vegetais e dos animais. Os vegetais e o meio geográfico (fatores atmosféricos e fatores fisiográficos); as classificações das plantas segundo o calor, o ritmo das estações: higrófitos, xerófitos, etc. As zonas de vegetação. Os solos e suas relações com a vegetação, classificação dos solos. Os grupos de plantas, as associações vegetais. O homem e os vegetais (a dispersão das plantas tropicais, a origem das plantas cultivadas e as hipóteses de Vavilof). Os sistemas de culturas. Classificação dos domínios botânicas (estudo da vegetação da África, segundo as classificações de De Martonne, de Gaussen). Geografia dos animais: recordação das noções gerais e de princípios. A vida animal e o meio: o meio aquático (o meio marítimo, principalmente). O meio atmosférico. Os domínios zoológicos.
	Previsto p/ 36	Executado em 36

*Quadro 6: Comparação de conteúdos para História da Civilização em 1936. Fonte: ANUÁRIO, 1934-35 e ANUÁRIO, 1936. Autoria: a própria.*

A previsão em 1934/1935 de História Antiga e Medieval para 1936 foi transformada em dois cursos gerais contemplando História Antiga e Contemporânea, mais uma atividade de Seminário, está exclusivamente para o 3º ano, que em termos cronológicos recua ainda mais: vai para a pré-história e as primeiras civilizações do Oriente Próximo e Grécia Antiga. Na verdade, a declaração inicial de Fernand Braudel de dividir a história da Civilização sucessivamente por anos não se concretiza. Tomando o curso como um todo, o Anuário de 1936 elenca a seguinte proposição de conteúdos:

### Cursos Gerais

História grega – 1 e 2 anos.

História romana – 1, 2 e 3 anos

História contemporânea – 1, 2 e 3 anos.

Cursos especiais (aulas de seminário).

1 ano: questões de história geral – a unidade alemã – a unidade italiana.

2 ano: idade média: a decadência e o fim do império romano – as grandes invasões – a reconquista de Justiniano – as invasões dos árabes – o império carolíngio – as invasões normandas – o santo império romano-germânico – a organização feudal.

3 ano: noções de paleografia e decifração de textos franceses, espanhóis e italianos. Pré-história – as primeiras civilizações do oriente próximo e da Grécia antiga. (USP, 1936, p. 259-260).

Ou seja, na cadeira de História da Civilização dos primeiros anos do curso de História e Geografia da USP, o conteúdo não foi organizado cronologicamente. Isso fica evidente quando os organizamos à medida da progressão das turmas, mas mesmo o plano de atuação para um único ano, o de 1936, mostra cursos concomitantes para os 3 anos: os alunos que entram em 1936 vêem ao mesmo tempo História Grega, Romana e Contemporânea. Os segundanistas, que entraram em 1935, estudaram neste ano, concomitantemente: os cursos gerais de História Grega, Romana e Contemporânea mais História Medieval sob o formato dos Seminários. Esses seminários então fazem o movimento reverso: começam com as unidades italiana e alemã no século XIX para os calouros, retroagem para a Idade Média para os segundanistas e concluem com a Grécia Antiga e o Oriente para os concluintes. Com alguma boa vontade, podemos considerar o currículo prescrito como uma cronologia decrescente – do contemporâneo para a antiguidade, mas somente no que tange os Seminários, como numa indicação de que para lidar com os recortes mais distantes temporalmente, fosse preciso mais maturidade da parte dos alunos, especialmente para o manejo das fontes históricas.

Para além da hipótese acima, o (não) encadeamento de disciplinas demonstra que a progressão dos conteúdos e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ainda não era uma preocupação forte o suficiente para interferir na distribuição dos cursos. A progressão histórica não era dada como progressão na complexidade de competências, como veremos ser discutido nos Anais do I Simpósio Nacional de Professores Universitários de Marília, em 1962, por exemplo.

O motivo mais provável para essa configuração de currículo está na pequena observação que acompanha as determinações para essa cadeira já no decreto de janeiro de 1935 e no Anuário de 1934-35: a de que as cadeiras de Geografia e de História da Civilização seriam ministradas em sistema de rodízio. Até 1936, as cadeiras do curso de História e Geografia ainda não dispunham de assistentes e, portanto, o contrato de cinco horas de aulas não permitia que o regente conseguisse dar conta das 3 turmas em separado. As outras cadeiras, Civilização Americana e Civilização Brasileira completam seu ciclo em um ano, podendo atender às turmas à medida que se sucedem. Os registros da cadeira de Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani não nos permitem tirar qualquer tipo de conclusão.

O único elemento que revela a distinção que Braudel fazia entre as turmas está na especificação para os concluintes em 1936 de paleografia e decifração de textos (turma concluinte de Eurípedes) e em 1937 (para a turma concluinte de Eduardo França e Alice Canabrava) de um curso intitulado *Questões Pedagógicas*, de demonstrações de organização de cursos e lições e em íntima ligação com o curso de formação pedagógica do professor secundário do IEUSP, nas palavras do próprio professor USP (1937-38), atendendo às preocupações de Fernando de Azevedo após a incorporação dos professores comissionados. Pierre Monbeig, da Geografia, também teve a mesma iniciativa.

Entre franceses e brasileiros, há neste ano ainda um terceiro elemento: Paul Vanorden Shaw, professor contratado no ano de 1936 para a cadeira de História da Civilização Americana, e que aí permaneceu até o ano de 1941, quando foi substituído por Astrogildo Rodrigues de Mello, ex-aluno da primeira turma do curso.

Shaw, descrito como americano, nasceu no Brasil, filho de pais americanos.<sup>58</sup> Nasceu em 1898 em São Paulo e fez seus estudos secundários em Minas Gerais e na Pensilvânia. Formou-se Mestre em Artes e Doutor em Filosofia pela Universidade de Columbia no início da década de 1930. Assim como os colegas de História da Civilização Brasileira e Etnografia e Tupi-Guarani, Shaw circulava entre o grupo d'O Estado de São Paulo, onde escreveu artigos e de quem mereceu um obituário detalhado quando de sua morte.<sup>59</sup> O mesmo jornal inclusive noticia a vinda de seus pais ao Brasil em 1936, detalhando o histórico da atuação de sua família no país: seu pai foi fundador do Mackenzie College onde ensinou física e química e é dado como o introdutor do futebol no país. Além da atuação da família em instituições de ensino nos Estados Unidos, o jornal ainda lembra as conferências que os Shaw realizavam divulgando notícias do Brasil.

A vivência de Paul Shaw como jornalista e a carreira que vai seguir posteriormente como diretor do escritório das Nações Unidas no Rio de Janeiro, que fundou em 1947 e dirigiu até 1957, que para Shaw (1970) estão refletidas na disciplinarização do saber histórico pelo professor, mais ampla que a dos franceses. Os objetivos que estabelece para o ensino de História da Civilização Americana na Faculdade de Filosofia incluem: preparar professores para o ensino da matéria; preparar jornalistas para escrever sobre as relações do Brasil com outros países; preparar diplomatas e preparar especialistas para desvendar problemas importantes sobre a América – USP (1936).

Shaw insiste explicitamente no caráter multidisciplinar do estudo de História da América: antropologia, etnologia, sociologia, psicologia e arqueologia são mobilizadas para complementar o que a história pode fazer pelo conhecimento do continente. Isso faria com que a história da América fosse feita “em moldes modernos e inteiramente diferentes dos das obras clássicas sobre

---

58 “Three years later, Paul Vanorden Shaw - born in the city of São Paulo to North American parents in 1898 (...).” Woodward (2009, p. 1) “Três anos mais tarde, Paul Vanorden Shaw – nascido em 1898, de pais norteamericanos, na cidade de São Paulo (...).”

59 “Esta Casa acaba de perder mais um de seus amigos, desta vez o professor Paul Vanorden Shaw, antigo catedrático de História da Civilização Americana da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e diretor de cursos do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos do Rio de Janeiro, falecido terça feira em Washington, ao visitar uma filha. (...)” (Shaw, 1970, p. 15).

a Europa.” Shaw (1970, p. 46), pois precisava abordar a cultura e a civilização dos povos, ao invés da história política nos “moldes tradicionais” Shaw (1970, p. 46-47). Shaw lista estudo de bibliografia sobre a matéria a partir de fontes primárias e secundárias, aulas de campo e museus, e contato íntimo entre professores e alunos para o bom andamento do curso; a adoção de *project method*<sup>60</sup> e dramatização para quando os alunos estiverem seguros do conteúdo e o seu domínio de todas as línguas do continente.

Diferentemente do que era explicitado pelos outros professores como preocupações para o ensino de História na Faculdade, o processo de transformação do saber histórico em algo a ser ensinado com Paul Shaw estava mais pautado pela atuação profissional do que na metodologia de produção do conhecimento histórico. Ensinar história para o professor americano, portanto, segundo suas preocupações no Anuário de 1936, não passava por discussões metodológicas, mas pela pertinência dos temas tratados. Esta pertinência traduzia-se em relevância política, pois para Shaw, era imperativo estreitar as relações do Brasil com os Estados Unidos e os demais países latino-americanos.

No ano de 1937, Braudel consegue avançar ainda mais na organização de seus cursos. O relatório deste ano, narrado em terceira pessoa, não deixa de mostrar um Braudel mais contente com o seu trabalho, especialmente pelo fde ser auxiliado por um assistente, com quem distribuiu suas tarefas<sup>61</sup> (“O ano de 1937 foi até agora o mais proveitoso para o estudo da História da Civilização nesta Faculdade.” USP (1937-1938, p. 179). A cargo do assistente ficaram alguns trabalhos sobre organização dos cursos e o professor se alegra por poder

---

60 Shaw exemplifica o *project method* da seguinte forma: “pedir-se-á a um aluno que se ponha no lugar de um ministro do governo federal, a quem compete resolver o seguinte problema: - Qual deve ser a política cafeeira do Brasil em vista de novas tendências no mercado dos Estados Unidos e da concorrência dos países cafeeiros do Caribe? O aluno que puder responder a esta pergunta, com inteligência, terá aprendido muito sobre certas fases da história e do desenvolvimento dos Estados Unidos e de repúblicas como a Colômbia e a Costa Rica. Ao mesmo tempo, terá obtido uma visão realística de certas necessidades do Brasil e conhecimentos mais práticos de certos problemas brasileiros.” (USP, 1936, p. 50).

61 Neste ano, foram contratados nove assistentes. Destes, três eram para o curso de História e Geografia (os que estão grifados): Mario Schenberg; Giuseppe Occhialini; Candido Lima da Silva Dias; Marcello Damy de Souza Santos; João Dias da Silveira; Eurípedes Simões de Paula; Rosendo Sampaio Garcia; João Cruz Costa; Pedro Egydio de Oliveira Carvalho. (USP, 1937-38, p. 115).

consagrar mais tempo ao ensino e à formação de professores e pesquisadores. Neste ano, Braudel muda o seu discurso e admite as preleções para os três anos em conjunto “para entrar (sic) unidade e coesão ao curso” (p. 179).

O curso de História da Civilização, com Eurípedes Simões como assistente, foi então dividido em três metodologias: as preleções, os seminários e os trabalhos práticos. Como já constatado no ano de 1936, a cronologia progressiva foi desprezada com a concomitância dos dois cursos gerais: *O Mundo na Época Napoleônica* e *História Romana (transcrição (sic) da república para o império)*.

A importância dos Seminários foi reconhecida textualmente, especialmente para os alunos do 1º ano. A sua distribuição em 1937, obedeceu a uma ordem parcialmente linear: história ibérica (que ali só estava como curso de iniciação para as cadeiras de História da Civilização Brasileira e Americana), romana, oriental e grega para os calouros; história medieval e o mundo em 1900 para os do segundo ano e a continuação do programa de história medieval para os concluintes.

Os momentos destinados para a formação prática profissional seriam as atividades de pesquisa histórica no Arquivo do Estado, orientadas por Eurípedes para as turmas do 1º e 2º ano e o curso de *Questões Pedagógicas*, em que se demonstrou a organização de cursos, lições e em diálogo com a grade para a formação do professor secundário do IEUSP. Assim, Braudel tentava atender tanto a demanda para a difusão da cultura e formação de pesquisadores quanto para a formação de professores do secundário. Esse curso tão mais claramente definido em 1937 é resultado da aproximação ocorrida no segundo semestre de 1936 entre as seções da FFCL e o Instituto de Educação e da consequente reorientação dos objetivos da FFCL. Foram treze conferências entre setembro e outubro daquele ano, fruto de um acordo com Fernando de Azevedo, diretor do Instituto de Educação, onde foram pronunciadas. O título de todas aborda o ensino de suas matérias no nível secundário.<sup>62</sup> O nome de Fernand Braudel

---

62 A lista total das conferências contém as seguintes: Jean Mangué: O ensino da filosofia na escola secundária; Pierre Monbeig: O ensino da geografia na escola secundária; Gleb Wataghin: O ensino das ciências físicas; Michel Berveiller: As humanidades clássicas no ensino secundário. Outubro: Pierre Hourcade: A literatura francesa no ensino secundário; Ernst Marcus: A zoologia como elemento de ensino rural; Felix Rawitscher: a botânica no ensino secundário; P.

encontra-se em duas delas (*Concepção da história e pedagogia da história e A pedagogia da história adaptada à civilização brasileira*), muito embora só haja o registro de uma, a primeira, publicada tanto nos Arquivos do Instituto de Educação quanto posteriormente na Revista de História, já nos anos 50.

O recurso ao comissionamento de professores primários e secundários e sua presença nos cursos da FFCL é o que justifica a reorientação da finalidade da Faculdade, que já não é mais só um lugar para alta cultura, mas também para a formação profissional de professores. Isso explica a tamanha presença das seções específicas da FFCL no Instituto de Educação, em que todas as áreas se mobilizaram para debater seu papel no ensino secundário, o que soma uma dimensão institucional à conhecida preocupação de Braudel com a formação de seus alunos para o magistério, diminuindo a espécie de personalismo em que recaem as análises sobre sua dedicação à preparação pedagógica. No Anuário de 1937, os relatos das atividades das cadeiras de outras seções também trazem considerações sobre como elas se voltaram para a formação de professores. Monbeig, por exemplo, dedicou uma parte de seu relatório à “Preparação Pedagógica”:

Atendendo às necessidades do ensino secundário, foram realizados trabalhos para orientar os alunos do 3º ano, no ensino da Geografia. Além das aulas sobre o assunto foram os alunos submetidos a prova nesse sentido, tendo todos eles realizados preleções que sofreram a crítica dos professores. (USP, 1937-1938, p. 179).

---

Arbousse-Bastide: O ensino de sociologia nas escolas secundárias; Luigi Fantappiè: As matemáticas na escola secundária; Rebêlo Gonçalves: Rumos velhos e rumos novos no ensino secundário da língua. (USP, 1936).

As turmas que entraram em 1935 e 1936 são os melhores *display* do primeiro período em que Braudel foi professor da USP, pois além de corresponder à maior parte de seu tempo na USP, delas também há um conjunto razoável de fontes que nos permitem algumas certezas. Temos um quadro quase completo do que foi estudado: sobre a de 1935 só ainda não podemos atestar pelos conteúdos do primeiro ano e sobre a de 1936, mesmo que seu último ano tenha sido com Jean Gagé, o programa base utilizado ainda é remanescente do seu predecessor, especialmente pela permanência de Eurípedes, como veremos a seguir.

O que se percebe é que a própria estruturação do currículo privilegiava sobejamente as cadeiras de recorte mais geral: Geografia, História da Civilização e Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani. É interessante pensar se junto à correlação que se faz entre o perfil dos professores que ocuparam as cadeiras de História da Civilização Brasileira e a baixa ou má qualidade da produção daí oriunda, não poderíamos acrescentar o fato de que, ao longo de sua experiência acadêmica, os discentes só vinham a ter contato com História da Civilização Brasileira no último ano de seus estudos, quando já haviam saído em excursões, ido a arquivos e participado de seminários para a sala de aula. Enquanto a memória nivela as experiências por igual, a estrutura curricular mostra que o tempo destinado às disciplinas dos professores estrangeiros é muito maior do que a dos nativos, sem contar a convivência extracurricular relatada por tantos dos alunos.

Ademais, dentro do próprio recorte nacional, aquela cadeira que dura os três anos de curso não parece ter impacto sobre a memória dos seus descendentes: a tirar pelo programa de Etnografia e Tupi-Guarani, a dimensão temporal dos seus conteúdos não é marcante. O foco estava na dimensão filológica da matéria. Plínio Ayrosa manteve-se no curso mesmo após a reforma de 1956, que separava os cursos de Geografia e História: a disciplina continuou a ser ofertada para ambos. Mas esse seu foco já prenunciava a sua descontinuidade – com a morte de Plínio Ayrosa em 1961, a cadeira é reformulada, restando-lhe somente a parte de linguística que se transformou em Línguas Indígenas do Brasil, conforme Orlandi (2013), o que obviamente significa o fim da reprodução de seus possíveis herdeiros dentro do campo da História.

## 2 Negociar e adaptar um currículo de História (1938)

De acordo com USP (1937-38) após um semestre na Rua da Consolação, no início de 1938 a administração, a biblioteca, a seção de Filosofia e as subseções de Sociologia e Geografia e História foram transferidos para a Alameda Gleite. Lá, sob a direção de Ernesto de Souza Campos na Faculdade, os professores e alunos do curso de Geografia e História ganham um andar inteiro, com duas salas de aula, o museu de etnografia brasileira e um seminário para cada uma das cadeiras da subseção. Somente o curso de História e Geografia ganhou tanto espaço no novo edifício.

Neste ano, Braudel é substituído por um outro professor, que passou mais tempo do que todos e deixou um rastro possível de ser seguido: Jean Gagé. Na correspondência passiva de Eurípedes Simões de Paula, assistente de Fernand Braudel, encontramos suas cartas que cobrem desde o período anterior à sua chegada até 1942 e nos permitem acompanhar, pelo menos por um dos lados, a construção de uma disciplina acadêmica e do constituir-se das atividades profissionais universitárias.

Gagé contava 36 anos quando veio como professor ao Brasil. Tornou-se *agrégé* em *Lettres et Sciences Humaines* em 1924, ensinou um ano no *Lycée Kléber* de Estrasburgo em 1928, após o quê ocupou uma vaga na Faculdade de Letras da mesma cidade, responsável pela cadeira de História Romana. Foi como tal que chegou à USP, onde permaneceu até 1945.<sup>63</sup>

No Natal de 1937, o candidato a suceder a Braudel na vaga da cadeira de História da Civilização, Jean Gagé, escreve uma carta a seu futuro colega de trabalho, Eurípedes Simões de Paula, a quem ainda não conhecera. Na carta, Gagé começa pedindo permissão para entrar em contato com Eurípedes Simões de Paula, pois caso as negociações entre os Ministérios de Assuntos Estrangeiros e a Universidade de São Paulo se encaminhassem, Gagé estaria se juntando a ele em 1938. Ele informa que soube do assistente por meio de Fernand Braudel, que o recomendou muito bem e pede:

---

63 Ao retornar à França, Jean Gagé voltou para Estrasburgo, onde doutorou-se em 1955. Entrou no Collège de France em 1955, de onde se aposentou em 1972.

*je vous serai vivement reconnaissant de tous les renseignements que vous pourrez et voudrez me donner par lettre, avant mon arrivé, sur les conditions de la vie universitaire à São Paulo (de la réelle de la rentrée, horaire et distribution des cours, programmes éventuels, ressources et livres, etc.) et particulièrement sur le fonctionnement de l'enseignement d'histoire.*<sup>64</sup> (Braudel; Paula, 1991)<sup>65</sup>.

Jean Gagé parece vir em uma aventura tão desconhecida para o Brasil que sente a necessidade de se apresentar: “*Je suis spécialiste d'histoire ancienne, et surtout, romaine.*”<sup>66</sup> e especular sobre o que vai ensinar: “*C'est pour cet enseignement je crois, que l'on m'a désigné.*”<sup>67</sup>, ainda que já houvesse sido advertido por Braudel: “*Mais M. Braudel m'a fait prévoir que j'aurais aussi à donner quelques leçons d'histoire moderne et contemporaine. Je suis très disposé a le faire (...).*”<sup>68</sup> Gagé também se preocupa com o repertório bibliográfico que a universidade possui, já que o ensino de história antiga só se iniciará quando ele chegar. Pede uma lista a Eurípedes das coleções que aqui já existiam, pois se propõe a completá-las e trazê-las. E termina sua primeira carta assinando: “*professeur d'histoire romaine à la Faculté des Lettres. Université de Strasbourg.*”<sup>69</sup>

Paralelamente a essa correspondência, Eurípedes se comunica também com uma antiga companheira de faculdade, que se encontra em uma bolsa de estudos na França. Em janeiro de 1938, Branca Caldeira conta a Eurípedes que Braudel também lhe informou que o professor que o substituiria (a Braudel)

---

64 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. Dezembro de 1937. Cx 28, n. 2430. “Eu serei muito grato por todas as informações que você possa e queira me dar por carta, antes da minha chegada, sobre as condições da vida universitária em São Paulo (da realidade do início das aulas, horários e distribuição dos cursos, programas eventuais, recursos e livros etc.) e particularmente sobre o funcionamento do ensino de história.”

65 A fonte consultada não é paginada.

66 “Eu sou especialista em história antiga e, sobretudo, romana.”

67 “É para ensinar este assunto que eu creio que tenha me designado.”

68 “Mas o M. Braudel me advertiu para a possibilidade de também ministrar algumas aulas de história moderna e contemporânea. Estou bem disposto a fazê-lo.”

69 “Jean Gagé, professor de história romana na Faculdade de Letras. Universidade de Estrasburgo.”

seria M. Gaget (sic) e que “quanto aos seus cursos, você fará Hª Grega e Idade Média.” E completa: “Diz ele que Gaget conhece a fundo os visigodos e nele você terá não só um amigo mas um guia seguro para o seu trabalho.” Braudel também não deixa de aconselhar Eurípedes por meio de Branca: “Recomenda muito a você que abrindo-se inscrição para concurso, não deixe de se apresentar como candidato.”<sup>70</sup>

Mesmo longe, após a saída de Braudel a troca bibliográfica entre os professores continuaria. Por meio da correspondência de janeiro de 1938, em que Branca avisa a Eurípedes que os cursos da Escola de Altos Estudos não seriam mimeografados, mas que Braudel lhe mandaria suas notas (não sabemos se elas vieram), ficamos sabendo que os materiais didáticos serviam como suporte que materializaria e solidificaria essa influência.<sup>71</sup>

Fernand Braudel e Eurípedes Simões produziram juntos uma apostila para ser usada na Cadeira de História da Civilização, entre os anos de 1935 e 1937. Essa apostila encontra-se assinada e datada de 1942 por Eurípedes, o que nos leva a crer que tenha continuado a ser utilizada pelo próprio enquanto assistente de Jean Gagé. A apostila foi encadernada de modo que tanto os cursos do titular – Braudel, quanto do assistente – Simões, estejam juntos. Seu índice indica o responsável por cada um dos cursos e seus títulos:

E.S.P.: Resumo da Dissertação sobre a Pré-História; Pré-História; Curso de História Oriental; Cronologia Oriental; História Grega; Cronologia Grega; Curso de História Romana; As Origens da História Romana; História Romana (resumos).

F.B.: *Les Hegémonies Politiques des XVI et XVII siècles*; *Les Débuts de la Revolution Française*; Georges Lefebvre – A Revolução Francesa e os Camponeses; *L'Angleterre de 1848 a 1914*; Fachoda.<sup>72</sup> (Braudel; Paula, 1935-37).

---

70 Carta de Branca Caldeira ao titular. 01/01/1938. Cx. 28, n. 2432.

71 Carta de Branca Caldeira ao titular. 23/01/1938. Cx. 28, n. 2433. A menção ao intercâmbio de manuais e anotações de aulas é recorrente nas correspondências trocadas entre os sujeitos em questão.

72 “As Hegemonias Políticas dos séculos XVI e XVII; As origens da Revolução Francesa; Georges Lefebvre – A Revolução Francesa e os Camponeses; a Inglaterra de 1848 a 1914; Fachoda.”

Os subtítulos remetem-se a cronologias, origens, bibliografia e recortes cronológicos ou geográficos. Cada um dos cursos inicia-se com uma lista cronológica de acontecimentos ou com comentários acerca de como os alunos devem ser introduzidos à bibliografia – por quais leituras devem ser introduzidos ao tema, o que nos indica seu caráter didático. Entretanto, esses comentários em geral não passam de duas páginas e apresentam superficialmente as obras, apontando seus pontos altos e baixos, sem aprofundar-se nos detalhes de cada uma. As referências bibliográficas são majoritariamente francesas; em menor número seguem as obras em língua inglesa.

Além desse material que configurava a cátedra até o ano em que Jean Gagé a assumiu, existe um rascunho de uma carta de Eurípedes em resposta a Gagé, datada de 1º de janeiro de 1938, em que informa que M. Braudel havia deixado um programa pré-aprovado pelo Conselho. A previsão era de que a cadeira de História da Civilização fosse desdobrada, mas devido a uma “mudança de atmosfera” na Faculdade, tal desdobramento não iria ocorrer. Muito esquematicamente, Eurípedes rascunha a seguinte divisão:

Cursos do Professor:

Cursos para os 3 anos: a) O Mundo Helenístico; b) O mundo à época de Luis XIX; c) O Império Romano e o Fim do Mundo Antigo.

Cursos ministrados por vós:

Para o 1º ano (1ª série): História Romana das origens ao fim da República.

2º ano: Os Grandes Problemas Econômicos e Sociais da Idade Média.

3º ano: A Revolução Francesa

Cursos do Assistente:

1º ano: a) O Oriente o Extremo Oriente na Antiguidade; b) História Grega, das origens à Guerra de Peloponeso.

2º ano: As grandes linhas da Idade Média (curso de iniciação) e talvez História Ibérica.<sup>73</sup>

E pede para ficar responsável pelos cursos de História Antiga e Idade Média, como já estava acordado, pois o de Moderna e Contemporânea seria uma tarefa muito pesada para si. Nesta carta, Eurípedes também dá informações sobre como a biblioteca do início do curso de História e Geografia da USP foi formada: por doações do governo francês e aquisições do Estado de São Paulo. Como sói ainda hoje, os professores à época lançavam mão de suas bibliotecas particulares para o seu trabalho. É ela que Eurípedes também coloca à disposição de Jean Gagé.

Após um breve desentendimento que durou de janeiro a fevereiro de 1938 acerca de seu contrato, segundo as cartas recebidas (em 02 de fevereiro de 1938 ele não podia assumir o compromisso de permanecer no Brasil por três anos), em 19 de fevereiro Gagé comunica a Eurípedes que finalmente vai vir ao Brasil, ainda que comece com três semanas de atraso.<sup>74</sup> E já por carta, envia um quadro que elaborou a partir de conversa com Braudel, referente à divisão da cadeira de História da Civilização. A proposta é de que Gagé se responsabilize pelo curso de História Moderna e Contemporânea. Da antiguidade, se propôs a tratar da parte romana, e se Eurípedes não tivesse objeção, da história helenística a partir das conquistas de Alexandre. Quanto à Idade Média, Gagé acredita que haverá acordo em que ele trata das origens, “*en utilisant notamment les beaux travaux de Pirenne; je vous laisserai le cours général et la plupart des problèmes.*”<sup>75</sup>. O esquema proposto por Jean Gagé é o seguinte:

Segunda

4 -5: M. Simões: I (ano) *Hist. anciennes. Orient et Extr. Orient.*

*2e semestre: Les grands étapes de l'histoire ibérique des origins au XVIe siècle;*

Terça:

4-5: M. Simões: II (ano). *Le Moyen Age; generalités de V au XIII s. (a commencer avec 15 jours de retard?),*

5-6: M. Gagé. I-II (III) (*facultatif pour les étudiants III*): *Rome des origins a la fin de la République,*

6-7: M. Gagé: II. (III *sus demande*). *Le fin d l'empire el les débuts du M. Age (en fait d'abord plusieurs leçons sur*

74 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 19/02/1938. Cx. 28, n. 2437.

75 “utilizando notadamente os belos trabalhos de Pirenne; eu te deixo o curso geral e a maior parte dos problemas.”

*l'Empire romain*);

Quarta:

4-5: M. Simões. I. *Histoire grecque. generalités. Des origins a le fin de la guerre du peloponése,*

5-6: M. Gagé. I-II-III-IV: *Le problème de César* (?),

6-7: M. Gagé: *Grandes questions d'histoire européenne de la Revolution Française à la crise des nationalités;*

Quinta:

5-6: M. Gagé. I-II-III-IV. *La question d'Asie aux XIX-XX siècles* (?) (*cours ouvert au public*),

6-7: M. Gagé. III-IV *Questions Pedagogiques. Exposés d'étudiants.*<sup>76</sup> (AESP, 1938).

A tomar pela apostila organizada por Braudel e Eurípedes, este último se responsabilizava pelos cursos de História Romana. Mas quando da chegada de Jean Gagé, o recorte vai para o especialista, que o mantém em seu “território” naquele ano de 1938. Neste ano, o curso se configura de modo a que os alunos acompanhem a cronologia à medida em que avançam nos anos, ao contrário do que se passava com Braudel.

Gagé deixou igualmente uma apostila com seus cursos. Dentre as matérias acima, sobreviveram os cursos de História da Ásia datado de 1938 e a Questão do Oriente, já de 1941. O material de História da Ásia começa pela apresentação do programa, uma orientação geral sobre o curso, suas leituras e pela indicação de uma “bibliografia prática.” Ambas as apostilas se organizam por lições: *1ere. Leçon*; *2eme. Leçon* etc. permitindo perceber mais claramente do que aquela de Braudel sua finalidade didática, o movimento de transposição didática dos conteúdos e, portanto, sua organização para o ensino.

---

76 Segunda, 4-5: M. Simões: II (ano). A Idade Média; generalidades do século V ao XII (a começar com 15 dias de atraso?); 5-6: M. Gagé. I-II (III) (facultativo para os alunos do 3 ano): Roma das origens ao fim da República; 6-7: M. Gagé: II. (III se houver demanda). O fim do império e o início da Idade Média (na verdade, mais aulas sobre o Império Romano a principio); Quarta, 4-5: M. Simões. I. História grega. Generalidades. Das origens ao fim da guerra do Peloponeso; 5-6: M. Gagé. I-II-III-IV: O problema de César (?); 6-7: Grandes questões da história europeia: da revolução francesa à crise das nacionalidades; Quinta, 5-6: M. Gagé. I-II-III-IV. A questão da Ásia nos séculos XIX e XX. (?) (curso aberto ao público); 6-7: M. Gagé. III-IV Questões Pedagógicas. Exposições dos estudantes.

O ano letivo de Gagé no Brasil parece ter se desenrolado com muito proveito: desenvolveu laços afetivos com seu assistente e seus alunos. Ao final de 1938, em 15 de novembro e retornando à França de barco, entre Dakar e o Marrocos, Gagé indica a manutenção das trocas entre eles: promete a Eurípedes os últimos capítulos de seu curso sobre império romano e sobre a república (“César também”). E lembra com afeto de seu assistente quando fala do Marrocos: “*Et j’aurai là une nouvelle occasion de penser à vous, et à votre travail marocain en cours.*”<sup>77</sup> AESP (1938).

Ao final de 1938, Gagé não pretendia voltar ao Brasil. Escreve carta ao ministro Jean Marx, chefe do *Service des Oeuvres Françaises à l’Étranger*, em outubro, em que informa que está embarcando para a França livre de todas suas obrigações contratuais e que suas obrigações lá o impedia de retornar para uma segunda temporada em São Paulo.<sup>78</sup> E que espera que M. Dumas consiga encontrar um substituto sem prejuízo para a França. Em dezembro, Gagé comunica a Eurípedes e ao Ministro, em cartas distintas, que fez campanha pessoalmente por substitutos. Jean Gagé se deu ao trabalho de procurar quem o substituísse: M. Albertini possivelmente iria para o Rio; Victor Tapié se recusou. Quem se interessou foi seu colega Cavignac, que apesar de ser um historiador incontesteável, era “desprovido de certas qualidades de professor.”<sup>79</sup> AESP (1938). Na mesma carta, Gagé se diz tranquilizado pelas garantias que Eurípedes recebeu de que permaneceria em seu posto de assistente. O intercâmbio dos cursos continua: Gagé distribuiu vários exemplares do seu curso (“nosso curso”) sobre o Extremo Oriente por Paris, inclusive um a F. Braudel. E devolve a Eurípedes um “curso braudeliano” que lhe pertencia. Ao ministro, pondera que só poderia voltar a São Paulo caso ganhasse uma dispensa “excepcional e considerável”, que achava pouco provável. Seu grande problema, pelo visto, era a compatibilização entre as datas do vínculo entre a Universidade de Estrasburgo e a de São Paulo.<sup>80</sup> Marx responde a Gagé informando que sua partida definitiva resultaria

---

77 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 15/11/1938. Cx. 28, n. 2443. “E lá eu terei uma nova ocasião para pensar em você e no seu trabalho marroquino em andamento.”

78 Carta de Jean Gagé ao Ministro Jean Marx de 06/10/1938. AD/MAE, boîte SO443.

79 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 28/12/1938. Cx. 28, n. 2447.

80 Carta de Jean Gagé ao Ministro Jean Marx de 20/12/1938. AD/MAE, boîte SO443.

na perda para o governo francês da cadeira de História da Civilização da USP, lhe pede que considere retardar sua segunda ida até o mês de março, e que enviasse esforços junto a quem fosse possível para consegui-lo.<sup>81</sup> Jean Gagé solicita que sua partida seja feita somente em abril e o arranjo com as autoridades brasileiras pelo visto é feito, pois Gagé acaba por retornar ao Brasil no ano seguinte. Os termos que usa reforçam o caráter político de sua permanência:

*Je vous prie de croire, Monsieur le Ministre, que rien qu'a envisager mon retour dans ces conditions précises, je fais un vrai sacrifice sur mes intérêts professionnels à Strasbourg. Je serais cependant au besoin disposé à le faire, parce que je connais la cause à défendre, et que je la sais menacée.*<sup>82</sup> (AESP, 1938).

O mês de dezembro de 1938 é de negociação entre Eurípedes e Gagé para que este possa chegar ao Brasil já com o ano escolar iniciado. Eurípedes se propõe a começar o ano sem a presença do francês, sem o qual este não poderia retornar ao Brasil para lecionar em 1939.

Neste ano de 1939, o decreto federal 1.190 de 04 de abril separou História da Civilização em duas: Antiga e Medieval de um lado e Moderna e Contemporânea do outro. Muito embora o Anuário deste período já não traga mais a especificação dos conteúdos, ele aponta que o acordo do ano anterior se manteve: “ao Prof. Jean Gagé coube a História da Civilização Moderna e Contemporânea, ficando o Prof. E. Simões de Paula com a História Antiga e Medieval, com exceção dos cursos de História Romana e de História Bizantina, que foram também atribuídos ao Prof. Gagé, em virtude de sua grande experiência no assunto, como romanista que era.” USP (1939-1949, p. 451). Em 1940, os programas de ensino já se encontravam completamente separados.

---

81       Carte de Jean Marx a Jean Gagé de 28/12/1938. AD/MAE, boîte SO443.

82       Carta de Jean Gagé a Jean Marx de 29/12/1938. AD/MAE, boîte SO443. “Não te peço outra coisa, Senhor Ministro, que considerar meu retorno nestas condições, eu faço um grande sacrifício dos meus interesses profissionais em Estrasburgo. Eu estarei, enquanto for necessário, disposto a fazê-lo porque eu conheço a causa a defender e porque sei que ela está ameaçada.”

As necessidades da instituição refletiram na liberdade de manobra que norteou a organização dos conteúdos: enquanto faltavam professores e assistentes, as disciplinas precisavam ser ofertadas em sistema de rodízio. E Braudel organizou-a como quis: sua sequência obedecia a uma lógica temporal retroativa, orientada pela habilidade em manejar com fontes mais complexas, atentando igualmente para a formação pedagógica.

O interstício de Gagé já demonstra um caminhar para a configuração adotada a partir de 1939, todavia mantendo a liberdade de cursos como sobre César, a Ásia e História Contemporânea europeia indistintamente para todos os níveis, assim como os cursos práticos. A interferência do Ministério da Educação em 1939 vem reorganizar essa distribuição, amarrando-a à mesma lógica da disciplina escolar: Antiga e Medieval; Moderna e Contemporânea.

Essa divisão tampouco deixou de ser negociada entre os professores, atentando para a configuração das carreiras acadêmicas a partir das relações interpessoais. Neste mesmo abril de 1939, ainda na França, Gagé escreve estar contente com o desdobramento final da Cadeira de História da Civilização em História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea. Aqui, vemos a intencionalidade dos sujeitos se mesclar à institucionalização dos cursos universitários: Gagé diz a Eurípedes,

*Pour ce qui est de la séparation des programmes entre les deux chaires, je vous approuve entièrement de l'avoir proposée en songeant à l'avenir et non à mon cas particulier. Si, en 1940, votre gouvernement veut me remplacer par un professeur français encore, il est certain a priori qu'il sera plus facile d'en trouver un qui soit historien moderne. Ainsi, il sera à la fois normal et commode pour vous que vous soyez spécialisé dans l'histoire ancienne, et éventuellement médiévale.*<sup>83</sup> (AESP, 1939).

---

83 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 21/04/1939. Cx. 28, n. 2462. “Sobre isso da separação dos programas entre as duas cadeiras, eu concordo inteiramente convosco de o haver proposto pensando no porvir e não no meu caso particular. Se, em 1940, seu governo quiser me substituir por um professor francês também, certamente será mais fácil encontrar um que seja historiador moderno. Assim, será normal e cômodo para você que se especialize em história antiga e, eventualmente, medieval.”

Esse desdobramento das cadeiras teve mais do que uma intenção acadêmica. Em uma carta de Gueyraud, *Chargé d’Affaires de France au Brésil* ao ministro, ele informa que o governo paulista desdobrou as cadeiras francesas e promoveu todos os seus assistentes brasileiros ao posto de professores, pois já estava preocupado com a possível partida deles para a Europa (em outra carta ele informa que todos os professores de São Paulo, exceto Pierre Monbeig, eram passíveis de recrutamento para a guerra).<sup>84</sup>

Assim, a carta seguinte de Jean Gagé felicita Simões por sua promoção: o desdobramento da cadeira permitiu que este se tornasse titular de Antiga e Medieval. E como seu “antigo” tutor destacou: especializar-se em História Antiga seria muito mais cômodo para Simões, já que caso fosse substituído, o próximo professor francês muito provavelmente seria especialista em história moderna. O cargo de Simões não estaria, pois, ameaçado. Dessa forma, a transmissão da herança francesa nos trabalhos acadêmicos do início do curso universitário de História se dá por meio de um amálgama entre competência profissional e estratégias, possibilitadas pelas conexões pessoais que os sujeitos pertencentes a um determinado grupo desenvolveram.<sup>85</sup> O desdobramento, porém, implicava também na substituição de Jean Gagé quando seu contrato acabasse, assunto visto com grande preocupação pelo SOFE e pelo próprio professor.

Outro elemento interessante neste trabalho de parceria é a confiança que Gagé tem em Eurípedes, pedindo-lhe que complete seu relatório para o Anuário da FFCL de 1937 a julho de 1938. Pede-lhe que insira os nomes dos alunos dos diferentes anos; que modifique a seu próprio julgamento as passagens que considerar perigosas, inoportunas ou inúteis sobre “Alexandre reinante”; inclua a descrição de alguns dos tópicos trabalhados, bem como de trabalhos de alunos como Olga Pantaleão, “A Abolição do Tráfico”, dona Branca (Caldeira), “A Política Americana de Napoleão”, e envie uma cópia do relatório ao M. Souza Campos (à época, diretor da Faculdade).<sup>86</sup>

Em algo que nos parece tão naturalizado quanto um currículo e um horário, aprendemos por meio das correspondências de Gagé que este também

84 Carta de Heyraud. 26/04/1939. AD/MAE, boíte SO443.

85 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 02/05/1939. Cx. 28, n. 2465.

86 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 30/12/1938. Cx. 28, n. 2448.

é negociado, nem tanto pelo *mérito do conteúdo*, mas pelos seus *compromissos profissionais*. Sem saber se as autoridades paulistas iriam aceitar seu pedido de retornar ao Brasil somente ao final de abril ou início de maio, quando poderia se desvencilhar de suas aulas na França sem prejuízo, Gagé pede a Simões que organize seus horários em 6 aulas, pois mais do que isso também não pode ministrar, caso seu vencimento não esteja garantido. Simões daria mais aulas até sua chegada, quando este finalmente retomaria suas seis horas regulamentares mais duas de Simões. Percebemos também, mais uma vez, que parece não haver preocupação com a distinção entre os níveis dos alunos. Na mesma carta, Jean Gagé pede que os cursos práticos sejam organizados de forma a que os alunos do 2º e do 3º ano possam frequentá-los conjuntamente.<sup>87</sup>

O curso de História da Civilização de 1939 também toma forma por carta. Gagé prevê dez aulas sobre a história da colonização da África no segundo semestre; tentará ministrar todo o curso sobre Idade Média e Bizâncio, apesar da sua chegada tardia; quatro aulas lhe serão suficientes para o século XVI: Renascimento, Reforma e Contra-Reforma; o curso sobre a civilização europeia e francesa no “século de Louis XIV” ocupará todo o semestre, menos uma ou duas aulas.<sup>88</sup> As avaliações também são revistas: os alunos não deverão fazer mais dois trabalhos de aproveitamento, mas somente um, sob pena de ficarem com muitos papéis, como no semestre anterior, e o exame oral seria feito no primeiro semestre. Entretanto, Gagé não garante a data de sua vinda ao Brasil, tem medo de quaisquer interferências na sua partida: a sombra da guerra já aparece nas correspondências.<sup>89</sup>

Em maio de 1939, Jean Marx escreve a George Dumas informando que precisariam encontrar com urgência um nome para a cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval.<sup>90</sup> Vê-se que essa é uma questão realmente tomada como imperativa pela diplomacia francesa. Em junho, Gagé estava decidido a retornar à França. Escreve ao ministro:

*Vous savez, Monsieur le Ministre, que nos places sont ici très “guettées” par de Brésiliens ou par d’autres étrangers; encore que la nouvelle direction de la Faculté nous soit à cet égard moins défavorable que la précédente, il faudrait prévoir de sérieuses difficultés pour le renouvellement ou le remplacement de mon contrat en faveur d’un professeur français (...)*<sup>91</sup> (AESP, 1939).

---

88 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 15/02/1939. Cx. 28, n. 2452.

89 AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 25/03/1939. Cx. 28, n. 2459.

90 Carta de Jean Marx a George Dumas. 05/1938. AD/MAE. boîte SO443.

91 “O Sr. sabe, Senhor Ministro, que as nossas vagas aqui são muito “cobiçadas” pelos brasileiros ou por outros estrangeiros; ainda que a nova direção da faculdade nos seja menos desfavorável que a anterior a esse respeito, deve-se esperar sérias dificuldades para a renovação ou a substituição do meu contrato em favor de um professor francês (...).”

Gagé tece ainda várias considerações como estratégia para garantir que o candidato a lhe substituir tenha condições de permanecer os três anos previstos em contrato, solidificando a influência francesa:

*1° il devient de plus en plus clair que la durée de 3 ans est pour nous-mêmes une garantie contre divers dangers; que par conséquent il y aurait intérêt à proposer, pour me remplacer dans la chaire d'histoire de la civilisation, un professeur français qui puisse effectivement venir 3 ans de suite à São Paulo, et y demeurer chaque année de mars à novembre. Sans doute ces conditions ne pourront-elles être remplies que par un professeur appartenant au cadre des lycées. Il ne s'ensuivrait aucun inconvénient.*

*2° Pour cette année déjà, j'avais cru devoir recommander, pour mon éventuel remplacement, un historien spécialisé dans l'histoire moderne et contemporaine (à la rigueur médiéviste), plutôt qu'un antiquisant: il y a depuis quelques semaines une raison décisive de suivre cette préférence: en effet, la chaire d'histoire de la civilisation a été pratiquement dédoublée par la promotion au titre de professeur de mon assistant brésilien de l'an dernier, E. Simões de Paula; or celui-ci, à tort ou à raison, se fait antiquisant (et secondairement médiéviste); il devient donc quasi nécessaire - et c'est son propre voeu que son "collègue" français, qui continuera vraisemblablement quelques années de diriger l'ensemble de l'enseignement, prenne particulièrement à sa charge l'histoire depuis le Moyen-Age. Si cet agrégé pouvait, plus particulièrement, bien connaître, l'histoire des pays ibériques, ce serait encore mieux (...) <sup>92</sup> (AESP, 1939).*

---

92 “1o Torna-se cada vez mais claro que o período de três anos é, para nós, uma garantia contra diversos perigos; que, consequentemente, seria interessante propor para minha substituição na cadeira de história da civilização, um professor francês que pudesse efetivamente vir três anos seguidos a São Paulo, e aí permanecer de março a novembro em cada ano. Sem dúvida essas

A duração dos contratos era ditada, portanto, pelo êxito que aquela permanência precisava ter, bem como o perfil dos candidatos que deveriam vir: por causa do calendário e da necessária desobrigação dos compromissos na França, o melhor a ser escolhido era um *agrégé*. Vê-se que Gagé também consegue fazer o jogo tanto da França, quanto de Eurípedes. Em abril daquele mesmo ano, comentava com esse que sim, seria mais conveniente que se especializou em história antiga e medieval, enquanto informa aos seus superiores a conveniência de encontrar alguém que preencha o “vácuo” de moderna e contemporânea, além de preferencialmente conhecer também a história ibérica. Em novembro de 1939 ainda se encontra registro da vontade de Gagé de voltar à França,<sup>93</sup> mas ele termina por continuar a lecionar no Brasil em 1940. Permanece provavelmente por causa da eclosão da II Guerra Mundial e possivelmente por causa do nascimento de uma filha.

---

condições não poderão ser satisfeitas senão por um professor pertencente ao quadro dos liceus. Não haveria qualquer inconveniente. 2o Já para esse ano, achei que devesse recomendar, para minha eventual substituição, um historiador especializado em histórias moderna e contemporânea (a rigor, um medievalista), em vez de um estudioso de história antiga: desde há algumas semanas surgiu uma razão definitiva para que se adote essa preferência: com efeito, a cadeira de história da civilização foi praticamente dobrada pela promoção ao título de professor do meu assistente do ano passado, E. Simões de Paula; este, acertadamente ou não, toma-se por especialista em história antiga (e medievalista em segundo lugar); torna-se, então, quase necessário – e é de sua própria opinião que seu ‘colega’ francês, que aparentemente continuará, por alguns anos, a dirigir o conjunto do ensino, tome para si a história desde a Idade Média. Se esse professor pudesse, mais particularmente, conhecer bem a história dos países ibéricos, seria ainda melhor (...).”

93 Carta de Paul Arbousse Bastide ao Ministro, 18/11/1939. AD/MAE, boíte SO443. Em outubro, o próprio Gagé também escreve informando seu desejo de voltar à França para se juntar aos colegas que foram mobilizados junto com ele. Carta de Jean Gagé ao Ministro, 28/10/1939. AD/MAE, boíte SO443.

Para concluir o que as interações pessoais revelam sobre a configuração do programa das disciplinas, as últimas cartas de Jean Gagé a Eurípedes, datadas de Poços de Caldas do final de 1941 e início de 1942 onde aparentemente passava as férias (provavelmente por não retornar à França em guerra), não falam mais do planejamento dos cursos, de seus programas. Portanto, desde sua familiarização com a instituição em 1939 até a última indicação que temos em que o professor francês solicita que Olga Pantaleão datilografe o índice do curso “Questão do Oriente” baseando-se no curso de 1938, temos um hiato *nas cartas*, indicando uma estabilização dos conteúdos de 1938 até pelo menos 1942.

Esse tipo de observação pode ser classificado como uma anedota. Todavia, serve ainda mais para adensar o espaço dos possíveis no entendimento dos caminhos percorridos pela nossa produção acadêmica, retirando sua aura de destino manifesto. Que outras decisões tomadas estrategicamente, intencionalmente e/ou convenientemente, não interferiram nos rumos das produções acadêmicas e das configurações curriculares, que findaram por se perpetuar *ad nauseum* nos cursos de História?

### 3 Um Currículo Monumentalizado

O termo “documentos de identidade” foi usado por Tomaz Tadeu Silva para argumentar como não é possível somente interpelar um currículo pelo que ele ensina, mas também pelo quê e em quem ele pretende agir.<sup>94</sup> A atenção aos diferentes estágios de ação de um currículo por sua vez, nos permite entrevê-lo, na medida do que as fontes nos permitem, mais do que como um registro de um determinado momento prescrito e por estar encerrado no papel que lhe dá suporte (passível de análise majoritariamente pelo lado de seus conteúdos) mas como um processo também vivo, para o qual concorrem as dinâmicas pessoais e institucionais, que moldam ou reconfiguram o que foi previsto.

A respeito do currículo do curso de Geografia e História da USP, nos seus momentos iniciais, vimos que fora do que foi monumentalizado como sua história, é possível delimitar algumas outras dinâmicas que fizeram parte de sua concepção.

Verifica-se uma presença definitiva do IHGSP na sua urdidura, por meio das interações pessoais à época da elaboração do decreto de fundação da universidade e dos primeiros estatutos da Faculdade de Filosofia. Os sujeitos envolvidos em sua elaboração frequentavam os mesmos círculos: os órgãos de gestão do ensino paulista, o jornal O Estado de São Paulo, o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e a Academia Paulista de Letras. É o que explica a presença ostensiva de uma cadeira primeiramente pensada como Antropogeografia e depois reelaborada para Etnografia e Tupi Guarani, inclusive em detrimento de História da Civilização Brasileira.

O conhecimento histórico já havia sido transformado em saber a ser ensinado em nível superior por alguns desses intelectuais, que futuramente viriam a compor os quadros da nova Universidade, de forma que não é possível

---

94 “Talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder. (...) A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? (...) Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta ‘o quê’ nunca está separada de outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo.” (Silva, 2005. p. 14-15).

dizer que o curso de Geografia e História tenha sido inteiramente algo inédito. A presença desses sujeitos na esfera de criação do curso de Geografia e História organizou os saberes necessários à formação acadêmica deste profissional ainda dentro de uma lógica semelhante àquela que se praticava dentro dos Institutos Históricos e Geográficos, em especial o paulista. Assim, nasce, no papel, um curso que conjuga Geografia e História, e que muito bem poderia receber ainda o apêndice da Etnografia e Língua Tupi-Guarani em sua denominação, numa tentativa de extensão do projeto de um determinado grupo de intelectuais paulistas para reafirmar seu espaço dentro da escrita de História à época. A coexistência das três áreas de saber, hoje dotadas de certa tranquilidade na demarcação de seus territórios, é condizente com o tipo de produção intelectual do campo à época, “artesanal e eclética” e tributária ainda das experiências anteriores de seu ensino organizadas por outras associações.<sup>95</sup>

---

95 É assim que Antônio Celso Ferreira se refere à produção da Revista do IHGSP no período entre 1870 e 1940. “A leitura desses textos aponta para a coexistência de áreas de conhecimento de velha data, ainda que em processo de mudança e especialização (História, Geografia, História Natural, Etnografia, Estudos da Linguagem) (...). No fim das contas, elas apenas demonstram a arquitetura artesanal e eclética do conjunto. Desse modo, reafirma-se a inexistência de um campo científico moderno na produção cultural paulista da época (...). As áreas de conhecimento não só se apresentam pouco distintas entre si, como também presas aos modelos da retórica e sob a capa literária, típica do universo intelectual oitocentista no Brasil.” (Ferreira, 2002, p. 121).

A concretização do curso traz consigo desdobramentos outros para além daqueles oriundos da produção somente bibliográfica. A operação historiográfica agora precisava ser organizada não só para fins de escrita e compartilhamento nos Institutos Históricos, onde os sujeitos já entravam praticando as regras consensuais do saber histórico, mas para fins de “reprodução” profissional em escala.<sup>96</sup> Some-se a isso o fato de ela se dar em uma instituição, “um lugar” em que coabitava com outras áreas, sob a ingerência de órgãos de gestão que lhe impunham regras outras que não as da pesquisa, como a alocação de carga horária, ocupação de espaços físicos, disponibilidade de biblioteca e metodologia para ensino em grupo. Interações pessoais e condições de trabalho concorreram para a seleção dos conteúdos das cadeiras do curso da FFCL, como aquela praticada em História da Civilização, onde os mesmos cursos eram oferecidos para as turmas do 1º, 2º e 3º anos, pela falta de professor; para a subdivisão de cadeiras, como entre a História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea; para a inclusão de conteúdos, como na relação com o IEUSP bem como para a indicação dos sucessores que as ocupariam.

A organização do curso, que privilegiou os saberes da História da Civilização, da Geografia e da Etnografia e Língua Tupi, propiciou que seus mestres convivessem por mais tempo com seus alunos e se projetassem continuamente ao longo dos três anos de sua formação, ao contrário das cadeiras de História da Civilização Brasileira e História da Civilização Americana. Estas duravam somente um ano, o que também pode ser colocado na balança junto com a já consagrada justificativa do perfil tradicional de seus catedráticos para o seu lento deslanchar enquanto campo consolidado de produção historiográfica dentro da universidade.

---

96 Muito embora a escala fosse limitada, como atestam os números de formados nas primeiras turmas, ainda assim, a quantidade de pessoas formadas concomitantemente seguindo um mesmo curso, mesmo programas e horários era algo até então inédito no país.

A transformação do saber histórico e geográfico em algo a ser ensinado em nível superior levou a que o campo passasse por reconfigurações atreladas aos desenvolvimentos curriculares – e aquilo que eles implicaram (seleção de conteúdos, sujeitos envolvidos, dinâmicas inter e intra institucionais). Enquanto o ensino de História e Geografia se limitasse ao nível primário e secundário, era suficiente uma metodologia que se dava por satisfeita em transmitir conteúdos. A partir da sua presença em um curso superior, os objetivos de seu ensino neste nível levaram a que a disciplina acadêmica fosse pensada para formar pesquisadores e/ou professores em História e Geografia. Junto às diferentes lógicas que imperaram sobre a organização dos conteúdos, é preciso investigar como a metodologia de ensino também concorre para a configuração do saber histórico.

O caso do curso de Geografia e História da USP nos permite ampliar o sentido de documentos de identidade, de Tomaz Tadeu Silva. Silva usa a expressão para chamar atenção aos elementos que norteiam a feitura de um projeto curricular: mais do que o que se quer ensinar, aqueles conteúdos delimitam comportamentos e legitimam saberes.

Vimos que os saberes legitimados antes até do que a concretização do curso de Geografia e História foram sofrendo transformações à medida em que se vivia aquele currículo, tanto pela qualidade de seus professores, mas também por fatores que dizem respeito a outras escalas, como a institucional. A memória também cristalizou a experiência do curso de Geografia e História, desconsiderando as suas transformações, o espaço de cada disciplina e as condições de formação de seus herdeiros. A memória, neste caso, transformou-se no currículo, incidindo inclusive sobre as leituras que se fizeram sobre ele em pesquisas posteriores. O currículo lembrado virou documento de identidade.

## **CAPÍTULO III**

### **Fernand Braudel: o professor charmant**

Tenho lecionado em lugares diversos e frequentemente precisei enfrentar o problema pedagógico, ou melhor, o obstáculo pedagógico, sempre diferente e sempre o mesmo, problema que na essência se resume na necessidade de tomar o pensamento em seu estado original para o comunicar, o tornar sensível, a quem vos ouve, com maior ou menor atenção.  
(Braudel, Pedagogia da História)

Como se ensinava no primeiro curso de graduação em Geografia e História, existem conjuntos diferentes de fontes. Existem os depoimentos sempre carinhosos dos historiadores que foram tidos como dignos de terem suas lembranças transformadas em fontes para essa história. Eduardo d'Oliveira França e Alice Canabrava ressaltam o fascínio que Fernand Braudel despertava. Jean Gagé, por sua vez, pouco é mobilizado. Dos professores da Geografia, pouca ênfase lhes é dada, uma vez que as entrevistas giram em torno do campo da História, que se consolidou como área acadêmica separada daquela com que nasceu nas Faculdades. Dos professores nacionais, pouco é dito. Em São Paulo, as críticas aos professores brasileiros se atêm principalmente ao campo da produção historiográfica, por comparação às memórias sobre a FNFi que também se debruçam sobre a qualidade das aulas.

Da ação dos próprios professores à época de suas aulas, existem alguns rastros que sobreviveram ao decurso do tempo. Uma delas é a palestra ministrada por Fernand Braudel no Instituto de Educação da USP em 1936, publicada à época nos Arquivos da Educação e republicada na Revista de História em 1955 já foi comentada por alguns outros pesquisadores.<sup>97</sup> Um outro conjunto nos chegou pela ação ciosa de Eurípedes Simões de Paula para preservar o seu legado (seu próprio e o da FFCL) e são materiais classificados no acervo do Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH/FFLCH/USP) como apostilas. Presentes no acervo do professor Eurípedes Simões de Paula, uma é atribuída a Fernand Braudel e outras duas a Jean Gagé. Neste mesmo acervo, existem ainda os fichamentos de aula de Eurípedes.

Nos capítulos que seguem, trabalharei principalmente com esses três conjuntos de fontes (a conferência, as apostilas e os fichamentos de aula) para compreender que metodologia era esta dos professores franceses que tanto encantou seus alunos e se perpetuou na memória da instituição a ponto de sobrepujar a dos outros professores do curso.

---

97 Conferir Freitas (2004) e Lima (2009).

A fim de situar no tempo o que essas fontes têm a nos dizer, busquei entendê-las no cruzamento com uma bibliografia acerca das práticas pedagógicas na França (para tentar distinguir sua singularidade ou conformidade ao que se praticava à época) e também com material acerca da trajetória dos próprios professores que aqui estudo:<sup>98</sup> o que entendiam como o papel do professor em sala de aula, a distinção que faziam (ou não) entre os níveis de ensino e, se e como estabeleciam relações entre a sala de aula e a atividade de produzir historiografia. Fazer isso é também datar esses sujeitos: quem eram e o que significavam no meio acadêmico francês no período em que atuaram no Brasil, formando seus herdeiros? Dito isto, vejamos o que se sabe sobre Braudel-professor.

---

98        Aqui me reporto a Maurice Tardif (2012): a formação docente se dá ao longo da trajetória do profissional, desde sua vida escolar até as atividades nos espaços formativos. Conferir cap. 1, nota 52.

# 1 As Diferentes Geografias do Professor Braudel<sup>99</sup>

Fernand Braudel nasceu em 1902 em Luméville-en-Ornois, no nordeste da França, região da Lorena, de fronteira com a Alemanha. Consoante Daix (1999) Braudel viveu até seus sete anos de idade por causa de uma otite, junto com seus avós paternos e portanto, separado de seus pais e de seu irmão mais velho, que residiam em Paris.

A infância na Lorena impregna as memórias de Braudel. Apesar de passar dezessete anos do início de sua vida adulta fora da França, frequentemente é nessa Lorena que Braudel encontra elementos com que constrói sua identidade de historiador.<sup>100</sup> O pai de Braudel, Charles Braudel, era mestre-escola em Paris, professor de matemática e ao tempo de seu falecimento, diretor de um grupo escolar Braudel (2002). Nessas circunstâncias, Braudel lembra ter crescido em um ambiente favorável ao seu desenvolvimento escolar:

Meu pai, matemático por natureza, deveria eu dizer, ensinou, a meu irmão e a mim, com tamanho engenho, que nosso aprendizado, nesse campo, foi de uma surpreendente facilidade. Estudei muito latim, pouco grego. Adorava história, tendo ademais uma memória fora do comum. Escrevi versos, demasiados versos. Em suma, fiz ótimos estudos. (Braudel, 2002, p. 5).

Segundo o próprio, era por essa memória de elefante que frequentemente era usado como aluno exemplar diante dos inspetores de educação, “Quando vinham os inspetores, eu era posto na frente, recitava todas as datas importantes da História da França.” Daix (1999, p. 34).

Em 1909, Braudel se junta novamente à sua família em Paris, no subúrbio de Mériel. Um pouco depois, aos nove anos, entra na escola comunal do boulevard de Belleville 77. Seu secundário, de 1913 a 1920, foi feito no Liceu Voltaire, onde era bolsista e onde viu a I Guerra Mundial.

---

99 Esse capítulo foi publicado em uma versão mais condensada em Costa (2021).

100 “Creio que, para o historiador que me tornei, esse longo estágio campestre, frequentemente renovado, teve a sua importância. O que outros aprenderam nos livros, sei desde há muito de fonte direta.”(Braudel, 2002, p. 4) . O título do texto é Minha Formação de Historiador.

A História não foi a primeira opção de Fernand Braudel no prosseguimento de seus estudos. Queria medicina, mas na relação delicada que possuía com seu pai, acabou sendo dissuadido da ideia. Foi para a história pois queria “esquivar-me rapidamente à dependência em relação aos meus, e minha ambição era obter uma licenciatura e ser professor. A licenciatura era feita em um ano. Para mim, a história era mais fácil.” Daix (1999, p. 46). Seus depoimentos e o autor de sua biografia enfatizam o quanto a geografia à época era um campo mais fértil para renovação do que a história ensinada na Sorbonne.<sup>101</sup>

Quando formado, Braudel queria ser professor em Bar-le-Duc, na sua região natal da Lorena. Aos 21 anos de idade, passou no exame de agregação, mas, de acordo com Daix, sua postura diante da banca o levou ao liceu de Constantina, na Argélia, ao invés do retorno desejado às terras de sua infância. E aqui passamos a ter outros rastros de quem foi o Braudel professor, para além dos já trabalhados no primeiro capítulo. São informações dadas pelo próprio Braudel, por seu biógrafo e por outros alunos.

Em 11 de agosto de 1923, Braudel recebeu a nomeação provisória como professor em Constantina (p. 71). Sobre sua presença em sala de aula, Braudel depôs em momentos diferentes: escreveu sobre a experiência na Argélia para o artigo “Minha Formação de Historiador” e falou sobre isso na entrevista a Jean-Claude Bringuier que Pierre Daix utiliza na biografia que escreveu. À memória que Braudel constrói de si mesmo como professor também se soma a descrição do próprio Daix, que, no entanto, destaca diferentes aspectos daquilo que o próprio biografado diz a respeito de si mesmo.

Braudel tratou a si mesmo como professor não muito diferentemente da metodologia pela qual veio a tomar os objetos que pesquisava: se insere no tempo e na coletividade de professores da sua geração:

---

101 “Fernand Braudel ganhou deles ao completar vinte anos a notícia de que a geografia mexia-se, estava cheia de espantosas aberturas, face a uma história universitária e comparativamente tanto mais imóvel por parecer ter-se de uma vez por todas detido, na França, sob o longo reinado positivista da fixação do acontecimento por Charles Seignobos (1854-1942) e seu cúmplice, o paleógrafo Charles-Victor Langlois (1863-1929), que haviam publicado em 1897 a *Introduction aux études historiques*, Bíblia da Sorbonne até o fim do entreguerras. E mesmo depois.” (Daix, 1999. p. 67).

Terminando meus estudos num piscar de olhos, chego aos vinte e um anos como professor de história no liceu de Constantina (Argélia). Sou, então, um aprendiz de historiador, como centenas de outros. Ensino, como milhares de outros, uma história fatural que me diverte, porque aprendo enquanto ensino. Sou mesmo, de saída, o que se pode chamar de um bom professor, porque gosto de meus alunos, que me correspondem com juro, em Constantina, depois em Argel. Repito, sou então, um historiador do acontecimento, da política, das biografias ilustres. Os programas do ensino secundário a tanto nos condenavam. (...) Em suma, meu relógio está acertado com a hora de todo o mundo e, como convém, de meus mestres mais tradicionais. (Braudel, 2002, p. 6).

Sem embargo o seu pertencimento ao “quadro geral” da época, especialmente no que diz respeito aos traços de sua formação como professor, numa entrevista a Bringuier, Braudel se permite uma auto-indulgência:

O liceu de Constantina foi em minhas recordações pessoais o mais belo ano de ensino em minha vida; o encontro do ensino, o encontro da alegria de ensinar; e também o encontro de alunos maravilhosos com os quais mantenho relações ainda hoje... E mesmo, se me permitir esta pequena vaidade, um professor excepcional. Às quinta-feiras e domingos, como não conseguisse gastar o dinheiro que ganhava, eu recebia em minha mesa todos os alunos que quisessem almoçar ou jantar comigo... (Daix, 1999, p. 72).

Ou seja, na confraternização com seus estudantes, Braudel trouxe para sua primeira experiência como professor titular de uma cadeira as mesmas práticas que já desenvolvera no liceu na Argélia.

Essa pequena vaidade de Braudel dá brecha a que Daix avance um pouco mais na sua descrição: encontrou desentendimentos entre o professor Braudel e os pais de seus alunos pois acabou com o “hábito de ditar o famoso resumo da lição do dia, que os alunos tinham de saber de cor” Daix (1999, p. 72). E completa: “Já encontramos aqui, no início da carreira, aquilo que ele seria pelo resto da vida: um pedagogo de mão cheia, inovador de uma pedagogia inerente à ‘nova história’” (p. 72), numa ação que praticamente coloca Braudel à frente do seu tempo, renunciando práticas que inclusive só se consolidariam historiograficamente depois da II Guerra Mundial e nas reformas de ensino na França, somente na década de 60.

Em 1924, Braudel é transferido para Argel, onde permanece até julho de 1932, salvo os dezoito meses de serviço militar que cumpre na Alemanha. Aí, além das aulas no liceu Bugeaud, Braudel tem sua primeira experiência como professor auxiliar na faculdade.

Fernand Braudel é transferido para Paris onde começa a dar aulas no Liceu de Neuilly. Em 1933 é nomeado para o Liceu Condorcet e em 1934 para o Liceu Henrique IV, de onde logo saiu para vir a São Paulo. Enquanto ainda estava no Condorcet, Braudel volta a dar aulas como professor auxiliar na Sorbonne, mas aqui, novamente, se recorda de voltar a Paris atribuindo pouco peso à experiência em sua trajetória profissional. Comparando-se com o amadurecimento profissional que Lucien Febvre havia alcançado naquela sua idade, entre os vinte e cinco e trinta anos, Braudel diz que foi mais lento, permaneceu “na infância por muito tempo” Daix (1999, p. 117). Daix interpreta esse comportamento de Braudel como consequência de uma visão que atribuía a esses anos entre Argélia e Brasil um aspecto transitório (a seção chama-se, não à toa, *Interlúdio Parisiense*). Braudel volta de uma longa experiência fora (dez anos!), muito embora não se possa dizer que Argel representasse um alijamento do cenário acadêmico da época (Braudel foi secretário-adjunto do Congresso de Ciências Históricas que aí ocorreu, o que lhe deu a oportunidade de encontrar-se pessoalmente com Henri Berr). Nesse estágio, um pouco antes de vir a São Paulo, “temos a prova de que se aos trinta anos Braudel ainda está longe de ter concluído a transformação de sua tese (...), em compensação está efetivamen-

te, (...) num processo de mudança (...).” (p. 117). Entre 1933 e 1935, Braudel ainda se encontra publicando na *Revue Historique*, cuja orientação acadêmica, porém, já não o faz se sentir completamente à vontade. No entanto, sua abertura para outros caminhos dentro do campo acadêmico francês da história se revela na resenha que publica na revista de Henri Berr em 1935, a *Revue de Synthèse*.

E é nessa fase transitória que Braudel chega à USP: professor de liceu há doze anos, com alguma experiência como professor auxiliar em duas faculdades, coletando fontes para a sua tese nos intervalos entre os anos letivos brasileiros. Nas férias de 1935-1936, Braudel faz uma viagem de estudo à Itália, onde trabalhou nos arquivos de Veneza. Nas férias de 1936-1937, conhece os arquivos de Dubrovnik na Croácia, onde encontra documentação referente a construção de navios, movimentação dos portos, seguros, viagens comerciais, e onde Paule Braudel afirma que toda sua documentação para O Mediterrâneo ganha sentido: o mar agora já deixa de orbitar em torno de Filipe II e torna-se o sujeito maior da tese. Em fevereiro de 1937, Braudel logra sua indicação para a IV Seção *Pratique des Hautes Études*. A nomeação como professor integral sai em abril e suas atividades começariam em outubro. Assim, Braudel encurta sua estadia no Brasil (seu contrato vigia até 1939) e aceita um cargo que lhe paga menos que a Universidade de São Paulo, mas que lhe permite se dedicar à sua pesquisa.

Trabalhando na sua tese e articulando sua carreira durante as férias letivas, no Brasil, Braudel estava, segundo Daix (1999, p. 139) “fora de qualquer espaço determinado”. É ele mesmo seu próprio espaço.”. Isto quer dizer que fora do campo acadêmico na França, sem estar vinculado às suas instituições, Braudel trabalha em suas fontes solitariamente. Se por um lado isso o deixa distante das redes de sociabilidade acadêmicas, por outro lhe dá uma maior liberdade para dar rumos diferentes à sua tese: como já dito, torna o mar o seu protagonista, por intermédio da geografia e da economia.

Muito embora já venha questionando a história historicizante, ainda não é o grande Braudel que marcará a produção e os lugares de produção da história a partir dos anos 50 do século XX. O encontro que selará sua amizade e parceria duradoura com Lucien Febvre se dá exatamente na viagem em que

parte definitivamente de São Paulo. Seu primeiro artigo na revista dos *Annales* é publicado somente em 1938. Sua tese ainda se encontra na coleta de fontes e sua grande experiência como professor era como *agregé*.

Sendo este o ponto em que o Braudel historiador se encontrava quando veio ao Brasil, continuo esse capítulo com a seguinte pergunta: quem é o Braudel de que se lembra? E o Braudel que escreve é o Braudel que ensina?

## 2 Pedagogia da História: qual e para quem?

A priori, as memórias de Braudel parecem mais conservadoras do que a forma como os outros o interpretam: a lembrança de Braudel professor e o seu interlúdio em Paris contados pelo próprio e interpretados por Daix nos dão exemplo disso.

Não é como pedagogo inovador que Fernand Braudel se apresenta à época (e tampouco posteriormente, como se vê). Seu “relógio acertado com a hora de todo mundo”, parece fora de compasso aos olhos daqueles que o veem: para Daix, França e Canabrava, este era um relógio adiantado.

Ao mesmo tempo em que atenta para o caráter transitório de Braudel durante sua estadia em São Paulo, Pierre Daix entende que ele já se tornara porta-voz dos *Annales* na universidade. Daix utiliza-se da conferência de 1936 no Instituto de Educação para mais uma vez reafirmar o Braudel pedagogo: “o Braudel da articulação entre o ensino e as perspectivas da pesquisa, na qual se mostra efetivamente pioneiro da nova história” Daix (1999, p. 145). Após uma citação de um dos trechos mais emblemáticos da conferência (“de um curso d’água a outro...”), o qual toma a fala em que Braudel se diz “obcecado pelos problemas econômicos e sociais” como que para ilustrar seu pioneirismo pedagógico e historiográfico (p. 145), evidenciando seu prenúncio dos *Annales*. Daix atribui, porém, pouca ênfase à forma proposta para aquele conteúdo. Toma o que chama de conteúdo inovador que Braudel estaria ensinando e, em especial, sua relação amorosa com os alunos como inovação pedagógica.

Lembrar que forma também é conteúdo de ensino é o que nos permite dar coerência a como Braudel lembra de si como professor: um professor excepcional, mas não menos um professor do acontecimento e das biografias ilustres. Necessário se faz igualmente olhar suas práticas como o próprio Braudel o faz: ir atrás de como se acertavam os demais relógios dos professores da sua época. Para isso, temos condições de saber o que Braudel pensava de sua atividade nos anos de 1935 a 1937.

## 2.1 Conselhos para o Ensino Secundário

Em setembro de 1936, Fernand Braudel pronunciou na universidade uma conferência que foi publicada sob o título de *Pedagogia da História*. A conferência fez parte de uma série de 14, igualmente pronunciadas por colegas seus de Faculdade, em um curso de extensão promovido pelo IEUSP durante os meses de setembro, outubro e novembro, a fim de “proporcionar aos interessados uma visão de conjunto das modernas metodologias no ensino das matérias que se incluem nos programas das escolas secundárias, segundo a legislação atual não só do nosso país, como de países estrangeiros.” *Archivos* (1937, p. 120). O público contou com alunos de vários cursos do Instituto, especialmente aqueles da Formação Pedagógica do Professor Secundário. Situando essa palestra em meio a outras que foram ministradas conjuntamente, percebemos que mais do que um destaque individual ou um interesse excepcional de Braudel pelo assunto pedagógico, a abordagem de assuntos educacionais é, pois, uma iniciativa institucional, em consonância com o público recém entrado na Faculdade de professores comissionados<sup>102</sup> e com os objetivos do grupo que esteve na concepção da USP.<sup>103</sup>

---

102 As demais conferências, como já dito anteriormente, listadas no Anuário de 1936 da FFCL teriam sido: Jean Mangué, “O ensino da filosofia na escola secundária”; Pierre Monbeig: “O ensino da geografia na escola secundária”; Gleb Wataghin: “O ensino das ciências físicas”; Michel Berveiller: “As humanidades clássicas no ensino secundário”; Pierre Hourcade: “A literatura francesa no ensino secundário”; Ernst Marcus: “A zoologia como elemento de ensino rurais”; Felix Rawitscher: “A botânica no ensino secundário”; Pierre Arbousse-Bastide: “O ensino da sociologia nas escolas secundárias”; Luigi Fantappiè: “As matemáticas na escola secundárias”; Rebelo Gonçalves: “Rumos velhos e rumos novos no ensino secundário da língua”. (USP, 1936, p. 95). O Anuário da FFCL lista somente 13 conferências.

103 Conferir Limongi (1988).

A palestra está publicada na revista *Archivos do Instituto de Educação* (1936) e na *Revista de História da USP* (1955). A tomar pelo relatado nos *Archivos*, a palestra de Braudel foi dividida em dois dias, 1 e 4 de setembro<sup>104</sup>, cujos títulos correspondem às três seções em que está dividido o texto publicado: *Concepção da história e Pedagogia da História*; e *A pedagogia da história adaptada à civilização brasileira*. Na *Revista de História* ela está reproduzida como um texto só, contínuo, de forma que não é possível saber exatamente se esse texto foi lido separadamente e compilado para publicação ou se corresponde a somente um dos dias da conferência. Acredito, porém, que a probabilidade maior é de que o texto publicado na *Revista* corresponda mesmo às duas conferências em conjunto, pois os títulos das três subseções guardam semelhanças com os assuntos tratados em cada um dos tópicos enumerados (*Concepção, Pedagogia, Adaptação ao Brasil*) e que tenha sido reunido em um texto só para fins de publicação.

O artigo começa por uma abertura, em que Braudel agradece a oportunidade de falar sobre o assunto e delimita a sua fala: não vai perder tempo fazendo uma defesa da utilidade da história e discorda da necessidade de ser imparcial (parte do pressuposto de que a história é útil e de que é impossível não tomar partido). Uma terceira questão, sobre a formação para a cidadania, seria maior do que aquela do ensino de história e ultrapassaria os limites de tempo de sua fala.

Após essa abertura, a conferência é dividida em três partes, em que as duas primeiras versam sobre uma concepção de história e por último, uma sugestão de adaptação da pedagogia à realidade brasileira. E desde já, pulo do início para uma de suas conclusões ao final da sua fala: o professor Braudel (1955) acredita que sua palestra tenha sido “excessivamente conservadora” e que gostaria de ter sido mais revolucionário e inovador. Modéstia? Ou estaria sendo Braudel mesmo um conservador para os parâmetros de seu tempo, indo de encontro à memória celebrativa construída em torno de suas aulas (e do que lhe descende)?

---

104 O Anuário da FFCL também divide a palestra de Braudel em duas conferências. USP (1936, p. 95).



Tomando a palestra como um todo, a pedagogia da História a que ali se refere gira em torno de dois referenciais: a figura do professor e o conteúdo de história, estreitamente entendido também como sua forma. As recomendações fazem referência a uma determinada postura do professor diante do que deveria ser o ensino de História; sua pedagogia trata mais do dom que o professor possui de encantar seus alunos (como diz-se que fazia) do que do aluno aprendiz de História, e a fala trata, então, de como motivá-los. Algumas de suas propostas são exemplos que ele próprio dá de suas aulas e que servem como ilustração para a reflexão sobre o conteúdo e a forma da narrativa escolar da história.

O grande fio condutor da fala é uma comparação: uma aula é uma viagem, um romance *de aventuras*. Uma viagem longa e difícil que exige atenção, reflexão, esforço, compreensão e instrução. É remetendo-se sempre à viagem e ao romance que Braudel esclarece como deve ser uma aula de História. E é também o artifício que utiliza para a própria palestra: conduz o seu auditório em uma viagem pelo trabalho do professor:

Se se quiser apanhar um dos primeiros aspectos da pedagogia da história, o mais importante, imaginai-vos em uma sala de aula. O professor de história ocupa sua cátedra, digamos sua mesa de trabalho, ou, ainda melhor, seu posto de comando. Começa sua lição, que, na realidade, é uma viagem longa e difícil (...) (Braudel, 1955, p. 4).

Braudel narra a sua palestra, da mesma forma como recomenda que seja uma aula de História (*Imaginal-vos.... O professor ocupa.... Começa sua lição...*). A sua narrativa começa, pois, na sala de aula de onde mais adiante, passa à casa do professor onde este prepara suas lições. Braudel pratica com seu auditório o mesmo que lhe recomenda, o que fará ainda repetidas vezes.

Essa viagem, a narrativa escolar, precisa ser antes de tudo, simples. O mote da simplicidade norteia o formato de sua aula de história e para alcançá-la, a primeira estratégia que recomenda é o foco nas grandes ideias, que precisam ser discernidas das ideias secundárias. É exatamente o que Braudel faz, mais uma vez, com a sua própria fala: a simplicidade é aqui, sua primeira gran-

de ideia, que ocupa quase toda essa primeira parte da palestra. E como ideias secundárias, Braudel desafia suas estratégias. Começa pela repetição: “Não receeis ter de repetir uma ideia importante dez vezes se assim for preciso (...). O melhor a fazer no ensino secundário, sobretudo para o acomodar às pausas indispensáveis, é repetir o mesmo tema, variando a forma (...)” Braudel (1955, p. 5). E para exemplificar, o que faz? Usa repetidos raciocínios sobre o peso do mar Egeu no desenvolvimento da civilização helênica. Como se não bastasse, usa ainda o exemplo de Henri Pirenne, de quem diz que descrevia “dez, vinte vezes” o fechamento do mar Mediterrâneo na Idade Média pelos árabes e não cansava sua audiência.

Henri Pirenne é para Braudel um exemplo que sintetiza um só problema para o ensino e para a historiografia: a comunicação de um pensamento, o encontro da sua *forma* ideal, para que seja *entendido* tanto nas escolas primárias como pelos eruditos.<sup>105</sup> Nesta exortação, a busca da forma ideal do pensamento tem como objetivo “encantar o auditório, tanto o grande público como os círculos dos eruditos.” Braudel (1955, p. 7). Em coerência com o seu apelido, aqui já fica evidente o quanto o príncipe *charmant* entende que o ensino de História tome a forma como conteúdo do saber histórico – a narrativa histórica é o conteúdo a ser ensinado aos seus alunos, não só pelos fatos que ela organiza, mas pelas estratégias que ela adota ao organizá-los. Quanto mais “simples” e “encantadora”, mais “bela” e mais eficaz ela se mostra no seu objetivo pedagógico.

A próxima estratégia que Braudel recomenda para atingir a simplicidade está na seleção de conteúdos: tornar a história real para os alunos, concreta. Isso significa abdicar de termos muito abstratos (“Não direis a democracia, mas o povo. Não direis o Brasil, mas conforme o caso, os brasileiros, o governo brasileiro” Braudel (1955, p. 8)); e fixar os fatos ao solo. O recurso à geografia é uma constante na instrução de Braudel e aqui ele se mostra alinhado com o que a geografia humana vinha trazendo de novidade na academia francesa. A

---

105 “(...) um aspecto simplesmente do pensamento que busca sua expressão, a encontra e sabe como comunicá-la: problema tão agudo para quem ensina os primeiros rudimentos da história nas mais longínquas escolas primárias, como para o erudito, que ao escrever trabalhos de fôlego prelecionou para duzentos ou trezentos historiadores dignos desse nome, em todo o mundo...” (Braudel, 1955, p. 7).

consciência disso é explícita na sua fala: “Numa época em que uma geografia inteligente nos proporciona os meios para indagar dessas coisas, não deixeis de o fazer.” (p.8).

A geografia a que recorre é sempre aquela em que a ação do ser humano só é entendida na sua relação com o meio circundante, uma sociedade que sofre e que age sobre o espaço que ocupa. Vejamos o primeiro exemplo de que lança mão, o da civilização helênica, antes mesmo de mencionar a importância da geografia. Braudel, mais uma vez narrando ele mesmo uma aula, usa o mar Egeu como artifício para introduzir o assunto:

Penso, com alguns autores, que a base da civilização grega não é a Grécia clássica, mas o mar Egeu, este setor cheio de ilhas do Mediterrâneo. A Grécia, direi, então, não é a Grécia, propriamente, mas o mar Egeu, não a Grécia clássica, essa península da península balcânica, mas todo o mar que se estende das praias gregas às da Ásia menor, das costas da Trácia à grande ilha de Creta ao Sul. (Braudel, 1955, p. 5-6).

O desenvolvimento do raciocínio segue na expansão da civilização grega a partir da domesticação do mar Egeu, comparando com outras como a egípcia e sua relação com o Nilo. Além desse entendimento sobre o fator geográfico na explicação histórica, o espaço também é utilizado mais uma vez na forma: é preciso apresentar o cenário, a imagem dos lugares ocupados para o melhor entendimento dos espectadores:

Imaginai que na Europa, na velha Europa, um historiador proceda a estudos familiares a meu ilustre colega professor Taunay e queira apresentar um esquema das bandeiras (...). Imaginai ainda, graciosamente, que ele se esqueça do cenário brasileiro, de sua imensidão fantástica, da infundável cortina das selvas, dos rios caudalosos, dos pantanais febris... Terá ele, assim, apresentado a verdadeira imagem dessa luta grandiosa contra a distância, contra o espaço, contra as forças hostis da natureza selvagem? (Braudel, 1955, p. 8-9).

Mais à frente ele utiliza ainda outro exemplo em que o meio também é sujeito: a campanha da Rússia em 1812, “lance atraente para se ministrar, pelo cenário, com a planície russa, a neve, o frio e os personagens, o Imperador, a *Grande Armée*.” Braudel (1955, p. 14).

Continuando a recomendação para fazer viver a história junto aos alunos, Braudel trata da seleção dos sujeitos históricos que contam para a sua explicação. E novamente, meta textualmente, Braudel pratica aquilo que professa. Talvez uma das passagens mais bonitas de seu texto, em que faz mais uma de suas analogias (para quem se lembra dos pirilampos e da espuma das ondas...), mais à frente Braudel (1955, p. 18) diz a seu auditório que “da atividade histórica à atividade didática, passa-se como de um curso de água a outro curso”. Lembra que a historiografia já foi de tudo: crônica de reis, história de batalhas, fatos políticos e à época, esforçava-se em dedicar-se às realidades econômicas e sociais do passado. Esses degraus, pelo qual passou a atividade historiadora, também precisavam ser respeitados na tarefa pedagógica.

Voltando à estratégia para a simplicidade, Braudel passa de um curso d’água a outro: fala dos grupos sociais (jesuítas, universitários alemães) e dos grandes homens (general Lapperine, Napoleão III, Rainha Hortênsia, Bismarck). Os indivíduos servem, para o professor, como janelas abertas para a profundidade da vida. Servem também como estratégia para atrair a atenção dos alunos: tem interesse em resolver o problema de como fazer reviver os grandes personagens e confessa o seu método.

O método de Braudel (1955), no entanto, consiste, mais uma vez, em encontrar a melhor forma de narrar e encantar seu auditório. Pede que seus ouvintes busquem em suas experiências ecos do que lhes fala, para poder dar um “sopro de vida ao personagem (...) e abandoná-lo a quem me ouve, como um ser que irá viver fora de mim, entre o público e eu.” Braudel (1955, p. 11). Braudel mais uma vez volta ao modo narrativo ao dar exemplos de explicações sobre personagens históricos (Napoleão III e Bismarck) e se regozija ao citar o exemplo de Thibaudet, a quem os alunos pediam com frequência que repetissem suas histórias.

Esta primeira seção Braudel encerra retomando sua analogia ao romance de aventuras. É o professor quem comanda o espetáculo da aula, e é ele quem decide se sua narrativa será uma comédia, uma burla ou tragédia, conforme a ocasião. Mas alerta: “é menos o homem que a obra o que pretendo apresentar e é nela que insistirei.” Braudel (1955, p. 12). E pede, “por caridade, não matem a história, não destruam a inquietação, a incerteza, o interesse de quem vos ouve.” (p. 12). Braudel quer o drama, a ilusão da vida para manter a atenção do auditório, e para isso, é preciso dar à narrativa os gêneros citados acima e prezar sempre pelo presente do passado. Isto é, descrever a mentalidade das pessoas, os cenários, com fins de criar empatia no seu público. É isso que o mesmo faz ao desenvolver essa linha de raciocínio.<sup>106</sup> Para tentar explicar como a fronteira da Polônia ainda se assemelha bastante à russa, Braudel compara: “Quem transpõe o Rio Grande, em face do Triângulo Mineiro, experimenta a sensação física de haver deixado a terra paulista?”

---

106 Alice Canabrava (1997, p. 161) lembra: “O Braudel dizia que a História é um ramo da literatura, que em início do seu desenvolvimento a História se desprende da literatura, o que deve levar o historiador a escrever bem, é uma imposição do ofício.” e ainda: “Sempre segui as recomendações do Prof. Braudel: deve-se abordar três pontos fundamentais ou no máximo quatro em cada aula, reservar um espaço ao término da aula para um resumo final.” (Canabrava, 1997, p. 162).

Entendo por esta fala que a seleção de conteúdos nesta pedagogia braudeliana obedece mais ao critério da sua eficácia junto aos alunos do que necessariamente a algum outro critério de representatividade ou legitimidade. Isso endossaria as suas palavras de abertura, em que não quer perder tempo em defender a utilidade da história. Para Braudel (1955, p. 3), o ensino de História vale pela sua própria forma, “como uma especulação lícita e valiosa do espírito”. É um exercício intelectual, especialmente porque lembremos que para Braudel é preciso deixar de lado o ideal de formação para a cidadania. A história está além da moral política e religiosa. Ela forma uma “certa maneira de ser, toda intelectual. E é só.” Braudel (1955, p. 4). Não surpreende, portanto, que seu norte metodológico seja aquilo que cala aos espíritos. A geografia serve para a história como forma de fixar os acontecimentos a um cenário na mente dos alunos; os grandes homens servem para criar empatia e melhorar a compreensão de decisões tomadas; a forma da narrativa serve para manter a atenção. Os conteúdos servem à forma pois é ela quem trabalha o intelecto. Pedagogia da História para Braudel é uma narrativa histórica.

A terceira e última seção da palestra, a que poderia ser intitulada pedagogia da história adaptada à civilização brasileira, é a mais curta de todas. Braudel admira-se que não se tenha formado uma pedagogia brasileira no terreno da história, nas minúcias e no que diz respeito ao geral.

O plano geral a que se refere consiste no eurocentrismo carregado dos programas de história brasileiros. Conforme Braudel (1955, p. 20), a história geral deveria, isto sim, ser estudada a partir das “frestas e janelas” que o “presente e o passado do Brasil” oferece, como no exemplo que dá em seguida: “Do espetáculo dessa Idade Média moderna, povoada de automóveis, rasgada pelos trilhos e pelas estradas, não é difícil deslizar para a Idade Média clássica, em que o homem dilatou as clareiras das florestas e eliminou os pantanais... (...)” (p. 20). Aqui Braudel aproveita para fazer o que acredito ter sido um gesto de cortesia à audiência local, especialmente aos historiadores paulistas, provavelmente presentes em sua plateia. Para ressaltar a viabilidade dessa ênfase na história local, enaltece o papel dos desbravadores brasileiros, no que acredito ser uma referência aos bandeirantes, tema tão caro aos institutos de história e

academias de letras paulistanos: “O homem nesse longo intervalo tornou-se mais forte, o que é tudo, como pormenor de indiscutível importância.”(p. 20). Enaltece o desbravamento local, o encontro do homem com a natureza contrastando-os com a pequenez de uma Ática (“Os eupátridas da planície ática, diria sem hesitação, são como os vossos fazendeiros (..)” (Braudel, 1955, p. 21)).

Mas Braudel ainda não chegou à sua ideia principal, àquela que entende realmente como uma ideia mais vasta e absorvente, que alteraria o eurocentrismo que diagnostica. Ele junta todas as histórias das três Europas que identifica (a velha, que conhecemos; a Europa moça, representada pelo mundo anglo-saxão e a Europa jovem, pela América Latina), para descentrar o eixo narrativo da pedagogia da história brasileira em direção ao mar oceânico, ao rio marítimo que liga todas elas: o Atlântico. “Por que não atribuir decididamente esse lugar ao Mediterrâneo moderno que nos une e em que está o destino da nossa tríplice e uma civilização?” Braudel (1955, p. 21).

É com essa ideia que, marotamente, pede que se reserve nos nossos programas um lugar ao “*mare nostrum*, quero dizer, ao Atlântico” (p. 21) pois usando o termo em latim, Braudel fazia uma dupla alusão ao “seu” Mediterrâneo, sabidamente já em marcha à época.

De onde Braudel tira os seus conselhos? Muito provavelmente que seja da experiência francesa<sup>107</sup>, mas me perguntava qual o sentido que seus conselhos adquirem quando postos sob a perspectiva de educação no seu país.

---

107 Nas décadas de 1920 e 1930 durante as quais Braudel foi professor de liceu na Argélia e depois em Paris, a França vinha de uma reforma empreendida em 1902 e revista em 1925.

A despeito de passarem por uma reforma educacional enquanto professores de Liceu (em 1925), Braudel e Gagé testemunharam a permanência de vários elementos na tradição escolar, como sói ocorrer quando se trata do impacto que a legislação causa na organização escolar e nas práticas docentes, o que se refletiu na conferência do Instituto de Educação. A começar pela finalidade da história escolar: a formação do espírito. Tendo assim, segundo Hery (1999), o pressuposto com que abre a sua fala, na verdade dispensando o seu debate, parte de uma arraigada concepção do que deve ser o ensino secundário francês: a transmissão de uma cultura desinteressada. O próprio exercício do intelecto tem como consequência inevitável a formação moral dos alunos e sendo esse o objetivo da educação básica, é igualmente a tradição humanista quem orienta os conteúdos e a forma da história escolar na França.<sup>108</sup> Assim é que, despida de interesses pequenos, mundanos, ela deve ser desinteressada.

A conferência de Braudel possui duas grandes preocupações: a atuação do professor e a narrativa da história, que se fundem, na verdade, em uma coisa só: uma boa história contada pelo professor. Não há considerações sobre outros elementos constitutivos de uma aula, como materiais didáticos, exercícios ou avaliação, por exemplo. A conferência se concentra em somente uma atividade: a preleção.

---

108 “La reforme n’a pas modifié la nature de l’enseignement secondaire. Il reste un enseignement general et desinteresse parce que tous conviennent qu’il doit former l’esprit, le rendre libre et l’éclairer, qu’il est une discipline au sens où il soumet la raison à un exercice. Toute autre orientation le deprecie et donc le dénature.” (Hery, 2007, p. 110). E ainda: “Il s’affirme en priorité comme un enseignement de connaissances qui concourt à l’acquisition de la culture générale et participe conjointement aux autres matières scolaires à la formation intellectuelle des élèves.” Hery (2007, p. 137). “A reforma não modificou a natureza do ensino secundário. Ele permanece um ensino geral e desinteressado porque todos concordam que ele deve formar o espírito, fazê-lo livre e esclarecê-lo, que ele é uma disciplina no sentido em que ele submete a razão a um exercício. Toda outra orientação o deprecia e, portanto, o desnaturaliza.” “Ele se afirma prioritariamente como um ensino de conhecimentos que contribui para a aquisição da cultura geral e participa, juntamente com as outras matérias escolares, na formação intelectual dos alunos.”

O que Braudel aconselha em seu texto, no final das contas, é em linhas gerais um *cours* dos liceus franceses, nos moldes de um *cours magistral*, *leçon magistral* ou *cours ex-cathedra*.<sup>109</sup> Esse modelo de aula, dominante no século XIX, já se encontrava em transição no período em que Braudel atuava como *agrégé*. O *cours dicté* fora proibido, no lugar do qual esperava-se que fosse praticado o *cours parlé*, com um pouco mais de liberdade para o professor:

*Il peut être dicté malgré la réiteration de l'interdiction de cette pratique d'une façon continue de 1890 à 1960; il peut être lu ou <parlé>; c'est-à-dire que la lecture laisse place à plus de liberté et d'improvisation et le cours est <dit... à la vitesse normale de la conversation>; <continu> et <suivi>, ou <discontinu> et prendre alors l'allure d'une conversation, être entrecoupé de questions, de démonstrations, des lectures, où le professeur garde la main. Toutes ces formes ont cependant en commun de relever d'une pratique pédagogique orale, caractérisée par la centralité de la parole du maître. (Hery, 2007, p. 31, grifo do autor).<sup>110</sup>*

Essa transição, porém, não abalava os valores que sustentavam uma boa aula, pois que se propunha mais a agregar diferentes formas de estimular o alunado do que retirar a centralidade do papel do professor, o que, como se vê, é uma das preocupações de Braudel.

---

109 Conferir Hery (2007).

110 “Ele pode ser ditado, apesar da reiteração da interdição desta prática de uma forma contínua, de 1890 a 1960; ele pode ser lido ou ‘falado’; isso quer dizer que a leitura permite uma maior liberdade e improvisação e o *cours* é ‘dito... na velocidade normal da conversação’; ‘contínuo’ e ‘seguido’, ou ‘descontínuo’ e assumir, então, a velocidade de uma conversação, ser entremeadada de perguntas, de demonstrações, de leituras, onde o professor está no controle. Todas essas formas têm em comum, contudo, serem oriundas de uma prática pedagógica oral, caracterizada pela centralidade da fala do professor.”

Conforme Hery (2007) a tradição desses cursos de se equilibrarem entre uma forma oral e escrita, já que inicialmente eram feitos para serem lidos (como são os que foram encadernados na USP e sobre os quais me deterei mais adiante), remete mesmo ao século XIX, avançando no início do século XX para formas menos aprisionadas ao texto, o que não significou, porém, que a preleção do professor deixasse de ser o elemento central sobre o qual se atribuía o sucesso da aprendizagem dos alunos. É dessa tradição que Braudel tira o mote principal de sua fala, mais importante que a seleção de conteúdos e muito mais do que métodos mais ativos, como os exercícios em história, que não aparecem na conferência.

As qualidades de uma boa aula, descritas pelos relatórios dos inspetores de educação, frequentemente se traduziam em qualidades pessoais; para o caso da história, as de um bom narrador, o que: a) reforça o foco no professor, em detrimento do aluno, para o sucesso de uma aula e b) remete fortemente à aula ideal descrita pelo prof. Braudel em sua conferência em São Paulo. A partir dos relatórios desses inspetores e do que eles qualificam como uma boa aula, Hery (2007, p. 33). destaca que “*Sobriété, clarté, précision, on retrouve là les critères qui, sous la plume des inspecteurs, distinguent dans les classes les bonnes, voire excellentes, leçons des autres. (...) Si la parole doit être aisée, la ‘virtuosité’ verbale fait craindre la superficialité.*”<sup>111</sup>. Sobriedade, clareza, precisão: é quase como ouvir Braudel falar novamente sobre a simplicidade no vocabulário para os alunos, sobre a história em formato de romance de aventura e um “pensamento que busca a sua expressão, a encontra e sabe como comunicá-la.” Braudel (1955, p. 7).

Mais do que uma pedagogia, Braudel prega valores. São os valores que garantem o sucesso de uma aula, valores que derivam das qualidades e da personalidade do professor. “*Une bonne leçon est d’abord une composition, non une ‘conversation’. Les faits y son ordonnés, classés, la progression est méthodique, le chemin est balisé (...).*”<sup>112</sup> Hery (1999, p. 174) É por ser ele mesmo

---

111 “Sobriedade, clareza, precisão, nós achamos aí os critérios que, pela pena dos inspetores, distinguem nas aulas as boas lições, até mesmo as excelentes, das outras. (...) Se a fala deve ser espontânea, a ‘virtuosidade’ oral faz temer a superficialidade.”

112 “Uma boa lição é antes de tudo uma dissertação, não uma ‘conversaço’. Os fatos ali

um exemplo disso que Braudel dedica tanto tempo de sua palestra insistindo na sedução dos alunos. Essa é a medida do seu próprio sucesso e daquilo que acredita como “êxito” no ensino de História. Braudel retrata plenamente os critérios que, segundo Hery (1999, p. 174), definiam o corpo professoral francês: “*nette-té de la composition, étendue de la culture, talent de la parole et rayonnement de la personnalité -, complémentaires les uns des autres (...)*”<sup>113</sup>.

Como forma neste caso é conteúdo e tendo em vista a formação do intelecto, a elevação moral e a cultura geral, a defesa de uma narrativa (a forma que o conteúdo assume) bela e encantadora torna-se coerente e justifica o fato de que dela dependa a aprendizagem do aluno. Mas o papel do professor e a sua responsabilidade em despertar e manter a atenção e o interesse deixam pouco espaço para o aluno ou sua aprendizagem. A pedagogia na conferência do Instituto de Educação, é tomada, portanto, pelo conteúdo de História. Ou melhor, pela forma do conteúdo de História: trata-se de encontrar as melhores formas de tornar os conteúdos palatáveis aos estudantes.

As três primeiras décadas do século XX são marcadas pelos esforços da administração pública em renovar o ensino de história francês. De acordo com Hery (1999) uma reforma foi empreendida em 1902 e outras se seguiram em 1925 e 1938, nas quais se tentou organizar o ensino secundário, dividindo-o em ciclos (e depois retrocedendo) e periodizando a história. A reforma de 1902 reorganizou o ensino secundário em dois ciclos, totalizando sete anos e redistribuiu os conteúdos de história.<sup>114</sup> Braudel e Gagé foram professores no fim da vigência desta reforma de 1902 e no início da de 1925. Nesta última, o ministério listou os três tipos principais de procedimentos pedagógicos nas aulas de história e geografia à época do recorte deste trabalho: o ensino baseado no manual escolar, no estudo analítico da matéria e a “*leçon magistrale*”

---

estão ordenados, classificados, a progressão é metódica, o caminho é balizado.”

113 “concisão da dissertação, ampla cultura, dom da oratória e personalidade brilhante – complementares, uns aos outros (...)”

114 Conforme Hery (1999) A História Antiga foi a que mais perdeu espaço: trabalhada no *sixième* apenas quando antes era vista em três anos. A idade média até 1453 no *cinquième*; de 1453 a 1789 no *quatrième* e de 1789 a 1889 no *troisième*, encerrando o primeiro ciclo, em que predominava a história moderna e contemporânea. O segundo ciclo, oportunidade para retomar os estudos anteriores e aprofundá-lo, cobria um período que ia do século XV até o fim do XIX, mais a retomada de história antiga para as seções de letras.

Hery (1999, p. 177), que de longe é a forma predominante até o fim dos anos trinta. Uma das intenções era fazer a transição de um ensino fortemente calçado na cultura clássica (ensino de grego e latim) para um caracterizado pelas “humanidades modernas”. O ensino de história estaria justificado nesta nova configuração pois centrado no homem. A sua lógica explicativa (“*Décrire les faits, comprendre comment ils s’enchaînent, comment ils se modifient, sont des opérations intellectuelles qu’on peut envisager de transposer de la recherche à la salle de classe.*”<sup>115</sup> Hery (1999, p. 50) é exatamente o instrumento que deve servir para o exercício de compreender esse homem.

Os debates para sanar as deficiências do ensino secundário na França nesse período questionam o *cours*, muito embora não abram mão dele. Há progressivamente uma defesa de métodos mais ativos, que não confinam os alunos à passividade de fazer anotações. São Charles Seignobos e Ernest Lavissee os dois nomes que sustentam a reforma de 1902 e que defendem, nesse período, práticas que vão ecoar na palestra de Fernand Braudel. São mais de um os pontos de contato entre essa tradição do início do século e a pedagogia de Braudel. A começar pela força da narrativa e a necessidade de descrever. Segundo Hery (1999, p. 92), entendendo que a imaginação visual concorre fortemente para a compreensão, “*c’est la raison pour laquelle il (Seignobos) demande de décrire, de raconter avec force de détails et d’éviter, a contrario, les formules abstraites, les listes de noms propres ou de dates.*”<sup>116</sup>. Seignobos quer que os alunos se habitue a ver os homens do passado como seres e não como palavras: “*Les ayant vus, il s’intéressait à eux et se plairait à entendre parler d’eux; il irait de lui-même à l’étude de leurs institutions.*”<sup>117</sup> apud Hery (1999, p. 98). E Lavissee, falando do método demonstrativo, sustenta a necessidade posta pela administração de se selecionar os conteúdos, de não se ater a detalhes inúteis e dar relevo aos fatos essenciais.

---

115 “Descrever os fatos, compreender como eles se encadeiam, como eles se modificam, são operações intelectuais que podemos pensar em transpor da pesquisa para a sala de aula.”

116 “é a razão pela qual ele (Seignobos) exige que se descreva, que se conte com riqueza de detalhes e de evitar, a contrario, as fórmulas abstratas, as listas de nomes próprios ou de datas.”

117 “Tendo-os visto, ele se interessaria por eles e iria gostar de ouvir falar deles; ele iria, por vontade própria, estudar suas instituições.”

O que está no ar à época da conferência é justamente a concomitância entre a manutenção dos objetivos mais arraigados da formação escolar na França (a tradição humanista, clássica, desinteressada) e a defesa do avanço desse ensino exatamente por nomes que, ironicamente, serão classificados, eles sim, como o que havia de “mais tradicional” na prática historiográfica da virada do século XIX.

“Evitar fórmulas abstratas”, “descrever”, “fazer viver os personagens”, “simplicidade” são todos elementos que vemos repetidos na conferência de Braudel. Por outro lado, as preocupações de Lavissee e Seignobos, por sua vez, extrapolam o *cours*, provavelmente porque um cânone na prática pedagógica francesa, e se aventuram pela transposição de elementos da pesquisa histórica para a sala de aula,<sup>118</sup> por meio de métodos que estimulem a proatividade dos alunos.

Não é possível estabelecer uma comprovação direta entre a pedagogia da história de Braudel e uma leitura de Seignobos ou Lavissee, por exemplo, mas tampouco é essa a intenção. A questão está em se redimensionar a extraordinariedade que esses conselhos possam vir a ter. São orientações que circulam no corpo docente francês há pelo menos trinta anos e inclusive defendidas por historiadores, que, no domínio restrito ao da escrita da história, não fazem parte da tradição a que se costuma filiar Braudel.

---

118 “(...) o exercício ativo consistirá, para ele, em analisar gravuras, narrativas, descrições. Essa análise vai obriga-lo a se dar conta com precisão dos traços característicos do aspecto externo dos homens ou das coisas e se representar os sentimentos internos.” (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012. p. 144) .

É interessante como a defesa da beleza, da aproximação da narrativa histórica às qualidades de um romance, é, na escola, um elemento de aglutinação, de permanência da tradição liberal romântica<sup>119</sup> que atravessa mesmo o domínio dos metódicos nos postos de decisão das reformas educacionais (e que é reconhecida e mantida por estes), sobrevivendo como valor hegemônico ainda à época de Braudel professor. A narrativa histórica justifica os objetivos do ensino de História ao mesmo tempo que sustenta a centralidade do papel do professor.

Esta é a singularidade da história escolar. Atravessada por múltiplos condicionamentos (função social, espaço escolar, legislação, formação de professores, origens sociais dos alunos, etc.), ela consegue abrigar e dar sentido às orientações, que em outras esferas (na pesquisa e escrita da história), tem procedências divergentes. A sala de aula constrange a prática e a necessidade de estabelecer uma relação com um público, que precisa aprender algo ao fim daquele processo, e regula o espaço aberto para variações. Tendo em vista que é preciso garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos, mantêm-se práticas já comprovadamente exitosas. E é aqui que começa o “conservadorismo” de Braudel. A tradição humanista, romântica chega a ele com os apêndices das tentativas metódicas de tornar esse ensino mais atraente aos alunos e funcional aos objetivos do Estado francês.

Aquilo que Braudel prega para o público brasileiro em 1936, portanto, se encontra exatamente dentro do que é discutido na França para o ensino secundário (o que é um tanto óbvio, alguns podem afirmar). O que está em questão é que, caso estivesse falando para um público de franceses, seus compatriotas poderiam não achar muita novidade na descrição e “propaganda” do que havia de mais tradicional nos liceus franceses: o *cours*. Mais do que uma proeminência na área, Braudel retira sua fala não mais do que de sua própria

119 “A escrita não é só, portanto, um meio de expor agradavelmente as informações extraídas dos velhos manuscritos; é um método de conhecimento. Quanto ao aspecto dramático, para Thierry ele não é de modo algum acrescentado artificialmente. O drama é a verdade da história, no sentido de que cada personagem, à imagem do herói de Walter Scott, se torna exemplar de uma classe, de uma atitude, de uma situação que o ultrapassa e que participa do movimento da história. O drama é a história narrada, pois a narração esclarece o sentido da história e põe sob sua luz a grande intriga que a anima: a luta das raças e a afirmação progressiva do Terceiro Estado”. (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012. p. 42) Conferir os capítulos 1 e 2.

experiência. O Braudel professor está acompanhando o fluxo dos debates sobre a docência na França. Sua fala espelha aquilo que há de mais corrente em seu país. É nessa chave que é possível entender por que Braudel se acha um “conservador”. Ele sabe que acabou de expor para aquela plateia o básico do ensino francês de História.

## 2.2 Conselhos para o Ensino Superior

São duas as fontes que se possui sobre o que Braudel acreditava ser a prática do ensino de História em nível universitário. Tem-se o seu primeiro relatório, escrito em fins de 1935 ou início de 1936 e publicado no Anuário da FFCL de 1934-1935, já decorrido um ano de sua estadia no Brasil (e, portanto, anterior à sua conferência no Instituto de Educação); e suas apostilas, produzidas entre 1935 e 1937 e arquivadas no CAPH/USP.

A justaposição entre o relatório, as “apostilas” (ou seja, a História na faculdade) e a conferência no IE e o trabalho de Évelyne Hery que vim usando como base para a discussão (a História no secundário) permite que sejam identificados elementos de aproximação entre as práticas pedagógicas dos *agregés* franceses e aquela que Braudel aplicava em suas aulas.

Do relatório se extrai principalmente a concepção de História de Braudel e como ela é transposta para sua prática pedagógica. Já se encontra nele a crença de Braudel de que a disciplina História é uma atitude de espírito, “tão velha quanto o próprio mundo civilizado” USP (1934-1935, p. 122), como ele defende em 1936, inerente ao ser humano que pensa uma vez que existe desde que há “reflexão inteligente”. Ao contrário das demais ciências humanas que estão procurando se afirmar, ela não precisa se preocupar em se definir pois que já está justificada - é um dom do ser humano pensante e sua função é a elevação espiritual, o exercício intelectual - defendida dessa forma tanto para os pequenos quanto para os adultos.

E que do mesmo jeito como vimos na conferência do Instituto de Educação, o fato de almejar ser total, pois se ela é ciência, “não é porque fixa este ou aquele ponto mas porque nos conduz a verificações gerais sobre a sociedade

(...). É nesses raros instantes que ela parece dar-nos a certeza de reconstituir o *espelho* no seu todo.” USP (1934-1935, p. 124) continua determinando também sua forma na universidade. Se é por uma história total que nos conhecemos ao longo do tempo, é assim que ela deve ser ensinada: “O aprendiz-historiador fará bem em tudo ver, em não limitar o seu campo de observação” (p. 124). Na universidade também se deve passar de um curso d’água a outro – da diplomacia, à vida política, aos grandes homens e à economia – até mesmo porque “para o professor secundário, o indispensável é a bagagem de conhecimentos gerais” (p. 128).

Assim como não há exatamente uma distinção entre a função da História a ser aprendida, Braudel atribui as mesmas características entre professor de História e historiador, alternando por vezes os dois termos para a mesma função. Atribui ao historiador as mesmas características que atribui ao professor na conferência:

(...) devemos reanimar a sua vida. Como o romancista, o historiador cria a vida. (...) É esta a sua tarefa, que é bela e nobre. Quem não conhece o enlevo dessa ressurreição do passado, de que fala Michelet, não pode compreender a alegria secreta do historiador nem o papel exato do professor de história, desse mestre de viagens através dos tempos.” (USP, 1934-1935, p. 124).

A especificidade da formação universitária aparece no relatório (e como veremos a partir do próximo conjunto de fontes, concretizada nos anos letivos seguintes) ao reconhecer a necessidade (e as dificuldades!) de encaminhar os alunos para a pesquisa. Isso se daria através do ensino das disciplinas auxiliares (arqueologia, epigrafia, paleografia) e do direcionamento a um dos “múltiplos setores do nosso domínio, ligá-los a pesquisas dignas da erudição brasileira.” (p. 128). Como não há espaço para a especialização durante a graduação, Braudel defende que os professores formados tenham a oportunidade de continuar sua formação em cursos de doutoramento. Será somente em 1937 que Braudel efetivamente conseguirá propor cursos específicos para atender a esses objetivos.

O relatório publicado nos Anais do ano de 1935 para o ano de 1936 não traz reflexão específica sobre o primeiro ano de Braudel na USP e se limita a prever aquilo que se propunha a fazer em 36. O conjunto de fontes que são as apostilas, porém, me permitiu tirar algumas conclusões sobre como eram suas aulas.

São dois os elementos que possibilitaram uma interpretação das apostilas: a forma como foram organizadas e classificadas por Eurípedes e, naturalmente, o seu conteúdo. Essas fontes conectam a prática de Braudel como professor na universidade com aquilo que defende no IEUSP sobre o que seria uma boa aula de história, pois que compostas por textos autônomos que configuram os *cours*, ali num limiar entre o escrito e o falado.

Esse foi o principal elemento para identificar a natureza do material que foi arquivado e hoje é conhecido como as “apostilas” de Braudel (e as de Jean Gagé). Elas tomaram essa forma a partir de um encadernamento realizado *a posteriori*, muito provavelmente pelo próprio Eurípedes, dos *cours* lidos por Braudel.

A encadernação possui uma folha de rosto, com um título datilografado: “Apostilas da Cadeira de História da Civilização dos Anos 1935 a 1937.”, onde se encontra a assinatura de Eurípedes e a data: 11 de abril de 1942. O que responde, junto com o formato dos textos, à pergunta sobre como este material circulava na sala de aula.

A encadernação por parte de Eurípedes desse material lhe conferiu uma unidade que ele não possuía à época em que foi produzido. É possível, porém, que sob as mãos do próprio Eurípedes, ele possa ter sido apropriado de outras maneiras. Mas para o uso nos anos em que Braudel lecionou, é preciso reconhecer que o termo apostila foi aplicado aí de uma forma distinta daquela de que fazemos uso atualmente. Se hoje as apostilas são materiais feitos para circular entre os alunos, com textos e exercícios sequenciais a serem realizados, a leitura deste material permite inferir que o seu uso era da parte do professor.

O índice do material revela que os temas da apostila foram organizados cronologicamente, o que lhe dá unidade e que por isso, pôde ser chamada de “apostila”. Mas a leitura do que seriam os capítulos correspondentes no índice

demonstra que se tratam de textos produzidos independentemente, pois foram encadernados fora da ordem cronológica em que foram *produzidos*. Ou seja, a lógica cronológica que é o que confere unidade à organização da apostila obedece ao *tema* do texto e não à data de sua *produção*: é a ordem da progressão histórica.

O quadro abaixo reproduz o índice completo da encadernação. A última coluna é de minha autoria e indica as datas presentes nos cabeçalhos de cada um dos capítulos ou de suas subseções (onde houver).

*Quadro 7: Índice da Apostila da Cadeira de História da Civilização entre 1935 e 1937.*

E. Simões de Paula	RESUMO DA DISSERTAÇÃO SOBRE A PREHISTÓRIA	1	
	I - Conceito de história, de protohistória e de prehistória. Antiguidade do homem na terra, partindo das civilizações mais antigas e conhecidas	1	
	II - Origem do homem pré-histórico e seus progressos	1	
	III - História dos povos pré-históricos	2	
	IV – Bibliografia	3	
	PREHISTÓRIA	4	
	I – Cronologia	4	
	II - Divisão e origens das denominações dos períodos pré-históricos	4	
	III – Bibliografia	4	
E. Simões de Paula	CURSO DE HISTÓRIA ORIENTAL: Lista das dinastias egípcias: I a VIII dinastias	6	Abril de 1937
	CRONOLOGIA ORIENTAL (das origens até 612 A.C.)	9	
	A - As primeiras civilizações	9	
	B - O Império Egípcio. Os Hititas. Aparecimento dos Indo-Europeus	10	
	C - O Império Assírio. Os Fenícios e os Lídios. Os Tcheou na China	10	

	Bibliografia	13	
	A - História do Próximo-Oriente	13	
	B - História do Extremo-Oriente	14	
	C - História da Arte e da Arqueologia	14	
	HISTÓRIA GREGA	15	Ano escolar de 1936
	I - Indicações bibliográficas	15	
	II – Introdução	17	
	III - Bases geográficas	18	
	CRONOLOGIA GREGA (das origens até 368 A.C.)	23	
	Bibliografia	27	
E. Simões de Paula	CURSO DE HISTÓRIA ROMANA	30	Maio de 1937
	I – Bibliografia	30	
	II - Cronologia Romana elementar	32	
	1 - Os primeiros tempos da Itália. O período real	32	
	2 - Os começos da República Romana	32	
	3 - A conquista da bacia do Mediterrâneo	33	
	4 - As guerras civis	35	
	AS ORIGENS DA HISTÓRIA ROMANA	37	
	As fontes da história romana primitiva	37	15/04/1936
	HISTÓRIA ROMANA (Resumos)	41	
	I – Bibliografia	41	
	II - Bases geográficas da História romana	43	08/04/1936
Prof. F. Braudel -	<i>LES HÉGÉMONIES POLITIQUES DES XVI ET XVII SIÈCLES</i>	45	Ano 1935
	<i>La préponderance espagnole</i>	46	
	<i>LES DEBUTS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE</i>	48	26/04/1935
	<i>I - Liste chronologique des principaux évènements</i>	48	
	<i>II – Bibliographie</i>	49	26/04/1935

G. Lefebvre -	A REVOLUÇÃO FRANCESA E OS CAMPONESES	50	
Prof. F. Braudel -	<i>L'ANGLETERRE DE 1848 a 1914</i>	63	<i>Année 1935-1936</i>
	<i>I - Généralités et Division</i>	64	Abril, 1935
	<i>II - La période de Palmerston</i>	67	
	<i>1 - La paix intérieure et la prospérité économique</i>	67	
	<i>2 - L'action extérieure</i>	71	
	<i>3 - Les changements intérieurs - 1848-1865</i>	89	
	<i>III - La période 1865 – 1895</i>	92	
	<i>1. 1865-1868</i>	93	
	<i>2. Le second ministere Disraeli 1874-80</i>	98	
	<i>3. Les années 1880-1895</i>	102	
	<i>a) La question sociale</i>	102	
	<i>4. Gladstone - 1868-1874</i>	107	
	<i>a – Irlande</i>	107	
	<i>b - Legislation sociale</i>	107	
	<i>c - Politique extérieure<sup>120</sup></i>	107	
	FACHODA	110	
	I - Marchand e Kitchener	110	
	II - Importância da questão sobre o plano africano	110	
	III - O lado europeu	111	
	IV – Consequências	111	

120 “AS HEGEMONIAS POLÍTICAS DOS SÉCULOS XVI E XVII”; “A preponderância espanhola”; “OS COMEÇOS DA REVOLUÇÃO FRANCESA”; “I – Lista cronológica dos principais eventos”; “II – Bibliografia”; “A INGLATERRA DE 1848 A 1914”; “I – Generalidades e divisão”; “II – O período de Palmerston”; “1 – A paz interior e a prosperidade econômica”; “2 – A ação exterior”; “3 – As mudanças interiores – 1848-1865”; “III – O período 1865-1895”; “2 – O segundo ministério Disraeli 1874-80”; “3 – Os anos 1880-1895”; “a) A questão social”; “a – Irlanda”; “b – Legislação social”; “c – Política exterior”.

Vê-se que o que dá sentido à apostila é a progressão da Pré-História até o final do século XIX com a crise entre França e Inglaterra sobre Fachoda. Mas os capítulos não foram produzidos nessa ordem: a revolução francesa e o tema da Inglaterra na segunda metade do século XIX são de 1935 enquanto o capítulo sobre o Egito data de 1937.

A numeração original dos “capítulos” se reinicia a cada um deles, ao contrário da sequência numérica do índice: a cada novo capítulo, volta-se ao número “1”. Cada um deles possui uma espécie de cabeçalho com os dados do texto. Estes cabeçalhos não seguem um padrão e geralmente indicam a instituição, a autoria e a sua data, que, como já visto, não é sequencial. Por exemplo:

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS  
Sub-Secção de História e Geographia Maio de 1937  
Curso de História Romana pelo assistente E. Simões de Paula. (p. 30 no arquivo, p. 1 no original)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS.  
ANO 1935  
HISTOIRE DE LA CIVILISATION  
Les hégémonies politiques des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles. (p. 45 no arquivo, p. 1 no original).

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS  
Année 1935-1936  
HISTOIRE DE LA CIVILISATION  
L'Angleterre de 1848 à 1914  
Prof. F. P. Braudel  
(Braudel, 1935-1937, p. 63).

A numeração independente, os cabeçalhos a cada novo texto e a organização fora da ordem em que foram produzidos indicam, portanto, que originalmente esse documento foi produzido em outro formato: textos autônomos, escritos entre os anos de 1935 e 1937 e reorganizados por Eurípedes com uma sequência distinta daquela sua original. A materialidade do documento lhe con-

feriu uma outra identidade, a de apostila, que lhe deu ordem e unidade. Mas o esmiuçamento prévio da organização já indica que esse material foi composto por unidades autônomas, cuja produção e utilização são distintas do caráter de apostila que ganhou quando foi reorganizado por Eurípedes.<sup>121</sup>

Os cursos da área de Pré-História e História Antiga (Egito, Grécia e Roma) atribuídos ao nome do professor Eurípedes no índice da apostila encontram-se em língua portuguesa, enquanto aqueles sob o nome do professor Braudel estão em língua francesa. A leitura dos textos reforça ainda mais as conclusões tiradas a partir da organização dos documentos. Especialmente os textos em francês ou traduzidos do francês, como veremos, ou seja, aqueles de Fernand Braudel eram textos para serem lidos pelo professor, foram produzidos para uma *performance* perante um público de alunos. Tomei a liberdade de reproduzir trechos relativamente longos desses textos de forma a veicular melhor o seu caráter.

Os textos possuem referências a uma externalidade – por meio de deícticos – que fazem pressupor que o público a que se refere compartilha das mesmas referências que o seu “emissor/autor” pronuncia. São vários os exemplos nos textos que indicam uma comunicação direta com uma audiência por meio “dessa oralidade” (apesar de estarem escritos), como na abertura da aula sobre as hegemonias políticas dos séculos XVI e XVII, onde o “cette” em: “*Cette courte série de leçons voudrait donner une vue d’assemble pour les XVIe et XVII siècles, de l’histoire européenne - voire mondiale - en s’attachant aux réalités si diverses (...)*”.<sup>122</sup> Braudel (1935-1937, p. 46) faz pressupor que ambos – professor e público – compartilhavam do sentido a que o “esta curta série de aulas” se remetia.

---

121 Isto não significa que esteja propondo uma renomeação do documento. Foi assim que ele foi produzido e arquivado por Eurípedes Simões de Paula. A análise e distinção que faço aqui é para fins de melhor leitura e interpretação da fonte.

122 Em português: “Esta curta série de lições quer lhes dar uma visão de conjunto para os séculos XVI e XVII da história europeia – até mesmo da mundial – dedicando-se a realidades bem diversas.”

As mais frequentes são a menção direta ao ouvinte: “*Dans cet intervalle chronologique - certains diraient qu’il ne remonte pas assez haut et qu’il se poursuit trop longtemps - les deux questions que l’on rencontre, vous le devinez, sont les causes de la grandeur; les causes de la décadence, questions (...).*”<sup>123</sup> (p. 46).

Os esclarecimentos sobre a estrutura da aula e da explicação são recorrentes, de forma que demarcam claramente a posição do enunciado.

*J’ai essayé de montrer, dans ma précédente leçon, le mécanisme de la politique anglaise, d’indiquer les forces qui en déterminent le jeu. J’ai surtout insisté sur le rôle grandissant de la royauté qui, nous le verrons, se posera bientôt en arbitre des partis (...).*

*Je voudrais aujourd’hui non plus étudier la politique anglaise par le dedans, mais vous donner un croquis d’ensemble de son action. Tâche malaisée. (...) Je m’en tiendrai à l’essentiel, aux sommets, par nécessité et aussi par habitude; le métier de l’histoire, du professeur surtout, n’est-il pas de simplifier, de marquer, à l’exclusion des autres, les lignes maîtresses?”<sup>124</sup> (Braudel, 1935-1937, p. 74, grifo do autor).*

Ou seja, aquele texto/fala trata de uma aula, precedido por outras (*dans ma précédente leçon*) e seguido por outras aulas mais (*nous le verrons*), evidenciando que quem lhe enuncia está na condição de professor: Braudel; e quem lhe escuta está na condição de aprendiz, que já esteve naquele lugar anteriormente e para ali retornará em outras ocasiões. Obedecendo a uma ordem didática, o professor também expõe a sua metodologia: os textos/falas são simplificados (“*le métier de l’histoire, du professeur surtout, n’est-il pas de simplifier (...)?*”), resumidos às suas linhas mestre.

123 “Neste intervalo cronológico – alguns dirão que ele não se inicia tão cedo e que não vai até muito longe – as duas questões que encontramos, vocês podem imaginar, são as causas da grandeza, as causas da decadência, questões (...).”

124 “Eu procurei demonstrar, na minha aula anterior, o mecanismo da política inglesa, de indicar as forças que lhe determinam o jogo. Eu insisti sobretudo sobre o papel crescente da realeza que, como nós veremos, atribuir-se-á o papel de árbitro dos partidos. Hoje, eu gostaria de não mais estudar a política inglesa pelo seu interior, mas dar a vocês um esboço do conjunto de sua ação. Tarefa difícil (...). Eu me deterei ao essencial, aos ápices, por necessidade e por hábito; o trabalho da história, sobretudo o do professor, não é o de simplificar, de apontar, à exclusão de outras, as linhas mestras?” (grifos meus)

A finalidade oral do texto se faz presente até mesmo nas notas de rodapé, que ao invés de dialogar com o texto escrito e remeter a outras referências bibliográficas, servem mais como lembrete ao professor, podendo serem lidas também se dirigindo diretamente aos alunos, como neste caso em uma lição sobre a Inglaterra entre 1848 e 1914. Onde no corpo principal do texto lê-se: “*Cette bibliographie n’a pas la prétention d’être complète puisqu’elle laisse de côté de nombreux ouvrages (...).*” há uma nota de rodapé que diz: “*I - Ces ouvrages seront cités, le moment venu, en tête des chapitres du cours*”<sup>125</sup> Braudel (1935-1937, p. 65), como que ainda comunicando a metodologia da exposição aos seus ouvintes: “as obras serão retomadas no início dos capítulos dos cursos.”

Essas lições se encaixam nas qualidades que Évelyne Hery (2007) cita dos relatórios dos inspetores de educação, que esperavam dos cursos: que pudessem se utilizar de suas notas, mas que tivessem o dom da oratória. Aqui, pedagogia significava o domínio do conhecimento tanto quanto sua capacidade de professá-lo diante do público, numa mistura entre redação e fala:

*“Parler comme un livre”, l’image rend également compte de la dualité du cours qui, avant que lecture en soit faite, a été une mise en forme écrite, voire rédigée, du savoir, comme en attestent les manuscrits. Tout au long du vingtième siècle, le cours garde cette double identité. Il est, pour le professeur, un exercice gouverné par les règles de l’écrit – et donc une composition – et animé par la parole.*<sup>126</sup> (Hery, 2007, p. 35).

A nota de rodapé que citei acima expõe bem essa dualidade: cada uma de suas lições – faladas - são capítulos, como os de um livro. Segundo Hery, estes códigos que organizavam a comunicação oral do saber eram decorrentes do mesmo modelo de ensino nas faculdades e como se vê, resultavam por  
125 “Esta bibliografia não tem a pretensão de ser completa porque ela deixou de lado um número grande de obras.” “Estas obras serão citadas, em um momento próximo, no início dos capítulos do cours.”

126 “Falar como um livro”, a imagem dá conta da dualidade do cours que, antes que seja feita sua leitura, ganhou uma organização escrita, quase redigida, do saber, como atestam os manuscritos. Ao longo de todo o século XX, o cours guarda essa dupla identidade. Ele é, para o professor um exercício governado pelas regras da escrita – e portanto, uma composição – e animado pela fala.”

locar os professores no centro do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que suas qualidades pessoais prevalecesse como critério para definir o que era uma boa aula. Isto torna inteligível a dimensão que ganharam as aulas de Braudel: vindo de uma tradição de *agregés*, cuja competência era medida pela capacidade de “envolver” seus alunos pela palavra, o professor encantou seus alunos brasileiros com uma pedagogia que representava o que havia de mais consolidado e tradicional no ensino francês.

Voltando ao Índice, percebe-se a ausência de conteúdos de História Medieval, que como já indicado pela organização dos programas do curso no terceiro capítulo, só deve ter sido ministrada, durante a regência de Braudel na Cadeira de História da Civilização, sob o formato dos seminários. Estão ausentes também outros conteúdos que foram registrados no Anuário de 1936, como o curso de História Contemporânea (De Napoleão III às unificações italiana e alemã).

Muito embora estejam redigidos em língua portuguesa, os cursos de História Grega e de História Romana devem ter sido traduzidos por Eurípedes dos originais em francês, produzidos por Braudel, pela permanência de algumas construções típicas da língua francesa (“O excelente manual de Bury, *A history of Greece to the death of Alex. the Great*, que serviu a gerações de estudantes, *não é válido hoje que a partir do século VI.*” Braudel(1935-1937, p. 15) e porque datam de 1936, quando Eurípedes ainda era aluno (tornou-se assistente em 1937).

Chegamos, enfim, ao curso de História Grega que serve praticamente como a ilustração da “Pedagogia da História” defendida por Braudel no Instituto de Educação. Como demonstrarei a correlação entre a apostila e a conferência nas páginas seguintes, posso desde já afirmar que esse pode ser tomado como um “curso” modelo da prática de Braudel na sala de aula.

A estrutura dos cursos de Braudel estava organizada de forma a que se começava o tema pela orientação a respeito da bibliografia existente sobre o assunto:

Não haveria razão (sic) de se fornecer no início deste curso, uma bibliografia extensa da história grega, tanto mais que se trata de um curso de iniciação e que essa bibliografia existe, exaustiva, no pequeno livro muito manejável de Roberto Cohen: *“La Grèce et l'hellénisation du monde antique (les Presses Universitaires)”*; este volume é o primeiro aparecido de uma coleção ainda inacabada de manuais para o ensino superior, a coleção “Clio”. Compõe-se de bibliografias muito abundantes, classificadas metodicamente, acompanhadas de notas críticas. Seus capítulos rápidos dão em algumas páginas, um resumo das questões abordadas. Talvez (sic) esses resumos condensados são mais para o uso de estudantes que conhecem já a história grega, que ao alcance de principiantes que se arriscam, apesar de tudo, no bosquejo rápido de vistas do conjunto, não aprender todas as “nuances” e todos os detalhes. (Braudel, 1935-1937, p. 15).

Em sendo um dos primeiros temas da apostila, o uso do “deste” já na primeira frase nos indica novamente que estes eram textos produzidos para serem lidos junto aos ou pelos alunos, pois que obviamente dirigido a uma audiência que compartilhava o objeto de que se tratava (“deste curso”). Fosse um texto qualquer, a frase provavelmente haveria de ser formulada especificando de que se tratava: “no início de um curso de história grega”. Como fica mais evidente nos textos que permaneceram em francês (e que vimos acima), este é um texto produzido para ser lido pelo mestre, que transformou a orientação sobre produção bibliográfica da área em conteúdo de um *cours*, em uma lição.

A sequência do conteúdo é dada pelas “Bases Geográficas”, que no curso de História Romana também existe, mas foi deslocada para o seu fim, pelo visto por Eurípedes. Aqui estão vários dos elementos de que Braudel usou mão em sua conferência no Instituto de Educação sobre o que deveria ser o ensino de História no secundário. Além de reforçar uma distinção tênue que havia entre os dois níveis de educação, oriundo daquilo que se praticava na França, a comparação entre os dois documentos demonstra que as propostas de Braudel para uma pedagogia da história no ensino secundário brasileiro vinham de sua experiência ministrando história grega na própria FFCL naquele mesmo ano. E

sem dúvida, na direção reversa: eram as práticas oriundas do ensino secundário francês, onde havia lecionado até então, que trouxera para a sua prática de sala de aula na universidade brasileira.

A repetição que tanto recomenda ao seu auditório do Instituto de Educação aparece em sua aula na Faculdade como primordial para o entendimento da história grega:

É preciso considerar esse domínio histórico como uma terra desconhecida, acostumar-se às suas particularidades, pesquisá-las. É preciso ter aprendido dez ou vinte vezes a trama dos acontecimentos, para encontrar a atmosfera, para sentir o amar essa história cujos atores - que se sabe de Platão, de Sócrates ou de Epaminondas “o primeiro dos gregos”? - permanecem numa semi-obscuridade de lenda. (Braudel, 1935-1937, p. 17, grifo do autor).

Exemplos foram quase transcritos. A comparação entre São Paulo e a Ática que destaquei anteriormente está em ambas, e a descrição da Grécia recorre ao *mesmo* vocabulário:

Quadro 8: Comparação entre os conteúdos para o ensino de História Grega de Fernand Braudel. Autoria: a própria.

Conferência no Instituto de Educação	Lição na Cadeira de História da Civilização
<p>“Acredito que seria oportuno, dez vezes contra uma, ao se falar da Grécia, tecer reflexões desse gênero: a Ática é tão pequena que seria impossível situar em uma de suas planícies uma cidade como São Paulo - Mégara que é do tamanho do Instituto de Educação - esta sala cujas dimensões equivalem às de uma praça pública grega, com suas lojas pitorescas, muitas instaladas ao ar livre. A terra grega é assim o contraste exato da terra brasileira, feita da soma desses três elementos, o mar, a montanha e o céu, o mar, sombrio, azul ou “escuro como o vinho”, o céu limpo e sem nuvens, a montanha descalvada, nua, esquelética, branca, cinza ou malva.” (Braudel, 1955, p. 20-21).</p>	<p>“Restringir-se-iam ainda mais as coordenadas gregas, medindo-as na escala do Brasil: a que cidades podem corresponder a Atenas de Péricles, Esparta no fim do V século? Poder-se-ia colocar no triângulo estreito da Atica, uma grande cidade como S. Paulo? Quase nos desculpamos dessas comparações.”</p> <p>(...)</p> <p>“A Grécia é um pedaço do Mediterrâneo, exatamente a parte peninsular da massa balcânica. Três elementos clássicos compõem a paisagem: a montanha denudada, sublinhada de novo no inverno e às vezes, quando ela é suficiente elevada como o Tajoto, até em pleno verão; o céu azul, límpido, vibrante de luz; enfim, azul, malva, violeta e mesmo ‘negro como o vinho’, o mar...” (Braudel, 1935-1937, p. 17-18).</p>

Uma terceira característica ainda faz referência à ambos os registros: a recomendação de Braudel (1935-37) de que o professor procurasse despertar nos alunos empatia pelos personagens da história estudada, a descrição da “mentalidade de um contemporâneo”. E aqui Braudel exerce todas as qualidades com que é descrito pelos seus alunos: sua narrativa sobre os gregos é de *veras charmant*. Descreve o seu objeto, montando um cenário onde insere seus personagens: “Importantes no inverno, os rios gregos são, salvo raras exceções nas proximidades das regiões do norte, magros riachos no verão. Sócrates e Fedro, quando passeiam, filosofando, na campina d’Atenas, tiram suas sandálias e, pés nus na água, seguem a corrente do rio Ilissas...” Braudel (1935-37, p.

18-19).

A recomendação feita na conferência de se recorrer à geografia está em sua aula também. Além dos “capítulos” Bases Geográficas presentes tanto no *cours* de História Grega quanto no de História Romana, o espaço é levado em consideração na causalidade histórica: “Ao termo deste resumo muito breve, uma pergunta vem ao espírito: em que esse quadro geográfico favoreceu a civilização grega? (sic) (...)” Braudel (1935-37, p. 21).

Junto ao cenário que monta, Braudel usa de citações para trazer diálogos de forma a criar a proximidade com os alunos que tanto recomendou:

A doçura do clima permite a modicidade do habitat, a simplicidade do vestuário e mais ainda, a frugalidade. Uma cebola, um pouco de pão esfregado com alho, tal é quase sempre o alimento do Grego que tem tempo de flunar, de discutir na praça pública ou nas lojas dos barbeiros, esses clubs políticos, e de se aquecer ao sol.... Uma alegria de viver, inegalável, enche seus ócios. Vejam como “estes Atenienses em pele de carneiro” que Aristofanes, esse reacionário, põe em cena, se regosijam pela volta da paz e pela desmobilização: “Que alegria, que alegria de depôr o capacete e de abandonar queijos e cebolas”, diz um desses camponeses soldados. “O que eu amo não é combater, é beber com amigos e camaradas, vêr crepitar no fogo as ramagens secas cortadas no verão, assar grãos de bico sobre os carvões, tostar frutos de (fai?). Não há nada mais agradável, quando as sementeiras estão feitas e os deuses as regem que conversar assim com o visinho: Diga-me Comarchides, que iremos fazer? Agradar-me-ia bastante, beber enquanto Zeus fecunda a gleba. Vamos, mulher, faça secar três medidas de favas, misture frumento, escolha alguns figos: não há meio, hoje, de se esladroar a vinha, nem de se desfazer as leiras; a terra está muito molhada. (...)”. Tiane, de quem se tomou esta citação (*Philosophie de l’art*, II, p. 120-121) aí vê a prova entre cem outras dessa alegria de viver que parece estar frequentemente no fundo mesmo do genio grego, que faz com que o homem então considere “a vida como uma parte do prazer.” (Braudel, 1935-37, p. 21-22).

Bastante *charmant*, a pedagogia defendida em sua conferência para o ensino secundário era aquela que aplicava nas suas próprias aulas na FFCL, fortemente marcada pela tradição pedagógica nos liceus, contra a qual algumas críticas começavam a surgir. Essas críticas diziam respeito à “falta de pedagogia” aí presente, muito embora possamos problematizar essa noção.<sup>127</sup> Os defensores do *cours*, por outro lado, acusavam a pedagogia de limitar a liberdade de cátedra e de ameaçar o tratamento equilibrado que o *cours* garantia a todos os alunos, uma vez que durante a sua exposição, o professor se dirigia a todos eles igualmente.<sup>128</sup>

Entre a conferência de Braudel e a sua apostila encontra-se, portanto, muitos pontos em comum e isto é interessante tendo em vista que a conferência foi ministrada com vistas a abordar uma pedagogia da História para o ensino secundário. De onde podemos concluir que as diferenças entre os níveis de ensino feitas pelo professor residem num nível distinto daquele da narrativa histórica que é oral e didaticamente organizada, uma vez que lançou mão da mesma narrativa que usava em sua sala de aula universitária como exemplo para a escola. Ou: que usou sua experiência de escola para organizar suas aulas de história no Brasil. Afinal, como constata em seu relatório ao final do ano de 1935: “Falta aos estudantes paulistas, muitas vezes, uma cultura geral de base, sem a qual é difícil progredir com rapidez.” Braudel (1934-1935, p. 125) e por isso, “Este programa comporta assim uma revisão geral de conhecimentos históricos, revisão lenta porque não é constituída pela lembrança de noções já adquiridas mas por contínuos descobrimentos. Daí se conclui que esta tarefa geral vai logicamente tomar o nosso tempo e quase todos os nossos esforços.” Braudel (1934-1935, p. 127).

De fato, como se viu, o ensino de História para Braudel, tanto na conferência aconselhando o nível secundário quanto no relatório propondo as linhas

---

127 Mesmo a suposta “falta de pedagogia” é uma pedagogia. Faltaria, neste caso, pedagogia como área de conhecimento específica.

128 “En même temps, le cours magistral pouvait être présenté comme une forme de pédagogie égalitaire, logeant tous les élèves à la même enseigne, puisque le maître s’adressait uniformément à tous et toutes.” (Hery, 2007, p. 68, grifo do autor). “Ao mesmo tempo, o *cours* magistral podia ser apresentado como uma forma de pedagogia igualitária, colocando todos os alunos no mesmo nível, já que o professor se dirigia a todos e todas uniformemente.”

gerais para a faculdade, em se tratando de narrativa precisava dar conta de dois elementos: a totalidade, sem pular os degraus, “de um curso d’água a outro” (“O aprendiz-historiador fará bem em tudo ver, em não limitar seu campo de observação” Braudel (1934-1935, p. 124) e a sedução (“Quem não conhece o enlevo dessa ressurreição do passado, de que fala Michelet, não pode compreender a alegria secreta do historiador nem o papel exato do professor de história (...).” Braudel (1934-1935, p. 124)).

Partindo do pressuposto de que as estratégias que utilizou nas preleções na faculdade tenham sido as mesmas que utilizaria no ensino secundário, a diferença entre uma prática de ginásio/liceu e uma prática de ensino superior na Cadeira de História da Civilização por Fernand Braudel deixou rastro somente em 1936 e 1937, quando consegue inserir outras formas de ensino que não as preleções no seu programa. Em 1936, Braudel registra seus seminários no programa da Cadeira e em 1937, os cursos ganham uma terceira subdivisão: as aulas práticas. Dividido em três categorias, no ano de 1937 o curso se propôs a dar conta de atender às exigências de difusão da cultura e da formação para a pesquisa e o ensino.

A primeira exigência era atingida com os cursos do professor: as preleções e os seminários USP (1937-1938, p. 180), que eram “destinados a manter maior contato entre o professor e os alunos, [e] foram particularmente úteis, ocupando lugar proeminente no curso desta cadeira, no ano findo, principalmente para os alunos do então 1o ano, que travavam conhecimento com a disciplina.” e onde Braudel exercia o seu charme como “mestre de viagens”.

Da tríade inicial, em que a cultura geral era servida pelas preleções, a formação para o ensino foi resolvida com um seminário sobre “Questões Pedagógicas”,<sup>129</sup>

---

129 A cadeira de Geografia e o Departamento de Física também indicam a realização de trabalhos práticos para a formação de professores. Nenhuma das outras cadeiras do curso de História e Geografia mencionam, no relatório de 1937, atividades semelhantes.

destinado justamente àqueles que iam ser brevemente professores da matéria. Fez várias demonstrações de organização de cursos e fez com que cada aluno organizasse uma série de lições. Esse curso serviu, pois, como preparação para a vida prática, e, por isso, em íntima ligação com o curso de “Formação Pedagógica do Professor Secundário”, ministrado no Instituto de Educação desta Universidade. (USP, 1937-1938, p. 181).

Assim, de acordo com a USP (1937-1938) as aulas práticas serviriam à formação para a pesquisa, conduzidas por Eurípedes com alunos do 1º e 2º ano para trabalhos de cartografia histórica, paleografia e a elaboração de pequenas monografias. No *Fonds Fernand Braudel*, na biblioteca da *Maison des Sciences de l’Homme* encontrei um registro completo de orientação para essas atividades:

Instruções para os trabalhos práticos da Cadeira de História da Civilização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O aluno deverá procurar no Arquivo do Estado, à rua Visconde do Rio Branco n. 237, na biblioteca, os “Mapas de População” do século XVIII da cidade do Estado de São Paulo por ele escolhida. Esses documentos acham-se à disposição dos alunos da Faculdade por gentileza do Diretor do Arquivo, sr. dr. Francisco Azzi.

De posse dos “Mapas de “População”, o aluno pesquisará, no último ano recenseado do século, os seguintes dados:

I - População total.

II - Número de “fogos” (casas, lares)

III - Situação social detalhada (por exemplo: - número de fazendeiros, escravos, agregados, dos que vivem de esmolas, artífices, funcionários, capitalistas (e o capital se possível), militares de carreira (polícia, etc.), etc. etc.)

IV - Produção das fazendas (agrícolas e pecuárias) e de outras fontes de riqueza se houver.

V - Todos os dados interessantes que encontrar a critério de cada um.

Com esses dados o aluno elaborará um relatório em que explanará todas as minúcias encontradas e as conclusões gerais que delas puder deduzir (no máximo 5 folhas datilografadas).

A nota será dada de acordo com os dados e relatório apresentados.

O aluno deverá procurar o assistente da cadeira para com ele marcar uma cidade para estudo, para não haver trabalhos em duplicata, porque várias já foram escolhidas.

O resultado da pesquisa deve ser entregue até o dia 04 de outubro, impreterivelmente.

S. Paulo, 11 de Setembro de 1937.

(a) E. Simões de Paula. (assistente).<sup>130</sup>

USP (1937-1938).

As instruções deixam ver que Braudel e Eurípedes, mesmo numa cadeira como a de História da Civilização, tomaram a liberdade de trabalhar com arquivos e documentos locais para a prática da pesquisa histórica. No melhor estilo daquilo que defendia como concepção de história, as instruções se concentravam em registros que pudessem responder a perguntas fortemente orientadas para uma história social com evidente viés econômico – era sobre a demografia dos locais escolhidos que se pretendia debruçar para interpretá-los. As instruções, porém, não ultrapassam a coleta de dados – não se chega ainda ao nível da reflexão sobre a própria condição de produção dessas fontes, o que não é exatamente uma preocupação historiográfica já dominante na época, especialmente no tocante à formação de futuros profissionais. Tampouco podemos saber com precisão se houve alguma espécie de trabalho paralelo com a bibliografia paulista para auxiliar na interpretação desses dados, por exemplo.

---

130 FMSH, Fonds Fernand Braudel, cote 4A1, boîte 37.

Mas é seguro dizer que Braudel não se manteve alheio à escrita local da história, de forma que é provável que houvesse alguma continuidade dos trabalhos com as fontes do Arquivo Público. Braudel colecionou uma grande quantidade de recortes de jornais paulistas durante sua estadia em São Paulo: entre 1936 e 1937 foram vários os artigos d'O Estado de São Paulo, mas especialmente do Jornal do Comércio que achou dignos de seleção e arquivo. Dentre os deste último jornal estão um conjunto significativo de escritos por Affonso Taunay sobre temas variados da história paulista e região, em meio a outros tocantes à história econômica (tropeiros, açúcar, café, algodão, escravidão, etc.), historiografia, patrimônio, práticas religiosas na Bahia, etc.<sup>131</sup> Em agosto de 1936 publicou na revista Filosofia, Ciências e Letras, do grêmio da FFCL, um artigo intitulado: “Conceito de País Novo”, onde faz o exercício de classificar o Brasil (de tipo paulista, vale observar). Em outubro de 1937 proferiu uma palestra sobre “A Formação das Américas” na Faculdade de Direito em São Paulo. E por fim, há ainda no arquivo da Maison des Sciences de l'Homme uma série de anotações (sem data) que indicam uma iniciativa da parte de Braudel para a escrita de uma história do Brasil. Distribuindo o trabalho entre “Dona” Branca, Eurípedes e Cruz Costa, a pesquisa para o livro foi dividida em doze partes: a primeira de caráter geográfico (mineralogia, caminhos antigos, bandeiras e cronologia); o indígena; Portugal no século XVI; “a aventura do descobrimento nos séculos XVI e XVII no Brasil”; a política dos jesuítas; dados sobre as ilhas do Atlântico e a África portuguesa; as costas do Brasil; navios, caravelas e equipagens; as etapas do XVI século no Brasil; a grandeza do pau-brasil; a cana de açúcar e o triunfo português e por fim, bandeiras. Junto às indicações do responsável por cada pesquisa, havia também anotações das referências bibliográficas sugeridas, em diferentes caligrafias: Capistrano, Antonil, Rozendo Garcia, Taunay.<sup>132</sup>

---

131 FMSH, Fonds Fernand Braudel, 4A1, boîtes 35, 36, 37, 38.

132 FMSH, Fonds Fernand Braudel, 4A1, boîte 38.

Saindo completamente do recorte geográfico atribuído à cadeira de História da Civilização, em 1937, último ano de Braudel na USP e já dominando, portanto, de alguma forma os círculos de sociabilidade intelectual e a historiografia local, ele e Eurípedes se propuseram a conduzir atividades que entravam no domínio das cadeiras dos professores brasileiros. Atividades que se deram em escalas diferentes: se debruçando sobre recortes regionais e nacionais, em iniciativas didáticas e de escrita da história. Seja um ato de rebeldia quanto aos nativos ou de efetiva comunicação entre franceses e brasileiros, a alegação de que houvesse algum tipo de interdição completa para abordar temas nacionais pelos estrangeiros precisa ser lançada. Se esta restrição ocorre, ela cresce com o tempo, com a ocupação dos espaços pelos seus “herdeiros”. E quando estes também ocupam espaços de poder na Faculdade.

# **Capítulo IV**

## **Jean Gagé: o professor consolidador**

A partir de 1938 é Jean Gaston Gagé quem assume a cadeira de História da Civilização. Muito embora sua passagem tenha sido bastante mais longa que a de Braudel, Gagé não é tão incensado quanto seu antecessor. Exatamente pela notoriedade que aquele construiu ao longo da sua carreira, existe uma considerável quantidade de fontes disponíveis para conhecermos sua vida e seu trabalho, ao passo que as informações sobre Gagé são mais esparsas. Não há uma biografia de Gagé a não ser aquela permitida pela concatenação de fontes diferentes, desaguando no suceder de datas; e tampouco palavras do próprio a se autobiografar, deixando pouca margem ao exercício de análise das narrativas dessas vidas como o caso de Fernand Braudel.<sup>133</sup>

Gagé nasceu em Nainville les Roches, quarenta quilômetros a sudeste de Paris, em junho de 1902. Seu *Baccalauréat* é de 1918 em latim e grego, outro em filosofia de 1919 e sua licença em letras e línguas clássicas de 1920.<sup>134</sup> Ex-aluno da École Normale Supérieure, passou no exame de *agrégation en lettres* em 1924, em 1925 presta o serviço militar e em 1926 é nomeado para o liceu de Mans, de onde foi para o liceu Kléber em 1928. Como professor, Gagé foi descrito pelos seus superiores em 1928 como

*maître distingué; clair et précis, intéressant. Je lui ai demandé de la fermeté chez les grands et il a tenu compte de cette demande. Bonne discipline en somme si elle n'est pas stricte comme chez certains. Je comprends parfaitement - et j'approuve son voeu, qui est celui de tous les agrégés des lettres. Connaissances étendues, qui n'ont rien enlevé à une modestie charmante. 29/12/1928. Chef du établissement.* (Archives Nationales F/17/23596/A)

*Jeune professeur qui, dès ses débuts, a réussi à intéresser les élèves, mais devra obtenir une discipline plus stricte. 20/03/1929. Recteur.* (Archives Nationales F/17/23596/A)<sup>135</sup>

---

133 Este capítulo foi publicado em versão adaptada em Costa (2020b).

134 Archives Nationales, F/17/23596/A.

135 “mestre distinto, claro e preciso, interessante. Lhe solicitei firmeza com os mais velhos e ele atendeu a essa demanda. Boa disciplina, mesmo que não seja duro como alguns outros. Eu compreendo perfeitamente, e aprovo sua escolha, que é aquele de todos os agregés em letras. Conhecimentos amplos, que nada subtraíram de uma modéstia sedutora.” E “Jovem professor, que desde seu começo conseguiu interessar aos alunos, mas deverá adotar uma disciplina mais rígida.”

Na inspeção pela qual passou, Jean Gag e é bem avaliado por possuir justamente as qualidades que se valorizavam no ensino secundário francês do período, segundo H ry: claro e preciso, consegue atrair a aten o dos seus alunos. Todavia, precisava trabalhar o seu domínio sobre a disciplina da turma, o que pode ser creditado ao seu pouco tempo de magistério   data de sua avalia o. Em 1928, Gag e faz uma solicita o: gostaria que houvesse o ensino completo de francês, latim e grego nas aulas de *lettres*.<sup>136</sup>

Nesse ínterim, entre 1925 e 1928, tornou-se membro da  cole Française de Rome, instituto superior de pesquisa em história, arqueologia e ciências sociais, de onde se engajou em duas missões arqueológicas na Argélia. De 1929 a 1934 foi *chargé de cours* de História Romana na Faculdade de Letras da Universidade de Estrasburgo na suplência de André Piganiol (também membro da  cole de Rome e diga-se, ainda, da Revista dos *Annales*) onde em 1934, tornou-se *ma tre de conférences*. Veio ao Brasil em 1937 com sua esposa, Marie Louise Mauger, com quem teve duas filhas, uma delas no Brasil em setembro de 1942.

Quando deixa o país em 1945, Gagé volta para a Universidade de Estrasburgo, onde fica até 1955 e onde defende sua tese *Apollon Romain: Essai sur le culte d'Apollon et le développement du 'ritus Graecus' à Rome des origines à Auguste* (Ensaio sobre o culto a Apolo e o desenvolvimento do 'ritus Graecus' em Roma, das origens a Augusto). A tese de Gagé recebe resenhas elogiosas pela sua amplitude e profundidade<sup>137</sup> - segundo uma dessas resenhas, é ela quem lhe garante uma vaga no *Collège de France*.<sup>138</sup> Entre 1955 e 1972 dá aulas no *Collège* (onde novamente substitui Piganiol), e faleceu por fim, em 1986, um ano após Braudel.

Ainda que propiciem não mais que um relatório um tanto seco, as datas me permitem fazer algumas comparações. Em termos de geração, Gagé tem a mesma idade de Braudel e suas formações são paralelas. Enquanto Braudel se torna *agregé* em 1923, Gagé o faz em 1924. Enquanto aquele segue carreira nos liceus da Argélia, Gagé permanece na França passando por dois liceus e ao tempo em que um se torna professor auxiliar na faculdade de Letras da Argélia e depois na de Paris, o outro também se torna um em Estrasburgo, com a diferença de que Gagé permanece dando aulas na faculdade.

---

137 “La thèse de M. J. Gagé, après de longues années, est venue enfin couronner la série de travaux qui, (...) avant la guerre, éveillé tant d’espoirs. Digne de ces travaux, son ‘Apollon Romain’ les dépasse même par l’ampleur du sujet, la profondeur de l’analyse, la puissance de la reconstruction historique, la beauté du style.” (Heurgon, 1956, p. 97) (“A tese de M. J. Gagé, depois de longos anos, vem enfim coroar a série de trabalhos que, (...) antes da guerra, despertou tantas esperanças. Digno desses trabalhos, seu ‘Apolo Romano’ os ultrapassa mesmo pela amplitude do assunto, a profundidade da análise, a potência da reconstrução histórica, a beleza do estilo.”); “Personne n’était plus qualifié pour écrire l’histoire du culte romain d’Apollon que l’auteur de tant de savants mémoires sur Auguste et son action religieuse autant que politique. (...) C’est un livre si riche de matière et d’idées qu’on ne peut le résumer sans le trahir (...)” (Bruhl, 1956, p. 800-801). – (“Ninguém era mais qualificado para escrever a história do culto romano a Apolo que o autor de tantas memórias intelectuais sobre Augusto e sua ação tanto religiosa como política. (...) É um livro tão rico em matéria e ideias que não se pode resumi-lo sem traí-lo.”).

138 “Parler du livre de M. Gagé, trois ans après sa parution, peut sembler superflu: universellement connu et apprécié, il a valu à son auteur des jugements flatteurs et certainement pesé sur la décision qui a, depuis lors, appelé M. Gagé au Collège de France.” (Grimal, 1959, p. 226) – (“Falar do livro do Sr. Gagé três anos após sua publicação pode parecer supérfluo: conhecido e apreciados universalmente, ele rendeu lisonjas a seu autor e certamente pesou sobre a decisão que, desde então, resultou num convite para o Collège de France.”).

Gagé, pois, vem ao Brasil com uma experiência mais longa no ensino superior numa universidade que à sua época gozava de reconhecimento e status e que abrigava, ao seu tempo, um conjunto de professores representativos de seus respectivos campos.<sup>139</sup> Tinha dois livros publicados, *Recherches sur les Jeux seculaires*, de 1934 e *Res Gestae Divi Augusti*, uma edição e comentário do Testamento de Augusto, publicado pela Universidade de Estrasburgo em 1935, obra que, segundo Paul Veyne, é de importância fundamental para os estudos especializados em Roma.<sup>140</sup> A diferença se mostra mesmo nos currículos vitae dos dois professores publicados nos respectivos Anuários. O de 1934-1935 traz o currículo de Braudel, que ocupa pouco mais do que meia página e cuja experiência nos liceus se sobrepõe às suas passagens pelas Faculdades da Argélia e de Paris e às publicações de artigos USP (1934-1935, p. 327). O Anuário de 1937-1938 traz duas páginas e meia para o currículo de Jean Gagé, mencionando igualmente sua formação, mas também seus professores (Jerôme Carcopino e René Cagnat), a Escola de Roma, suas expedições arqueológicas, sua participação como membro do júri de exame vestibular da École, livros publicados, livros em preparação, comunicações em Congressos, artigos em

139 “(...) Universidade de Estrasburgo, novamente francesa desde 1920, com a reconquista da Alsácia, que se tornou uma universidade-modelo. Ela deve mostrar aos alemães do que são capazes os pesquisadores franceses. Estrasburgo é, então, a segunda Universidade, depois de Paris, pela importância de seus professores. Encontra-se ali uma série de pesquisadores científicos de diferentes disciplinas, que colaborarão mais tarde nos Annales: o geógrafo Baulig, os sociólogos Maurice-Halbwachs e Gabriel Le Bras, o psicólogo Charles Blondel, os historiadores André Piganiol, Charles-Edmond Perrin e Georges Lefebvre e, certamente, Lucien Febvre e Marc Bloch que ocupam, portanto, posição estratégica no seio desse rico centro intelectual. Ao lado das disciplinas tradicionais, cadeiras novas, mais modernas são criadas. O espírito novo que sopra em Estrasburgo se assemelha àquela da Revue de synthèse historique, a vontade de ultrapassar os limites e de abertura que pertence a Henri Berr desde 1921. Os encontros ao sábado permitem a reunião de filósofos, sociólogos, historiadores, geógrafos, juristas e matemáticos, que instituem assim o diálogo regular e institucionalizado em torno de três temas (filosofia e orientalismo; história das religiões; história social). Essa universidade é um enclave parisiense, aliás desvinculado das realidades alsacianas locais, cujos membros apenas aspiram sucesso na ascensão à capital: ‘É necessária a nossa resignação, teremos a glória de ser a antecâmara da Sorbonne, concorda seu deão, Christian Pfister, em 1925. Além disso, a Universidade de Estrasburgo dispõe de uma biblioteca-modelo, instrumento incomparável de trabalho, pelo menos em relação às outras universidades de província. Beneficia-se também de financiamentos superiores graças ao fundo de pesquisas científicas que subvenciona as publicações da Faculdade de Letras de Estrasburgo.’”(- Dosse, 1992. p. 46-47).

140 Conferir necrológio em: <https://www.college-de-france.fr/site/jean-gage/Hommage.htm>. Acesso em 11 de abril de 2017.

revistas científicas, conferências e críticas de livros científicos, inclusive na *Annales d'histoire économique et social* USP (1937-1938. p. 93-95).

Foram duas resenhas que encontrei de Gagé na Revista dos *Annales* no período que compreende a sua vinda ao Brasil. Em 1930, Gagé ele apareceu na Revista com uma resenha de *La Conquête Romaine* de Eugène Albertini, sobre os reinos e as instituições do império romano, abordando especialmente a região do mediterrâneo durante os quatro primeiros séculos d.C., (mas que também se detinha na África e Ásia não romanos, por exemplo, o que Gagé não deixa de ressaltar). O livro trata das relações comerciais de Roma com outros países, do desenvolvimento de seu mercado interno e externo e do impacto dessas relações na política oriental dos imperadores. Gagé aponta uma e outra vez a atualidade do trabalho, “uma síntese crítica e positiva”, que estava à par de novas pesquisas. E parece valorizar que mesmo sendo a princípio uma história política, Albertini concedeu um lugar considerável aos feitos econômicos e sociais. Pela resenha de Gagé (1930) vê-se que o que preza nas obras de História são a precisão, a correção histórica e sua atualidade. Em 1936, publicou outra resenha, em cima do livro do livro *Stadt und Staat im römischen Italien* de Hans Rudolph. Gagé enfatiza na sua análise a importância da obra para o estudo da municipalização no mundo antigo e as relações entre a evolução agrária e a evolução municipal. Destaca o trabalho do autor na interpretação das leis que organizavam o território romano e uma questão à sua vista interessante sobre a natureza das relações que Roma estabelecia com os territórios conquistados: se a autonomia que esses possuíam era concedida pela capital ou conquistada progressivamente. Gagé (1936) lamenta que para os estudos a que se aplica a Revista, o trabalho de Rudolph não consiga penetrar no passado pré-romano das comunas italianas. Mas era na *Révue des Études Anciennes* que até então publicava com mais frequência. À altura de 1937, foram doze publicações, das quais oito resenhas, dois artigos e dois outros relatos sobre estudos na área.<sup>141</sup>

---

141      Plataforma Persée. <http://www.persee.fr/authority/209931>. Acesso em 10/01/2018 É possível que haja mais obras de Jean Gagé, mas que não se encontrem digitalizadas e disponíveis nessa database.

De forma que quando Gagé chega ao Brasil, ele está com uma carreira mais bem estabelecida em comparação ao ponto em que se encontrava a carreira de Braudel quando este chegou na USP, pois que já ocupando cargos na sua área de atuação em instituições de pesquisa e ensino superior, com obras publicadas na área e circulação acadêmica e inclusive voltando, quando encerrada sua temporada em São Paulo, para a mesma instituição de onde saíra (a Universidade de Estrasburgo). Se fizermos o exercício de tentar imaginar essas figuras dentro de seu próprio tempo, na década de 1930, sabemos que Gagé possui lá suas qualidades como professor (vide suas avaliações no liceu e sua inserção em Estrasburgo) e que vinha construindo seu espaço na academia francesa de forma até mais bem consolidada que Fernand Braudel até mesmo quando este sai do Brasil, mas por outro lado, não gozou do mesmo nível de prestígio que este amealhou a partir da década de 50, o que concorre para que, *a posteriori*, seja um nome menos celebrado na memória institucional da Universidade de São Paulo.

## 1 Conselhos “Gagetianos”

Especialista em história romana, em letras e línguas clássicas, Gagé aterrissa na cadeira de História da Civilização (previamente “dividida” pelo seu antecessor com o assistente em duas, embora formalmente permanecesse uma só) assumindo a parte de história moderna e contemporânea. Gagé se encontra ainda na França quando precisa definir o programa da cadeira, o que faz por correspondência com Eurípedes.<sup>142</sup> No seu primeiro ano mantém os cursos de história helenística, justificado, nas mesmas linhas que Braudel o fez em 1936, pelo interesse dos alunos. E enquanto o professor se responsabiliza pelos cursos de História Romana, História da Ásia e a Unificação da Itália e Alemanha, Eurípedes segue o caminho de sua especialização na história do Oriente na Antiguidade e ministra os cursos de Grécia clássica, história da Idade Média e história Ibérica USP (1937-1938, p. 29-31). A preocupação de Jean Gagé era dar conta da história das *civilizações*, para o qual o ensino deveria trabalhar os fatos, a cronologia, a análise e a reconstituição de conjuntos de civilizações e de problemas históricos. A cadeira mantém a tripla divisão anterior, os cursos, exercícios históricos e a continuidade das “questões pedagógicas”.

---

142 Como abordado no segundo capítulo.

Gagé reafirma o objetivo do ensino de História em São Paulo que ele divide em dois: “ao mesmo tempo ensino de ‘cultura geral’ e ‘ensino formativo’ visando preparar os alunos ao trabalho de historiadores originais” (p. 31), mas reconhece que o destino geral da Faculdade é a formação de professores para o magistério. Para tanto, a seção “Questões Pedagógicas” é mantida no formato de seminário para os alunos do 3º ano e, caso possam frequentar, para os alunos do 2º, pois mais eficaz para aqueles que já adquiriram uma bagagem de “cultura geral”:

Os alunos aprenderão a ensinar a história somente quando eles mesmos, sob a fiscalização do professor, procederem a exercícios de ‘aprendizagem’; eis porque foi prevista, pelo menos no decorrer do 2º semestre, uma série de ‘exposições’ a serem feitas pelos estudantes de 3º ano (se for possível perante os alunos dos outros anos, dos de 2º ano em qualquer hipótese), exposições que serão cuidadosamente corrigidas. (USP, 1937-1938, p. 32).

Os exercícios históricos, que também faziam parte do preparo pedagógico dos professores, constituíam-se de explicações de textos e análises críticas de obras “trazendo um problema importante, uma tese nova.” USP (1937-1938, p. 32). Como não havia muito acesso a documentos históricos, que tampouco poderiam ser lidos pelo desconhecimento de línguas antigas ou estrangeiras, Gagé restringiu os exercícios à “explicação, metodicamente conduzida, duma parte da obra dum historiador moderno de renome, escolhido pela riqueza do seu conteúdo e pelo rigor da sua construção.” (p. 32) Vê-se que mesmo mantendo os exercícios históricos, ao contrário de Braudel, Gagé não supunha trabalhar com documentos. Como o texto é de 1938 e anuncia as atividades a serem realizadas, é possível que isso tenha se dado pelo fato de Gagé sequer ter começado seus trabalhos ainda em São Paulo, e portanto, não conhecer as instituições locais, como o Arquivo Público que Braudel e Eurípedes utilizaram para as suas aulas práticas. Mas também por uma opção pedagógica, como veremos mais adiante.

As “Considerações sobre o Curso de História da Civilização” de Jean Gagé poderiam somente prenunciar o que se propunha a fazer, a partir do que pôde decidir mesmo à distância. Saber como era o professor Gagé foi uma tarefa mais penosa de ser feita, dado que menos célebre e lembrado que Braudel, ao menos pelo núcleo duro do que foi o Departamento de História da USP que se intitulava “os herdeiros dos mestres franceses.” Quando lembrado, Gagé não é descrito, mas arrolado, junto aos nomes dos outros, como Émile Coornaert e Émile Leonard. A descrição, a elaboração é reservada a Fernand Braudel.

Entender o que foi feito em sala de aula, o que era a formação em ensino superior é possível por uma exceção, um ex-aluno seu, Pedro Moacyr Campos, que entrou no curso de História e Geografia no ano de 1938 (primeiro ano de Gagé no Brasil), que produziu memória sobre um dos professores “esquecidos”.<sup>143</sup> Campos publica um texto na edição jubilar da Revista de História (1975) rememorando o antigo professor, no mesmo tom carinhoso e lisonjeiro quanto aqueles que encontramos referentes à Braudel. É, pois, um relato em segunda mão no que diz respeito ao ensino de Gagé, e que não rendeu as mesmas chaves de explicação, figuras ou sínteses como a de “professor *charmant*”, mas que desvela outras preocupações pedagógicas na formação do profissional de História.

No ambiente estreito em que se abrigava então a Faculdade, na Alameda Glette, com salas de aulas que acreditamos improvisadas, a figura com que nos deparamos impressionava ainda mais: um homem de porte altivo, fisionomia demonstrando saúde, energia e seriedade, seriedade em todos os sentidos imagináveis. Ruivo, testa ampla, pequeno bigode, olhar ao mesmo tempo sereno e penetrante, deu logo início ao curso relativo às origens de Roma e República romana com uma aula que se constituía para nós, estudantes novatos, numa total novidade, tanto pelo conteúdo como pela riqueza em matéria de método. (Campos, 1975. p. 723-724).

---

143 Pedro Moacyr Campos foi assistente e depois livre-docente na cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval. Defendeu a tese de doutorado em 1945, orientado por Eurípedes e com Jean Gagé na banca. Tornou-se posteriormente professor adjunto da cadeira, virando titular em 1974. Também foi aluno da Faculdade de Direito, tendo concluído o curso em 1944.

Campos se lembra de Gagé passeando com a mesma desenvoltura com a qual ministrava os cursos de história romana, em que era especialista, pelos cursos de história moderna e contemporânea.<sup>144</sup> E a seu modo, o professor também ia de um curso de água a outro; porém o que a memória do ex-aluno se lembra não é tanto uma análise comparando abordagens diferentes, como a exortação de Braudel (história social, econômica, política, etc.) mas as origens das correntes:

Lembramo-nos bem de quão proveitosa foi, em seguida, a primeira aula do segundo semestre, com as diversas visões de Cesar, através da historiografia *francesa, alemã e inglesa*, a abrir para principiantes, marcados quase todos por acanhados horizontes, perspectivas amplas, não apenas no estudo da matéria em si, mas na maneira de pensar, em geral.” (Campos, 1975, p. 725, grifo do autor).

Duas apostilas suas sobreviveram para compreender a organização do saber histórico por Jean Gagé. Uma trata da História da Ásia, de 1938 e outra da Questão do Oriente, de 1941. Esse material, ao contrário daquele em nome de Fernand Braudel, denota menor imprevisto na sua organização.

Tomemos a apostila sobre História da Ásia como exemplo, de cursos ministrados já no primeiro ano de Jean Gagé na USP (1938). O índice é o seguinte:

---

144 CAMPOS, Pedro M. O Professor Francês: Jean Gagé. In.: Revista de História. São Paulo, v. 52, n. 103, 1975. p. 725. “No mesmo ano, Gagé ministrou ainda cursos semestrais de História Helenística e — numa mudança de pasmar — Problemas da Ásia, Extremo-Oriente e Pacífico no século XIX e até nossos dias. Como se não bastasse, tivemos com ele também um curso de História da revolução francesa e do Império napoleônico. O romanista, assim, não hesitava em sair completamente de seu campo para corresponder às responsabilidades de professor de História da Civilização e — sem qualquer dúvida — não se percebia que o nível de suas aulas sofresse com esta circunstância.”

Quadro 9: Índice da apostila de Jean Gagé, *A Questão do Oriente*.

	Páginas
<i>PROGRAMME ET ORIENTATION DU COURS: BIBLIOGRAPHIE</i>	2-9
<i>A- PROGRAMME DU COURS</i>	2-3
<i>B- ORIENTATION GÉNÉRALE</i>	4-5
<i>C- BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE</i>	6-9
<i>1ère Leçon</i>	
<i>INTRODUCTION</i>	10-19
<i>2e Leçon</i>	
<i>L'INDE ANGLAISE</i>	20-26
<i>3e Leçon</i>	
<i>L'ASIE RUSSE</i>	27-33
<i>4e Leçon</i>	
<i>L'INDO CHINE FRANÇAISE</i>	34-41
<i>5e Leçon</i>	
<i>LES INTÉRÊTS AMÉRICAINS DANS LE PACIFIQUE ET L'EXTRÊME ORIENT</i>	42-48
<i>6e Leçon</i>	
<i>LA CHINE ET LES PUISSANCES</i>	49-61
<i>7e Leçon</i>	
<i>LE JAPON ET LES PUISSANCES</i>	62-75
<i>8e Leçon</i>	
<i>RIVALITÉ OU COALITIONS DES GRANDES PUISSANCES EN EXTRÊME-ORIENT DE LA GUERRE SINO-JAPONAISE (1894-1895) À LA GUERRE MONDIALE (1914-1918)</i>	76-93

<i>9e Leçon</i>	
<i>LES PROBLÈMES D'AUJOURD'HUI</i>	94-112
<i>TABLE DES CARTES</i>	
<i>(dessinées par E. Simões de Paula, assistant de la Chaire).<sup>145</sup></i>	

---

145 “PROGRAMA E ORIENTAÇÃO DO CURSO: BIBLIOGRAFIA”; “A-PROGRAMA DO CURSO”; “B-ORIENTAÇÃO GERAL”; “C-BIBLIOGRAFIA PRÁTICA”; “1a Lição – INTRODUÇÃO”; “2a Lição – A ÍNDIA INGLESA”; 3a Lição – A ÁSIA RUSSA”; “4a Lição – A INDOCHINA FRANCESA”; “5a Lição – OS INTERESSES AMERICANOS NO PACÍFICO E NO EXTREMO ORIENTE”; “6a Lição – A CHINA E AS POTÊNCIAS”; “7a Lição – O JAPÃO E AS POTÊNCIAS”; “8a Lição – RIVALIDADE OU COALIZÃO DAS GRANDES POTÊNCIAS NO EXTREMO ORIENTE, DA GUERRA SINO-JAPONESA (1894 – 1895) À GUERRA MUNDIAL (1914 – 1918)”; “9a Lição – OS PROBLEMAS DE HOJE”; “TABELA DE MAPAS (Desenhados por E. Simões de Paula, assistente da Cadeira)”.

A numeração das páginas no índice de fato corresponde àquela que se encontra na sucessão das folhas e os capítulos são organizados e intitulados por *Leçons*. A organização do material é padronizada: os títulos das *Leçons* e das subseções (ou seja, os cabeçalhos dos capítulos) são todos na mesma fonte, no mesmo tamanho e na mesma disposição no topo da página. A apostila conta ainda com um conjunto de mapas desenhados por Eurípedes Simões e incluídos também no índice.

O texto das apostilas e o depoimento de Pedro Moacyr indicam que esse material foi produzido pelo próprio Gagé com a ajuda de Eurípedes:

Nós, estudantes, viamos cair do céu — pois eram gratuitas — excelentes apostilas, cujo texto fora composto linha por linha pelo próprio punho de Gagé, de cuja preparação se encarregava o prof. Simões de Paula, e que não raro transbordavam da própria aula, pois apresentavam frequentes notas de entrecruzamento de cursos, indicando-se com um “vide apostila do curso...” a maneira de esclarecer uma passagem mediante recurso a outras aulas. (Campos, 1975, p. 727).

E que seguramente circulava entre os alunos, para ser lido por eles. A intenção didática aqui é de ser, de fato, apropriada pelos alunos. Orientá-los. O texto é escrito deixando claro que quem o produz não é a mesma pessoa que o lerá (ao contrário do “nós” nos textos de Braudel, que aglutina o leitor e o público). Existe uma terceira pessoa fora do texto, que deve seguir aquelas instruções:

*2° - on tiendra compte, le plus largement possible, du fait que ce cours est destiné à des étudiants d'Amérique, et l'on s'attachera à montrer, dans cet esprit, les intérêts ou les réactions spéciales du continent américain devant les problèmes de l'Extrême-Orient.*

*3° on poussera aussi loin que possible l'analyse du milieu asiatique, et des principales civilisations indigènes (...). Mais sur ce sujet, ainsi que sur la géographie économique et humaine de cette partie du monde, ses ressources en matières premières, ses mouvements démographiques, on demande aux étudiants, d'une part de se rapporter à leur enseignement de géographie, d'autre part de compléter*

*le présent cours par un travail personnel bien dirigé de lectures. D'où les indications bibliographiques ci-dessous, destinées avant tout à guider ces lectures de façon pratique.*<sup>146</sup> (AESP, 1938, p. 4, grifo do autor).

Aqui vê-se um material didático produzido já a partir de uma intenção de continuidade, de sequencição. Não são mais aulas avulsas, individuais, coletadas e organizadas. Mas um curso a ser seguido, que orienta os estudos dos alunos, que lhes dá a possibilidade de consulta ao material em horário extracurricular, até mesmo com mapas. Esses muito mais próximos ao que hoje entendemos por apostilas e livros didáticos, mas sendo utilizado para nível superior.

É uma história eurocêntrica, diplomática e fortemente marcada pelo tempo presente. É por isso até que Gagé alerta seus leitores: como muitas das questões ainda são atuais, a objetividade das fontes é comprometida. Há uma série de constrangimentos para o estudo dessa história: apesar de seu esplendor, os povos asiáticos seriam desprovidos de “espírito histórico” no sentido ocidental da palavra, levando à impressão de imobilismo nessas sociedades. E as fortes tendências nacionais “contaminam” essas fontes e produções bibliográficas, ao contrário do material desinteressado que a história da Antiguidade, da Idade Média e dos Tempos Modernos, por exemplo, já suscitaram.

Muito embora o título do material seja História da Ásia, esta ainda é uma história feita a partir da perspectiva europeia, como a reprodução do índice acima permite ver (“A Índia Inglesa”; “A Ásia Russa”; “A Indo-China Francesa”). Os países asiáticos são abordados sempre a partir de sua relação com a Europa, o que Gagé inclusive deixa claro desde a introdução:

---

146 “2º - teremos em mente, sempre que possível, que o curso é destinado aos estudantes americanos, e nos deteremos a mostrar, nesse espírito, os interesses ou as reações especiais do continente americanos diante dos problemas do Extremo Oriente; 3º - nós avançaremos o máximo possível na análise do meio asiático e das principais civilizações nativas (...). Mas sobre esse assunto, assim como sobre a geografia econômica e humana dessa parte do mundo, seus recursos em matéria prima, seus movimentos demográficos, pede-se aos estudantes, por um lado, que se refiram aos seus estudos de geografia, por outro lado, que complementem o presente curso com um trabalho pessoal bem dirigido de leituras. Donde as indicações bibliográficas abaixo, destinadas acima de tudo a guiar as leituras de forma prática.”

*1°. on ne se propose pas de faire l'histoire de l'Asie pour elle-même, (...) mais de la replacer dans l'histoire mondiale, soit en montrant de quelle façon les intérêts ou les événements d'Extrême-Orient, depuis le XIXe siècle, ont retenti dans la politique et la diplomatie des grandes puissances d'Europe ou d'Amérique (...), soit et plus souvent encore, en montrant quels grands intérêts européens ou quelles nécessités "impériales" ont déterminé la politique asiatique des grandes puissances (...)*<sup>147</sup>. ((AESP, 1938, p. 4).

Gagé deixa claro que não se propõe a fazer uma história da Ásia partindo somente da própria Ásia. Opina que isso não poderia ser feito a não ser por especialistas, que se baseariam em documentos escritos nas diversas línguas nacionais do extremo Oriente, um cuidado oriundo provavelmente de seu *background* como especialista em história antiga. Gagé enfatiza que quer situar essa história da Ásia na história mundial, como a listagem dos itens do programa deixa bastante evidente. Diz ainda que o faz, seja mostrando como os eventos e interesses do Extremo Oriente desde o século XIX repercutem na política e diplomacia das grandes potências da Europa e da América, seja ainda mais mostrando os grandes interesses europeus e imperiais que determinaram a política asiática das grandes potências.

A preocupação de dar aula para estudantes da América faz com que se dedique também a mostrar os interesses e as reações do continente americano diante dos problemas asiáticos. E pede que os alunos complementem os estudos com temas sobre as civilizações nativas e o meio asiático com conteúdos do curso de Geografia ou por conta própria. Após essa primeira indicação, Gagé acrescenta uma “orientação de leituras”. Vê-se que é um material bastante rígido, ou seja, de alto grau de orientação para o estudo por parte dos alunos. Explicita os objetivos, a orientação do curso e os cuidados para o estudo das leituras recomendadas.

147 “Nós não propomos fazer uma história da Ásia por si só, (...) mas de situá-la na história mundial, seja mostrando de que modo os interesses ou os acontecimentos do Extremo Oriente, desde o século XIX, repercutiram na política e na diplomacia das grandes potências da Europa ou da América (...), seja, o que ocorre com maior frequência, mostrando quais os grandes interesses europeus ou quais necessidades “imperiais” determinaram a política asiática das grandes potências.”

É uma história recentíssima a que se vê na apostila (tendo em vista que estabelece a I Guerra Mundial como recorte), mas ao mesmo tempo, Gagé desconfia dessa história do “tempo presente”. Explica na sua apostila que essa proximidade limita a objetividade dos trabalhos publicados, ao contrário daqueles de história antiga, medieval e moderna. Os trabalhos existentes seriam altamente interessados e contrariavam uns aos outros, revelando que Gagé partilhava de uma concepção de fonte que ainda operava com as noções de parcialidade/imparcialidade; verdade/mentira. Vê-se também que valorizava o acesso às fontes originais, no que o tema da história da Ásia representava uma dificuldade já que exigia a leitura em outras línguas e em último caso, o acesso mesmo aos documentos e obras locais.

Por todos esses motivos, Gagé orienta seus alunos que as leituras recomendadas (seguem-se cinco páginas de bibliografia organizada por temas) são aquelas de especialistas que descreveram as civilizações do Extremo Oriente; de observadores políticos e diplomáticos que souberam se colocar em um ponto de vista mais “internacional”, o que explica na listagem obras que se destinam ao grande público e de vulgarização.

No curso de História da Ásia, Gagé está completamente fora de sua área de especialização. Trabalha com o continente asiático e com um recorte temporal muito distante ao que está acostumado: os séculos XIX e XX. Ensina uma história política, cuja narrativa é tecida pela ação do que chama o tempo todo de “potências”: inglesa, francesa, russa e devido aos desenvolvimentos recentes, à norte-americana pela via do Pacífico. A primeira lição - ou o primeiro capítulo de sua apostila - estabelece o ano de 1815, ano do Congresso de Viena, para o início cronológico do tema. Percebe-se que a história da Ásia que Gagé traça é mais uma história das relações exteriores da Europa e dos Estados Unidos do que efetivamente uma história da Ásia. Estabelecendo os acordos entre as potências europeias em 1815 como marco inaugurador da história que narra, parte da posição de cada um dos países na política diplomática europeia para explicar o maior ou menor alcance de suas atuações no continente asiático, que é delimitado geograficamente por Gagé exatamente por essa medida. Ou seja, a Ásia que Gagé aborda é somente aquela que teve algum tipo de contato com es-

sas potências no século XIX e XX: aborda a Ásia Central, a Índia, a Sibéria e o Turquestão pois eram territórios asiáticos dominados por potências europeias e à política do Pacífico por causa dos interesses norte-americanos. Abordam-se as rotas comerciais terrestres e marítimas, as atividades missionárias e o posterior fechamento da China e do Japão como antecedentes da penetração europeia no século XIX, impulsionada pelo crescimento decorrente da revolução industrial e da vida urbana no continente europeu; pela busca por matéria prima e novos mercados consumidores e por razões imperialistas e estratégicas de expansão de bases e escalas marítimas.

A lição de Jean Gagé, por comparação àquelas de Braudel, é uma narrativa muito bem organizada, dividida por recortes temáticos, geográficos e cronológicos. Não há exemplificações e comparações como as que se encontram na lição de história antiga da apostila de Braudel. O texto é direcionado para uma terceira pessoa indefinida e não para um “você” que me lê e com quem eu converso.

A apostila de Jean Gagé se encerra com os efeitos da “Guerra Mundial” na Ásia, o conflito sino-japonês na década de 1930 e a “Ásia em 1938”. O texto passa pelo pacto entre a Alemanha hitlerista, o Japão e a Itália contra a Rússia soviética e atividades comunistas tanto nos seus territórios como no exterior. E termina explicando que assim é o mundo de 1938, onde todo problema internacional impacta sobre os outros, unindo continentes e oceanos em uma solidariedade ao mesmo tempo grandiosa e temível.

As avaliações aplicadas por Jean Gagé no curso de História e Geografia demonstram que para aquele nível, era a autonomia do aluno que ele buscava formar, o que segundo relato de Pedro Moacyr compalavras dopróprio Gagé, não era fácil<sup>148</sup>.

Mas insistia também em que *“l’essentiel doit donc être (...) la réflexion historique de chaque élève<sup>149</sup>”*, e aí tudo se complicava, porque justamente o hábito

---

148 Em meio às suas próprias recordações, Campos utiliza-se do que chama de relatório de 1938 (que, no entanto, não está publicado no Anuário do ano correspondente) e do que chama de corrigés, produzidos pelo próprio Gagé como gabaritos para as avaliações. É possível, pois, trabalhar com a reprodução dessas fontes primárias e a própria narrativa do Pedro Moacyr. As palavras de Gagé estão entre aspas dentro da citação.

149 “o essencial deve ser, então (...) a reflexão histórica de cada aluno”

de pensar, de *como* pensar por conta própria sobre um dado tema era o que nos faltava. E certamente era muito mais decisiva do que toda a História que Gagé nos transmitisse, esta afirmação da necessidade de pensar, de saber e dever pensar por conta própria, de não se subordinar, de não seguir pura e simplesmente um autor, de evitar a todo custo “*cette docilité à l’égard de quelques livres, souvent les mêmes*”, e “*la fidélité excessive et trop souvent littérale aux sources d’information*”<sup>150</sup>. (Campos, 1975, p. 729-730, grifo do autor).

A diferença entre a formação dos alunos paulistas e os franceses a que estava acostumado exigiu de Gagé a reavaliação dessa condição após a aplicação das primeiras provas logo em seu primeiro semestre. Moacyr recorda detalhadamente das estratégias que Gagé utilizou para orientar os seus alunos quando do desempenho desastroso das turmas. O procedimento foi o mesmo para os trabalhos escritos e para as provas parciais: o desenvolvimento de um tema. Campos recorda que a dificuldade dos alunos residiu no fato de que o tema não correspondia a um tópico específico dos cursos de Gagé, mas a várias de suas preleções.

A solução encontrada pelo professor foi de elaborar, tema por tema, o que chamou de *corrigés*, ou seja, “gabaritos” acompanhados de aulas explicativas<sup>151</sup>.

Os “gabaritos”, ao contrário de estipular um modelo único de resposta, em verdade buscavam exemplificar aos alunos o trato com a informação histórica de modo a que mais do que enfileirar datas, o aluno soubesse manipulá-los. Há um rastro do próprio Gagé a indicar esta sua intenção (numa avaliação sobre influência do iluminismo na América Latina):

*On avait à dessein choisi un sujet d’ensemble, d’analyse historique, emprunté à une matière qu’on pouvait et devait supposer bien connue des étudiants, et dont les éléments étaient de toute manière faciles à recueillir dans*

---

150 “essa docilidade em relação a alguns livros, frequentemente os mesmos” e “a fidelidade excessiva e demasiado frequentemente literal às fontes de informação.”

151 “Ele próprio desenvolveu, concisamente, de modo a não desperdiçar uma palavra, os cinco temas, precedendo-os de observações gerais e acompanhando-os de duas aulas explicativas destas observações, uma para a prova parcial e outra para os trabalhos de aproveitamento.”

*des ouvrages nationaux. De fait, la plupart des travaux remis ont été satisfaisants en ce que concerne l'information; on leur reprocherait plutôt de s'être souvent étendus plus qu'il ne convenait sur les épisodes mêmes des mouvements d'émancipation, qu'il n'y avait pas lieu de retracer dans le détail surtout au-delà des débuts du XIXe siècle; inutile par exemple de refaire le récit de l'Inconfidência Mineira, sauf dans la mesure où l'on essayait d'y montrer l'action des influences proposées comme sujet d'étude*<sup>152</sup>.  
(Campos, 1975, p. 729).

Para Gagé, formar-se historiador tratava-se de saber as datas, mas também de saber selecioná-las, para um texto que não fosse desnecessariamente longo. Era preciso identificar o que de fato podia ser articulado entre si, o que podia ser considerado como causas ou efeitos. Enfim, Gagé chegou ao Brasil exigindo de seus alunos na FFCL análise histórica. Deparou-se, porém, com a fragilidade na formação de “cultura geral” com a qual eles vinham do ensino secundário.

O espanto e a dificuldade apontados por Pedro Moacyr indicam que, além da formação deficitária, essa não deveria ser prática recorrente no curso superior, pois além da sua turma de ingressantes, Gagé se viu na necessidade de fazer o mesmo procedimento de correção e orientação para as turmas veteranas - turmas que já haviam passado por Braudel, Ayrosa e estavam passando por Shaw e Ellis Júnior.

O que é possível concluir da prática de sala de aula de Gagé, portanto, é que enquanto Braudel (ou o que encontramos de Braudel) possibilitou o trabalho direto com fontes históricas (vide os seus exercícios), Gagé caracterizou-se pelo trabalho a partir da “menor unidade” da História, que são as datas e os

---

152 “Nosso interesse era de escolher um tema síntese, de análise histórica, retirado de uma matéria que a gente podia e devia supor que fosse bem conhecida dos estudantes, cujos elementos estivessem de toda maneira fáceis de recolher dentre as obras nacionais. De fato, a maior parte dos trabalhos entregues foram satisfatórios no que concerne à informação; criticaria-se o fato de terem-se estendido mais que o necessário sobre os episódios mesmo dos movimentos de emancipação, não havia motivo para esmiuçar tanto detalhe, sobretudo de antes do início do século XIX; inútil, por exemplo, refazer a narrativa da Inconfidência Mineira, a não ser à medida em que se tentasse demonstrar a ação das influências propostas como objeto de estudo.” (Campos, 1975. p. 729).

sujeitos, junto ao exercício de análise bibliográfica com o fim de desenvolver independência no trato dessas informações já dadas aos alunos (lembrando que em seu relatório, os exercícios históricos são mencionados como trabalho com textos relevantes de autores modernos). Não muito diferente do que se busca nas graduações atuais, aliás.

Em 1940, Gagé organiza, junto com Eurípedes Simões de Paula e Astrogildo Rodrigues de Mello o boletim n. 2 da cadeira de História da Civilização, cujo título geral era o de “Estudos Íbero-Atlânticos” e reunia quatro textos, sendo dois seus: *Gades, as navegações atlânticas e a rota das Índias na Antiguidade* e *Nota acerca das origens e do nome da antiga cidade de Volubilis (Mauritânia Tingitana)*.

No seu texto sobre Gades, cidade que na antiguidade (entre 1100 a.C. e os quatro primeiros séculos da era cristã) se localizava no mesmo local do que viria a ser Cádiz, Gagé parece fazer um exercício histórico de aproximação dos temas de história da civilização com um suposto interesse brasileiro/americano. É pela via da sua relação com o mar, e especialmente o Atlântico, que Gagé desenvolve a sua justificativa em tornar Gades objeto de estudo. Gades parece ser para Gagé, um pretexto para fazer um exercício de aproximação com o Atlântico, o que seria justificativa do interesse sobre o assunto para um público americano. Sua existência, as menções à cidade nos textos antigos o leva a concluir que foi a partir de lá que se construiu a noção de Atlas, do Atlântico e das “primeiras aproximações que o velho mundo teve do grande Oceano.” Gagé (1940, p. 75) Ao final do artigo descobre-se que ele proferiu uma palestra em julho de 1938 na FFCL cujo título teria sido “Por que a Antiguidade não descobriu a América?”, cujas conclusões ele resumiu na publicação.

Nesse Boletim, o texto de Gagé é razoavelmente diferente daquele de sua apostila, para além do óbvio motivo da diferença de tema e temporalidade. Há um desenvolvimento mais evidente de hipóteses e argumentos, desenvolvidos a partir da exposição e comparação de fontes (bibliográficas e primárias) que Gagé dominava com mais maestria, uma vez que pertencentes ao domínio da história romana (Gagé menciona Victor Bérard, Radet, Carcopino, Piganiol, Estrabão, Plutarco, Plínio, dentre outras).

Gagé se preocupa em situar Gades/Cádiz, utilizando-se de descrições sobre o local. Descreve-a, explica seus nomes, sua confusão com o estreito de Gibraltar; compara fontes antigas, depoimentos de poetas, relatos de viagem e narrativas mitológicas para situar o meio geográfico. Desenvolve a evolução da exploração marítima em torno de Gades, seja pelos próprios gadianos, seja por outros povos que precisavam da passagem para suas próprias relações, explicando as limitações da navegação à época pela costa africana, a sua progressiva romanização e transformação dos mitos (de Hércules a Alexandre, por exemplo), temas todos ensejados e/ou justificados ao final pelo argumento da localização geográfica de Gades.

Por oito anos Jean Gagé permaneceu no Brasil. Como se vê, ao menos do depoimento de Pedro Moacyr, desenvolvia um trabalho que carregava alguma preocupação didática. Havia em sua prática um método ativo, ou seja, um trabalho com os alunos que não lhes fornecia desde pronto o dado já pré-estabelecido, mas algo a ser construído pelos próprios, que concatenassem e produzissem algo novo a partir dos dados que lhe foram disponibilizados. Podemos afirmar, ainda mais pelo “espanto” com que Campos lembra quando esses exercícios foram aplicados, que isso tampouco era prática rotineira no curso de História e Geografia. Portanto, é justo afirmar que Gagé também tenha fincado seu quinhão de inovação na formação dos seus alunos. Isso não foi suficiente, porém, para que não merecesse mais do que um papel secundário no panteão uspiano. Especialmente porque, além de poder ser considerado um professor responsável, Gagé também deixou outras marcas na trajetória do Departamento de História. É seu o nome presente como orientador nas teses defendidas por parte dos primeiros alunos do curso, alunos que se tornaram professores.<sup>153</sup>

Gagé é lembrado em publicações comemorativas em 1975 por Pedro Moacyr Campos. Após isso, ele é “listado” nos depoimentos da década de 1980 que celebram o aniversário da USP, que não se detém no professor. Na Revista de História, em contraste com a quantidade de artigos de Fernand Braudel e até mesmo Lucien Febvre e com o noticiário sobre o primeiro, Gagé só aparece no número 17 em 1954, num texto traduzido por Pedro Moacyr e sem nota de rodapé mencionando sua ligação com a USP, como se fez com Braudel. No mesmo ano, a Revista noticiou o doutoramento e em 1955, sua nomeação para o Collège de France, numa nota carinhosa, porém sucinta (comparar com as palavras explicitamente laudatórias de Eduardo França ao noticiar a nomeação de Braudel para o mesmo Collège no n. 1 da Revista).

---

153 Em 1942, Eurípedes Simões de Paula e a tese “O Comércio Varegue e o Grão Principado de Kiev”; Alice Canabrava e “O comércio do Rio da Prata de 1580 a 1640”; Astrogildo Rodrigues de Mello e “A política colonial de Espanha através das ‘encomiendas’”; em 1944 orientou Olga Pantaleão na tese “A penetração comercial da Inglaterra na América Espanhola de 1713 a 1783”. Esteve ainda nas bancas de Pedro Moacyr Campos e a tese “Alguns aspectos da Alemanha Antiga através dos autores clássicos” e de Eduardo d’Oliveira França e a tese “A realza em Portugal e as origens do absolutismo.”, ambas em 1945 – Paula (1974).

Suponho que isto ocorre pela projeção imensa que Braudel adquiriu a partir da década de 1950, mas também por um outro fator, qual seja o pouco espaço (ou nenhum) que a memória de Eurípedes ocupa nessas falas, por oposição ao predomínio maciço das lembranças de Eduardo França, que foi preterido por Jean Gagé como assistente em 1939 quando este escolheu Astrogildo e Olga.

Maria Regina de Paula, esposa de Eurípedes, escreveu um balanço das teses defendidas no Departamento de História para o número 100 da Revista de História<sup>154</sup> e os termos que utiliza são notáveis:

1938-19 . — Prof. Jean Gagé (22), então da Faculdade de Letras da Universidade de Estrasburgo e atualmente do *Collège de France*, especialista em História Romana. Foi o professor que lançou os alicerces fundamentais do Departamento, orientando as primeiras teses de doutoramento de seus alunos e ex-alunos que o reverenciam com uma gratidão sem limites. Declara-se que foi um dos primeiros a responder ao apelo deste Número Jubilar, tanto com excelente artigo como com informações preciosas.

(22) - Jean Gagé, o consolidador do Curso de História, pois durante a sua permanência estimulou, orientou e presidiu as primeiras teses de doutoramento em História. Foi contratado pelo decreto de 13-111-1938 (por três anos) para reger a Cadeira de História da Civilização, posteriormente desdobrada em História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea. Coube-lhe dirigir esta última: Permaneceu entre nós até 1946 quando pediu a rescisão de seu contrato, pois desejava voltar à sua pátria (1-VI-1946). (Paula, 1974. p. 827, grifo do autor)

---

154 Em comemoração aos vinte e cinco anos de revista, foram vários os convidados para sua composição.

Maria Regina de Paula usa um termo para descrever Jean Gag  que talvez seja um dos mais apropriados com que me deparei até agora, especialmente por contraste àquele que utiliza para Braudel. Paula chama Gag  de “consolidador”, aquele que “lançou os alicerces fundamentais”, enquanto que a Braudel chama de “iniciador”<sup>155</sup> e a Coornaert de “fundador”. Paula “organiza” assim a memória da USP, categorizando *no tempo* os professores que por l  passaram sem que disso decorra alguma hierarquia. Declara o tipo de contribui o que cada um pôde dar, sem abrir mão do afeto com que se refere a eles, mas se mantendo no âmbito do trabalho desempenhado por eles. Aí não   só o afeto o critério que mede o valor de cada um dos profissionais,   também o que cada um pôde fazer. Não será por esse mesmo motivo que seja também num número encabeçado por Maria Regina Rodrigues<sup>156</sup>. Na Revista de História que Gag  seja homenageado por Pedro Moacyr?

---

155 “1935-1937 e 1948. — Prof. Fernand Paul Braudel, famoso mestre da historiografia francesa contemporânea, vinculado à  cole Pratique des Hautes  tudes da Sorbonne. Especialista em História Moderna, com ênfase na História do século XVI na Península Ibérica (18). (18) — Foi o grande iniciador dos cursos de História, consolidando a obra do Prof. Coornaert. Jovem agreg  dinamizou os estudos históricos entre nós. Foi dele a ideia da funda o de um periódico especializado. Daí o nascimento da Revista de História.” (Paula, 1974, p. 826) e “1934 e 1949. — Prof. Émile Coornaert (16), do Coll ge de France, especialista em História Econômica da Idade Média. (16). — O Prof. Émile Coornaert foi o primeiro de uma constela o de eruditos mestres estrangeiros. É considerado o fundador dos estudos de História na Universidade de São Paulo.” 156 Após o falecimento do prof. Eurípedes, encontro a autora assinando somente: Maria Regina Cunha Rodrigues e não mais Maria Regina da Cunha Rodrigues Simões de Paula.

## 2 Civilizando a Cadeira de História da Civilização

De 1934 a 1938, a cadeira de História da Civilização foi encontrando seu formato. Começaram pelas conferências de Émile Coornaert, em sua passagem rápida de um semestre por São Paulo, provavelmente escolhidas em um acordo entre professor e a instituição, mas certamente sem seguir o programa estipulado pelos primeiros documentos da FFCL. Quando a própria Faculdade estava se organizando e os professores contratados poucos meses antes do início das aulas, não é de surpreender que tenha sido desta forma que o ensino tenha se dado: de caráter temporário, improvisado, sem deixar para trás elementos que pudessem ser continuados pelos sucessores.

1935 continua sendo um ponto de interrogação. Não há registros do que Braudel conseguiu fazer. A situação de “improvisação” deve ter se mantido uma vez que o professor chega no Brasil com o ano letivo já em curso. Dois anos após o início das atividades do curso de Geografia e História é que a cadeira encontra algum tipo de estabilidade – a permanência de seu titular – para dar continuidade ou consolidar novas práticas que pudessem render frutos a médio e longo prazo, como o recrutamento de assistentes e a definição de uma identidade mais clara para a cadeira em respeito inclusive aos propósitos da Faculdade recém-criada, o de formar professores de História. O programa é definido tendo em mente não só o ano letivo correspondente, mas também os ciclos que seriam cumpridos a partir dali. Em 1937 finalmente se pode dizer que a Cadeira começa a ser dominada, que ela constrói uma continuidade, caracterizando efetivamente um *curso* de graduação a ser percorrido, um ciclo: Braudel mantém as preleções, no formato dos *cours* franceses como demonstram suas apostilas e consegue “quebrar” a Cadeira em três atividades graças à presença de um assistente: preleção, documentos históricos e formação pedagógica. Cultura geral, pesquisa e ensino.

Em 1938, mais um professor francês pega novamente “o bonde andando”. Gagé consegue, todavia, manter a organização do curso. Permanecem os objetivos da Faculdade a orientar as práticas em sala de aula, dentre os quais se soma os do próprio professor, o de formar historiadores originais. A II Guerra Mundial faz com que a estadia de Gagé se prolongue muito além do que gostaria, contribuindo para que desenvolva um trabalho de longo prazo. Gagé também forma assistentes e ganha tempo para orientar parte das primeiras teses do curso nas áreas de Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e ainda em História da Civilização Americana. Para completar o passeio, Gagé tem ainda um ex-orientando, Astrogildo, na primeira banca examinadora de tese na cadeira de História da Civilização Brasileira.<sup>157</sup>

Porque Gagé teve mais tempo e/ou porque foi uma prática exitosa nas aulas, percebe-se do mesmo modo a estabilidade na cadeira pela diferença entre suas apostilas, de estrutura padronizada, sequenciada e as de Braudel, reunidas *a posteriori*.

Progressivamente a cadeira de História da Civilização foi se civilizando. Do imprevisto na época do fundador, passando pelas experimentações do iniciador à permanência do consolidador.

O saber histórico ensinado continuou dentro dos cânones da historiografia europeia, por vezes até com justificativas das mais tradicionais (vide o caso da História da Ásia de Jean Gagé). A forma desse saber carregou consigo o peso da tradição francesa, especialmente no referente aos *cours*. O Braudel da sala de aula não é um puro *Annales*, ele é um herdeiro da tradição do ensino francês, trazendo consigo tanto Michelet quanto Seignobos, pois é assim que funciona a sala de aula. Ela precisa levar os alunos de um curso de água a outro e para isso, torna a operação historiográfica um processo composto por múltiplas práticas, medidas pela régua da experiência, daquilo que deu certo, daquilo que a instituição espera, daquilo que a interação imediata com um público vivo,

---

157 Paula (1974): Em 1943, José Querino Ribeiro, Ensaio sobre a significação e importância da Memória sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, escrita em 1813, por Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado. Banca examinadora: Alfredo Ellis Júnior (presidente), Roldão Lopes de Barros, Paul Arbousse Bastide, João Cruz Costa e Astrogildo Rodrigues de Mello.

diante de si, condiciona, diferentemente da letra encerrada em um livro. E que faz, portanto, conviver o “tradicional” com o “moderno”. Do mesmo modo em que permite práticas “avançadas” como a preocupação com a autonomia dos alunos ao lado da antiga desconfiança em relação a uma história de eventos recentes. Permite-se que ao mesmo tempo que a forma seja das mais belas, os imperativos da sala de aula legitimem um conteúdo não muito distante do que se chama de “tradicional”.

E o saber avaliado variou ao longo dos semestres. Se de Coornaert não há alguma indicação do que foi considerado suficiente para permitir a progressão dos alunos, em momentos distintos a Cadeira exigiu um trabalho atinente ao tratamento básico de fontes e posteriormente a interpretação e a concatenação de problemas originais a partir de autores relevantes para a historiografia de sua época. Enquanto em um se vê uma defesa e uma ênfase na forma, do outro restou como lembrança a preocupação com o método.

O próprio processo de monumentalização do curso de História da USP foi quem permitiu esse exercício, pois foi por trás da intenção de “preservar suas origens” que sobreviveram as apostilas dos professores e que seus textos foram publicados.

Manusear as fontes mais próximas ao que se fez na sala de aula (e não só o escrito no currículo) significou, antes de tudo, um exercício de interpretação de fontes e especialmente, de suas possibilidades dentro do tema desta tese. O valor está no exercício de interpretação que um conjunto de fontes como esse traz para o campo da história das disciplinas e dos cursos de História, permitindo mais um olhar e mais descobertas. Como entrar na sala de aula universitária uma vez que esse espaço produz material tão efêmero, passageiro? Como o saber histórico era tratado em sala de aula? Como era manipulado pelo professor para estabelecer uma relação com os alunos? O que era o saber avaliado? A progressão da Cadeira permitiu ir além da tábula rasa, homogênea, chapada que a sucessão dos currículos publicados permitiam ver. É interessante, portanto, saber que as inovações trazidas pelos mestres franceses, *durante* os anos em que foram professores no curso de História e Geografia da USP dizem respeito à sua experiência *do chão da sala de aula*

francesa e suas múltiplas influências, mais do que à tradição de somente uma escola historiográfica. A Escola dos *Annales* não pode ser tomada como garantia de inovação no ato de ensinar e por mais de um motivo. Seja porque na década de 30 ela ainda está em vias de consolidar seu terreno; seja porque os professores que para cá vieram ainda não se encontravam completamente inseridos em seu círculo; seja porque o exercício da docência exige a mobilização de saberes outros que não só os da pesquisa historiográfica<sup>158</sup>, como pudemos perceber a partir de seus materiais didáticos.

Não se trata de negar a influência dos *Annales* nas gerações da USP. Mas o grifo no parágrafo anterior em “*durante* os anos em que foram professores” é proposital. A questão está em matizar de fato onde está e quando ocorre essa influência. Na prática de pesquisa é possível que ela tenha se consolidado à medida em que as gerações iam se formando. Mas na sala de aula dos primeiros anos, essa influência tem outras cores para além daquela dos *Annales*.

---

158 Sobre isso, recomendo como referência a obra de Maurice Tardif (2012).

**Capítulo V**  
**Eurípedes Simões de Paula: um**  
**professor e seus materiais didáticos**

Classificado na mesma geração uspiana que o professor França, Eurípedes Simões de Paula foi aluno da primeira turma do curso de Geografia e História da USP, em 1934. De uma turma de 16 estudantes, conviveu com Émile Coornaert e Fernand Braudel na cadeira de História da Civilização, Plínio Ayrosa em Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani, Afonso Taunay na cadeira de História da Civilização Brasileira e com os geógrafos Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig na cátedra de Geografia Física e Humana.

Assim como França, também é egresso do curso de Direito da Faculdade do Largo de São Francisco, do qual se graduou em 1935. Neste mesmo período, concluiu o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo<sup>159</sup>.

No ano de sua formatura, 1936, foi aprovado por meio de concurso interno (segundo GLÉZER, 1983, p. 665) como Assistente de 1ª categoria de Fernand Braudel na cadeira de História das Civilizações da FFCL/USP. Assumiu aos 26 anos de idade a função a partir do ano letivo de 1937, aparecendo no Anuário 1937/1938 com as suas atribuições na cadeira junto ao titular: seminários sobre História Oriental e História Romana para os alunos do 1º ano do curso e pesquisas históricas no Arquivo do Estado com as turmas do 1º e 2º ano.

Em 1939 foi promovido a professor adjunto para a cadeira de História Antiga e Medieval, que acabara de ser desmembrada. A outra metade, Moderna e Contemporânea, ficara com o professor Jean Gagé, que havia substituído Braudel a partir de 1938. Em 1942, Eurípedes defendeu sua tese de doutoramento – *O Comércio Varegue e o Grão Principado de Kiev* – e em julho de 1946, finalmente assume como catedrático, após defender a tese *Marrocos e suas relações com a Ibéria na Antiguidade*. Não sem antes passar pela Força

---

159 Encontrei duas datas para a conclusão deste curso por Eurípedes: no livro publicado em sua memória, Raquel Glézer situa o curso em 1934 – Melo e Souza: Antônio et al (1983). Na pesquisa de Olinda Evangelista sobre o IEUSP, ela o situa na turma de 1936 – Evangelista (2002) junto com outros colegas da primeira turma (Astrogildo Rodrigues de Mello, João Dias da Silveira, Rozendo Sampaio Garcia, José Orlandi, Antônio de Paula Assis, Affonso Antônio Rocco, Nelson Camargo). Acredito esta última ser mais plausível, já que o curso de formação era para ser “Cursado após a licenciatura obtida na FFCL, (e) admitia também a formação simultânea ao terceiro ano daquela Faculdade, concedendo o Diploma de Professor Secundário, assinado pelas mesmas autoridades.” (Evangelista, 2002, p. 143-144). Esta informação coincide exatamente com o terceiro ano da graduação em Geografia e História (1936) do professor Eurípedes.

Expedicionária Brasileira (FEB) de 1943 a 1945 e embarcar para a Itália, a propósito da Segunda Guerra Mundial. Foi morto em um acidente de trânsito na Rua da Consolação, em São Paulo, em 21 de novembro de 1977, ainda no exercício de seu posto dentro da universidade.

Uma das poucas ocasiões em que Eurípedes se pronuncia como professor a respeito da história do curso de História e Geografia da USP é quando de sua aula inaugural em março de 1949, para um público composto do conjunto dos cursos da então FFCL, ou seja, alunos da História, Geografia, Letras, Química, Matemática, etc. A fala é dividida em duas partes: uma sobre as condições do exercício histórico (e, sim, sobre sua função) e uma segunda sobre as condições materiais da FFCL.

Para a primeira, Eurípedes começa por descrever o que seriam os preceitos modernos de se fazer história, assumindo que está tomando *como modelo* a aula inaugural de Lucien Febvre em 1941 na École Normale Supérieure em Paris, conforme Paula (2009). Discorre então sobre quatro ideias principais: a história como um estudo cientificamente organizado; o homem, como objeto uno e indivisível para a história; que, portanto, precisa ser uma abordagem social acima de tudo e se articular com outras áreas de conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Geografia, etc.); e por fim, a necessidade de uma história-problema, que parta de hipóteses. Estabelecidos esses parâmetros como o referente para a boa prática da história, Eurípedes diagnostica:

Assim, tivemos, desde 1934 até hoje, durante 14 anos, um ensino de História orientado mais para os estudos econômicos e sociais do que para outros setores, formando, pois, *uma bela unidade*, responsável sem dúvida pela *homogeneidade que se nota entre os jovens professores* de História formados pela nossa faculdade.

As outras cadeiras de História da faculdade orientam-se no mesmo sentido. A de História da Civilização Americana, regida pelo nosso amigo e colega dos bancos escolares desta faculdade e da Faculdade de Direito, o licenciado Astrogildo Rodrigues de Mello, tem procurado desenvolver o ensino recebido de seus mestres e, se tivesse de fazer sua aula inaugural sobre este assunto, fá-la-ia, estamos certos, bem semelhante à nossa. (Paula, 2009, p. 80, grifo do autor).

Em 1949, Eurípedes se apropria de Lucien Febvre para exemplificar as atuações de professores e alunos do curso de História e Geografia da FFCL, estabelecendo essa herança já como predominante (pela homogeneidade nos jovens professores) aos interesses do corpo acadêmico do curso. Como que em sinal de polidez, entabula logo em seguida nesta sua fala, uma rápida menção aos professores locais, para também enquadrá-los “na prestação de contas do bom serviço” que a História vinha fazendo na instituição: “A cátedra de História da Civilização Brasileira, regida primeiramente por Afonso d’Escragnoille Taunay e atualmente pelo professor Alfredo Ellis Júnior, tomou também o mesmo rumo que as outras suas companheiras”. Mas não especifica como essa tomada do mesmo rumo se deu.

À altura de 1949, Braudel já havia passado recentemente pela segunda vez pela USP, desta vez conduzindo Eduardo França à cadeira de Moderna e Contemporânea. A essa altura, também havia defendido a tese sobre o Mediterrâneo, se juntado a Febvre e Morazé para a criação da *VI Section de l’École Pratique des Hautes Études*, tornado-se um dos diretores da Revista dos *Annales*, feito parte do júri dos exames de *agrégation* e sido eleito para o *Collège de France*. Febvre, por sua vez, vinha de uma temporada de três meses no Brasil,<sup>160</sup> à mesma época em que organizava o seu *Combats pour l’histoire* e o livro de Marc Bloch, *Apologia da História*, ou seja, pleno das propostas que viriam a caracterizar o conjunto de seus pensamentos. Mas que estão sendo organizadas e publicadas justamente na década de 1940, após a primeira passagem dos professores franceses pelo curso e concomitantemente às defesas das primeiras teses do curso. Veja-se que a apropriação que se dá aqui é explicitamente de Lucien Febvre e menos de Fernand Braudel.

---

160 “(...) no verão de 1949, Lucien Febvre vai passar uma temporada acadêmica de três meses no Brasil, visitando as Universidades do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais, da Bahia, de Pernambuco e do Ceará. Nessa visita, Febvre leva consigo o recém-publicado *Apologie pour l’histoire ou Métier d’historien*, a cujo comentário dedicará parte da conferência proferida em 20 de julho de 1949 na Universidade do Rio de Janeiro.” (Rojas, 2004. p. 103)

A descrição do professor Eurípedes Simões de Paula como pioneiro da área de História Antiga no Brasil é tratada com consenso por boa parte da bibliografia que aborda a produção deste campo. Além de já ser mencionado como pioneiro nos estudos de história antiga, estudos orientais e africanos no Brasil no livro *in Memoriam*<sup>161</sup>, trabalhos de balanço historiográfico pontuam sua cadeira como um marco na disciplinarização da área no Brasil. Em 2007, Margarida Carvalho e Pedro Funari propõem a seguinte demarcação:

As pesquisas de História Antiga, no Brasil, remontam aos inícios da disciplina, no âmbito universitário. Eurípedes Simões de Paula, um dos primeiros historiadores universitários – grande propugnador da disciplina histórica, na recém-criada Universidade de São Paulo –, fundou a cadeira de História Antiga, tendo sido o primeiro catedrático. Sua tese de doutoramento já se destacava pela ambição de inserir-se no âmbito internacional e, ao mesmo tempo, por estudar a periferia, algo particularmente inovador. (Carvalho e Funari, 2007, p. 14).

O argumento é repetido em 2008 por Funari, em texto escrito desta vez com Glaydson Silva e Adilson Martins. Daí em diante, a periodização será mobilizada por outros textos que ou se propõem a historiar os estudos da antiguidade no Brasil ou fazem a contextualização da área para apresentar recortes mais específicos:

É em torno do Professor Eurípedes Simões de Paula que se desenvolve, ainda de modo incipiente, naquele que seria um dos principais centros formadores de historiadores do mundo antigo, um pólo de estudos da Antiguidade. Sua tese de doutoramento já se destacava pela ambição de inserir-se no âmbito internacional e, ao mesmo tempo, por estudar a periferia, algo particularmente inovador (Carvalho & Funari 2007: 14) – Marrocos e sua relação com a Ibéria na Antiguidade (1946). Catedrático de História da Civilização Antiga e Medieval, discípulo e sucessor de Fernand Braudel na universidade, o Professor Eurípedes Simões de Paula ministrará a disciplina até a sua morte (1977). Fundador da

---

161 Mello e Souza, Antônio et al. (1983).

Revista de História (1950), um dos fundadores da APUH (1961 – Associação dos Professores Universitários de História – atual ANPHU – Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e pioneiro no reconhecimento da importância da História da África (MOURÃO 1983: 452-4456) e dos estudos orientais (Pinkuss 1983: 489-494) em nosso meio, será ele o primeiro mestre orientador de teses em História Antiga no país, na Universidade de São Paulo. Para além da originalidade da área em contexto brasileiro, há que se observar as escolhas dos temas em História Antiga tratados; a medicina no Egito faraônico, o Código de Hamurabi, as corporações de ofício romanas estão presentes, mas são largamente suplantados em frequência pelos bem menos aventados. (...) Num período de formação da universidade brasileira, o curso de História da Universidade de São Paulo é fortemente influenciado por uma matriz francesa – estimuladora das pesquisas na área de História Antiga. (Silva, 2011). Ele foi não somente o primeiro professor brasileiro que podemos considerar como de História Antiga, mas também responsável pela institucionalização da disciplina, pela formação dos primeiros orientandos na área e, ainda pela separação curricular entre Antiga e Medieval. (Santos, Koly e Nazário, 2017)<sup>162</sup>.

Quando da vinda dos professores estrangeiros para ocupar as cadeiras do curso recém-inaugurado, a USP não recebeu um especialista em história antiga. Suas cadeiras foram estruturadas em recortes amplos e os conteúdos de História Antiga estavam contemplados na cadeira única de História da Civilização que se estendia pelos três anos de curso. Seu primeiro professor foi Émile Coornaert, que se dedicou aos estudos em história econômica e do trabalho na França entre o período da idade média e idade moderna, substituído em 1935 por Fernand Braudel, cujos trabalhos a essa altura já se voltavam para a história moderna. Em 1938, Braudel foi substituído por Jean Gagé, finalmente um especialista como vimos na história romana antiga.

---

162 Poderia mencionar ainda outros exemplos que incorporam a periodização realizada inicialmente por Pedro Funari e Margarida Carvalho, como SILVA, Roberta, 2020, p. 429: “O surgimento dos estudos da Antiguidade no Brasil é constatado na década de 1940, sendo fundada a primeira cadeira de História Antiga pelo historiador Eurípedes Simões de Paula na Universidade de São Paulo, com um título da tese Marrocos e suas relações com a Ibéria na Antiguidade, em 1946.” (Funari; Carvalho, 2007, p. 01). Todavia, isso tornaria o texto extenso demais em citações.

Como parâmetro de comparação, em uma experiência diferente, a UDF, por sua vez, estruturou suas cadeiras de História de uma forma menos ampla que São Paulo. Seus currículos já começaram com cadeiras delimitadas em História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, o que provavelmente permitiu que especialistas em cada recorte pudessem vir a ocupá-las. Dessa forma, vieram Eugène Albertini para a UDF e Antoine Bon para a FNFi/UB. Após a passagem de Bon, Eremildo Viana assume a cadeira de História Antiga.

Albertini (1880-1941) era historiador da antiguidade latina, dedicado especialmente à história romana. Foi membro da *École Française de Rome*, professor da Faculdade de Letras da Argélia e diretor do Museu de Antiguidades no mesmo país antes, membro do *Collège de France* de vir ao Brasil e descrito por Albert Grenier (1945, p. 124) como um “*Épigraphiste, archéologue, historien de l’Algérie — sans doute, mais par l’épigraphie, par l’archéologie, par l’Afrique, comme par l’Espagne, historien de l’Antiquité romaine en général*”<sup>163</sup>.

Em um necrológico, que no mesmo texto ainda dá um outro destaque na trajetória do francês: “*L’année 1920 avait ouvert, pour notre confrère, une nouvelle phase de sa carrière: il devenait Africain*”<sup>164</sup> Grenier (1945, p. 112).

Antoine Bon (1901-1972), por sua vez, era helenista, arqueólogo e foi membro da *École Française d’Athènes*. Ficou na Universidade do Brasil de 1939 a 1945 quando também publicou três obras: *Introduction générale à l’histoire de l’art*, vol. 3: *Moyen Âge*, (1941); *Livres français parus en Amérique entre 1940 et 1944* (1944-1945), e *L’art et l’homme* (1945); Grivaud (2022).<sup>165</sup>

---

163 “Épigrafista, arqueólogo, historiador da Argélia — sem dúvida: mas pela epigrafia, pela arqueologia, pela África, como pela Espanha, historiador da antiguidade romana em geral.” Todas as traduções são da autoria.

164 “O ano de 1920 abriu, para o nosso colega, uma nova fase na sua carreira: tornou-se Africano.”

165 Grivaud registra ainda mais duas obras relativas à passagem do Bon pelo Brasil: um álbum de fotografias (Brésil, 217 photographies) e a publicação de suas conferências proferidas em solidariedade à Grécia ocupada pelos nazistas (Nous n’avions pas trente ans... », in *Mélanges Antoine Bon*, 1975).

De volta à USP, acreditamos que foi provavelmente pelo perfil dos dois primeiros professores que vieram ocupar a cadeira de História da Civilização na USP que Eurípedes se viu progressivamente responsável pelos conteúdos de antiga e medieval, especialmente após a negociação do curso com Jean Gagé, como visto no segundo capítulo. Apesar de parecer uma afirmação óbvia, recuperar a constituição dessa rede de relações nos auxilia a compreender motivações – no caso de uma natureza externa ao indivíduo – para a escolha de uma carreira ou área de interesse por um professor lembrado como pioneiro nos estudos de história antiga no Brasil.

A ida do prof. Eurípedes para a área de História Antiga e Medieval foi, pois, resultado direto do tipo de organização das cadeiras e da distribuição dos docentes que foi realizada na FFCL. Os professores que vieram ficaram responsáveis por cadeiras com recortes amplos demais e com uma duração extensa de três anos. Isso inclusive fez com turmas ingressantes de anos distintos tivessem aulas conjuntas.

Durante a permanência de Émile Coornaert, Simões de Paula ainda era aluno. Foi durante a passagem de Braudel que ele se formou (1936) e iniciou-se como assistente de um professor que tendo afinidade com o recorte da história moderna, atribuiu ao seu assistente a responsabilidade sobre a antiga e medieval. Tendo organizado enfim a cadeira de História da Civilização e encaminhado os trabalhos da dupla, ainda que em seguida tenha vindo um especialista em história romana, Eurípedes se mantém no seu recorte. Sendo assim, a trajetória da incorporação dos assistentes, como no caso de Eurípedes Simões de Paula finda por revelar a dinâmica das sociabilidades acadêmicas e a operação do campo na ocupação de espaços e definição de interesses profissionais. Essa trajetória nos auxilia a aprofundar a constatação de ter sido um pioneiro na disciplinarização da área de história antiga no Brasil, na universidade<sup>166</sup>

166 É interessante fazer essa especificação uma vez que de modo geral, as cronologias citam Eurípedes como pioneiro, mas pouco enveredam pelo ensino de História antiga em outros níveis. Em tese de doutorado, Luís Ernesto Barnabé, por exemplo, desenvolve um trabalho sobre a produção de manuais escolares de História Antiga no século XIX por Justiniano José da Rocha (2019). Na opinião desta autoria, seria interessante um exercício de investigação sobre uma produção historiográfica considerando continuidades e diferenças entre os dois níveis de ensino, especialmente neste período inicial de profissionalização universitária do campo da História no Brasil

. Para além da manifestação de alguma preferência particular, ser pioneiro significou contar com oportunidades aproveitadas a partir das condições postas pela burocracia institucional.

Para compreender sua atuação como professor, porém, há outros caminhos a serem trilhados, especialmente porque Eurípedes deixou organizados vários rastros de sua prática docente. São estes, além de sua apostila em co-autoria com Braudel para a cadeira de História da Civilização, seu conjunto de fichamentos de aula, dentre as quais selecionamos o tema da História Romana – Itália Primitiva, de 1941.

O campo da história dos cursos superiores de História no Brasil vem ganhando tração nos últimos anos, ampliando seus recortes temporais e geográficos<sup>167</sup>. Ao utilizar as fontes produzidas por Eurípedes Simões de Paula, professor da cadeira de História Antiga e Medieval do curso de Geografia e História da USP desde 1939 até 1977, espero avançar na sugestão de que a prática de sala de aula e os materiais produzidos a partir dela sejam também entendidos como uma historiografia didática, a ser levada em conta para o campo mais geral da história da historiografia brasileira.

---

167 Como exemplo, conferir coletânea organizada por Marieta de Moraes Ferreira (2021).

# 1 Um roteiro de História Romana para os estudantes universitários

Sobre a história ensinada nos primeiros anos dos cursos de história antiga no curso de Geografia e História da USP, podemos trabalhar com dois conjuntos de fontes. Um são as já mencionadas apostilas produzidas por Fernand Braudel em parceria com Eurípedes, intituladas *Apostila da Cadeira de História da Civilização entre 1935 e 1937*. Os capítulos são cursos avulsos que foram posteriormente encadernados por Eurípedes, cujo nome está assinalado nos cabeçalhos dos capítulos de pré-história, história oriental (que contempla as dinastias egípcias da I à VIII) e do curso de história romana.

O segundo conjunto são os fichamentos de aula do professor Eurípedes. Esses fichamentos são divididos pelos temas dos cursos e organizados na sequência das aulas ministradas. Em vários ainda se encontram as datas. Além dos conteúdos fichados, também aparecem as referências bibliográficas utilizadas e anotações referentes a atividades acadêmicas, como realização de exames e indicações de leitura.

Esses dois conjuntos estão arquivados no Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (FFLCH/USP). Neste capítulo, me atenho aos materiais atinentes aos conteúdos de história romana – Itália primitiva pois nos permitem realizar o exercício de interpretar o material da Apostila em conjunto com o das fichas.

Na Apostila, o curso de História Romana está atribuído ao assistente E. Simões de Paula e datado de maio de 1937. No entanto, em algumas de suas subseções, encontram-se datas datilografadas de 1936. É um material representativo, pois, de sua iniciação como professor de História na universidade. O capítulo apresenta-se assim dividido:

- Curso de História Romana
- I. Bibliografia; A.; B. Obras Gerais, 1. Dicionários, 2. Compendios Gerais, 3. Histórias Romanas, a) obras já um tanto antiquadas; b) trabalhos recentes;
- II. Cronologia Romana elementar; 1. Os primeiros tempos da Itália – o período real; 2. Os começos da República roma-

na; 3. A conquista da bacia do Mediterrâneo; 4. As guerras civis;

As Origens da História Romana;

I. As fontes da história romana primitiva;

História Romana (Resumos):

- I. Bibliografia; A.; B. Obras gerais (1), 1. Dicionários, 2. Compêndios gerais, 3. Histórias romanas, a) obras já um tanto antiquadas, b) Trabalhos recentes, C.; (trecho repetido);
- II. Bases Geográficas da História Romana (1) (Braudel e Paula, 1935-1937, p. 30 – 44).

O texto da apostila é de uma natureza mista: embora endereçado aos estudantes, como em uma palestra lida, (como por exemplo pontuam Braudel e Paula (1937, p. 32) em “As obras de detalhe serão indicadas à medida que forem abordados os problemas de que se ocupam. No momento, basta indicar os brilhantes esboços de Jérôme Carcopino (...)”, mantém ao tempo aspectos do texto escrito como o recurso a notas de rodapé.

Atribuo ao curso uma intenção didática na medida em que contém diferentes formas de organizar e apresentar o conteúdo, com a preocupação de seu entendimento por um público estudantil. Passa pela recomendação comentada ou simples listagem de leituras, pela reprodução de mapas, por listagens cronológicas e explicações em texto. Ou seja, a mediação com os interlocutores não se dá apenas pela fala do professor, mas já a partir da própria materialidade do texto: em sua forma de organização.

Por exemplo, na primeira subseção – a de Bibliografia - Simões recomenda no primeiro item uma ordem de estudo a ser seguida, para melhor apreensão dos conteúdos. Sugere que se inicie por leituras elementares, como o *manual Mallet-Isaac* para a 5ª classe, da Editora Hachette, o livro de Pierre Lavedan, *Histoire Romaine* (1928) da Editora Delagrave também destinado à classe de 5ª<sup>168</sup> ou de Albert-Petit, *Ce qu'il faut connaître de la Rome antique* (1928), volume de uma coleção da Editora Boivin destinada à vulgarização de temas. Após isso, em progressão de dificuldade, recomenda Albert Piganiol - *Esquisse d'une histoire Romaine* e *Rome, une large mise au point*; e Eugène Albertini (professor que veio para a UDF) – *L'Empire Romain*. Conforme o texto de Braudel e Paula (1937), esses livros são recomendados porque possuem informações ricas e seguras e “portanto, devem ser lidos com atenção, e relidos mesmo.”

O texto sugere, pois, uma ordem a ser seguida nos estudos. Do mais geral e fácil ao mais complexo, bem como a função para que devem servir os textos: relidos, para uma provável retenção das informações seguras e ricas, que são o que dotam a bibliografia de qualidade historiográfica.

A bibliografia mobilizada por Simões é majoritariamente francesa e de caráter didático. Pierre Lavedan, por exemplo, é um autor de manuais escolares e que segundo Aurelie Rodes, se empenhava em mobilizar os avanços na pesquisa universitária em seus manuais:

Les avertissements de l'édition de 1938 montrent son souci de mêler les démarches universitaires et la clarté pédagogique: « Nous avons réservé aux passages imprimés en petits caractères les explications complémentaires ou les récits anecdotiques. Pour répondre au désir manifesté par de nombreux professeurs, nous avons maintenu en tête de chaque chapitre un sommaire simple, destiné à faciliter les révisions ; mais nous avons aussi ajouté en fin de chapitre, quelques indications bibliographiques abrégées – les unes (Lectures) renvoyant avec précision à de courts extraits d'ouvrages qui se trouvent aisément dans les bibliothèques et auxquels les élèves pourront d'eux-mêmes directement recourir, les autres

---

168 Esse livro é em coautoria com René Bloch, mas a apostila menciona apenas o nome de Lavedan

(Ouvrages à consulter) mentionnant les travaux essentiels [...]. »<sup>169</sup>  
(Rodes, 2011, p. 19-20).<sup>170</sup>

Na mesma linha do estilo de Lavedan estão os manuais escolares franceses recomendados na apostila. Há de se destacar que são manuais para a classe de 5<sup>ème</sup>, o que no Brasil corresponderia mais ou menos ao atual 7<sup>º</sup> ano, com alunos em torno de 12 anos de idade, com destaque para o famoso Mallet-Isaac.

---

169 “As advertências da edição de 1938 mostram a sua preocupação em combinar abordagens acadêmicas com a clareza pedagógica: “Reservamos letras menores para os trechos com explicações adicionais ou relatos anedóticos. Atendendo a um desejo expresso por muitos professores, mantivemos um resumo simples ao início de cada capítulo, destinado a facilitar revisões; mas acrescentamos também, ao fim de cada capítulo, algumas indicações bibliográficas abreviadas – umas (Lectures) fazendo referências precisas a pequenos excertos de obras facilmente encontráveis nas bibliotecas e as quais os alunos poderão consultar diretamente, e outras (Ouvrages à consulter) mencionando as obras essenciais [...]”

170 “On signalera encore le cas de Pierre Lavedan, antiquisant réputé pour ses travaux sur l’urbanisme romain, qui a rédigé des manuels en collaboration avec René Bloch entre 1928 et 1937, et avec Paul Meininger entre 1936 et 1939, puis entre 1947 et 1950. Pendant la guerre, il a parfois pris seul en charge les manuels, comme l’indiquent les Editions de 1938 et 1942. (...) Ce souci de conjuguer les deux registres peut être mis en relation avec le parcours de Lavedan qui enseigne en lycée, de 1910 à 1921, avant d’intégrer l’université de Toulouse en 1921, puis de Paris en 1929. La page de garde du Manuel porte du reste l’indication suivante : « Professeur à la Sorbonne. » C’est donc en tant qu’universitaire qu’il se consacre à la rédaction de manuels pour l’enseignement secondaire.” Rodes(2011, p. 19-20). “Outro exemplo é o de Pierre Lavedan, estudioso da Antiguidade conhecido pelos seus trabalhos sobre o urbanismo romano, que escreveu manuais em colaboração com René Bloch entre 1928 e 1937, e com Paul Meininger entre 1936 e 1939, e novamente entre 1947 e 1950. Durante a guerra ele chegou a assumir sozinho a redação dos manuais, como indicado nas edições de 1938 e 1942. (...) Esta preocupação em conjugar os dois registros remonta à carreira de Lavedan como professor do ensino secundário, de 1910 a 1921, antes de ingressar na Universidade de Toulouse, em 1921, e depois na de Paris, em 1929. Além do mais, na página de rosto do Manual pode ler-se a seguinte indicação: “Professor na Sorbonne”. Foi, portanto, como professor universitário que ele se dedicou à redação de manuais para o ensino secundário.”

Em 17 de abril de 1936, Eugène Albertini (uma das referências citadas por Simões de Paula nesta seção), responsável pelo curso de História Antiga na UDF, proferiu uma conferência sobre “O Estado atual dos estudos sobre Civilização Romana”. Affonso Penna Júnior (1937, p. 1), então reitor da Universidade, apresenta as conferências que foram publicadas no livro “Lições Inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936” como demonstração de “uma brilhante variedade de tipos ou tendências de ensino, verdadeiros modelos para a formação profissional dos estudantes, segundo o temperamento e a vocação de cada um.”, vantagem esta, em suas palavras, adequada para os cursos “(...) como nos nossos, destinados à formação de professores (...)”.

À época, Albertini é apresentado como ex-aluno da École Normale Supérieure, membro da Escola Francesa de Roma, professor de civilização romana no *Collège de France* e inspetor geral de Antiguidades e Museus da Argélia. Seus livros também são listados, inclusive o livro *L'Empire Romain* (de 1929, com 2ª edição em 1936), que aparece nas recomendações do material de Eurípedes. Albertini organiza sua conferência em dois eixos: um sobre os recentes avanços na área advindos do desenvolvimento das ciências auxiliares e o que encerra sua fala sobre a utilidade dos estudos em história romana.

Os avanços da pesquisa em história romana estavam baseados principalmente nos benefícios trazidos pelo desenvolvimento das ciências auxiliares, que permitiram que também a história romana ultrapassasse a narrativa política e se voltasse às abordagens econômica e social. Segundo Albertini, o século XIX foi quando o esforço de trabalhar com fontes para além das literárias se tornou mais consistente na área, o que permitiu esse voltar-se para dimensões da história do que à época se chamava de história da civilização, termo que dava nome à cadeira na USP.

Assim, consoante a Albertini (1937) a epigrafia contribuía com as inscrições nos monumentos – como estátuas, baixos-relevos, estelas funerárias, mosaicos, cerâmicas. A numismática extrapolou o interesse de colecionador e contribuiu para o estudo da feitura e circulação de moedas e para os estudos sobre inflação e deflação. A papirologia possibilitou o estudo de atos administrativos, impostos, petições, correspondências e até mesmo exercícios escolares que ainda que fossem relativos ao Egito, instruíam sobre o império romana visto as relações estabelecidas entre os dois.

Eugène Albertini soma a este avanço a exploração científica em países da África do Norte, como Argélia, Marrocos e Tunísia que alimentariam de fontes estas ciências auxiliares e o avanço tecnológico como o das fotografias, que permitiriam registros replicáveis em imagem das inscrições epigráficas e registros aéreos de ruínas e campos arqueológicos.

Por fim, a conferência se encerra com uma reflexão sobre a utilidade de se estudar história romana. São dois os argumentos: o já conhecido de que história romana se trata do passado de todos – brasileiros, franceses, americanos, europeus. Nossa ligação à Roma antiga se estabelece através da língua, da literatura, da ideia de Estado e de sua relação com seus cidadãos, do direito e da religião. E o da contribuição do rigor da pesquisa às qualidades de espírito que são exigidas e desenvolvidas. Mais do que o tamanho da contribuição à uma história geral, Albertini foca nas qualidades morais que são desenvolvidas pela meticulosidade, ilustrando seu argumento da seguinte forma:

Le travail qui s'opère sur les documents de l'histoire ancienne, travail de discussion, d'analyse, de discrimination (...) vaut plus encore par le jeu des qualités d'esprit qu'il exige et qu'il développe. L'epigraphiste qui, en présence d'une inscription peu lisible, emploie dix minutes, dix minutes de sa vie si courte, à distinguer s'il y a ou non un jambage à la fin de la quatrième ligne, et si le Gaulois ou l'Africain obscur dont il déchiffre l'építaphe est mort à trente-cinq ans ou à trente-six, cet épigraphiste-là sait bien que le résultat de son application est indifférent à l'histoire générale; mais il n'est pas indifférent qu'il ait, lui, cette sévérité pour lui-même, cette passion de l'exacítitude, cette conscience intransigeante: dans la recherche de la véri-

té, il n'y a pas de petits détails. (Albertini, 1937, p. 31-32)<sup>171</sup>.

É razoável supor que Eurípedes Simões de Paula tivesse algum grau de conhecimento da obra de Albertini visto que seu livro *L'Empire Romain* aparece na apostila acompanhado de uma avaliação de Simões: é uma fonte segura e rica em informações. No entanto, não é seguro garantir que Paula estivesse a par do que Albertini propunha como história romana ensinada – infelizmente, não temos ainda fontes disponíveis das aulas do francês e tampouco é seguro presumir que sua agenda de pesquisa fosse a mesma agenda de ensino.

O exercício que pode ser feito é o de comparar os conteúdos selecionados por Simões de Paula em sua apostila e em seus fichamentos ao que Albertini propunha como conteúdo de interesse em história romana. Ou seja, à época em que Eurípedes estava se formando professor e iniciando sua atuação, as ideias que circulavam em seu ambiente diziam respeito aos tipos de conteúdo, à função da história romana que esclarecedora do legado formador da Ocidente e ao rigor da pesquisa como avalizador da qualidade científica e de caráter de um profissional em História. E, no entanto, Simões de Paula realizava um exercício de combinações, pois apesar da crítica que Albertini faz à então predominância da história política na área, há um tópico específico de referências dedicadas à história militar na apostila.

---

171 “O trabalho que se faz sobre documentos de história antiga, o trabalho de discussão, de análise e de discriminação (...) vale ainda mais pelas qualidades de espírito que exige e desenvolve. O epigrafista que, em presença de uma inscrição pouco legível, gasta dez minutos, dez minutos da sua tão curta vida, a distinguir se há ou não um traço vertical no fim da quarta linha, e se o gaulês ou o obscuro africano cujo epitáfio está a decifrar morreu aos trinta e cinco ou aos trinta e seis anos, esse epigrafista sabe muito bem que o resultado de seu empenho é indiferente para a história geral; mas não é indiferente que ele tenha para consigo mesmo essa severidade, essa paixão pela exatidão, essa consciência intransigente: na procura pela verdade, não há por menores pequenos.”

Na seção Bibliografia de que vinha falando, no item seguinte à orientação inicial de leituras básicas, estão o que Eurípedes intitula de Obras gerais, divididas em Dicionários, Compêndios Gerais, Histórias romanas – divididas em obras antiquadas e recentes – e ainda o já citado tópico sobre história militar.

Junto às indicações francesas, aparecem obras alemãs e italianas, tanto na seção de obras antiquadas como na de trabalhos recentes. Aparecem A. Scwhegler, T. Mommsen, W. Ihne, Ettore Pais e Gaetano de Sanctis, esses dois últimos como dominando a produção recente em História Romana. Traz ainda K. J. Beloch, G. Ferrero, E. Meyer, E. Cavaignac, e a menção a duas obras coletivas: *Cambridge Ancient History* e a coleção *Histoire Générale*, da Les Presses Universitaires de France, dirigida por Gustave Glotz. Acompanhando algumas dessas referências, Eurípedes comenta a circulação das obras ou publicação de resenhas – Braudel e Paula (1937).

Em seguida, o capítulo traz uma Cronologia Romana dividida em: 1. Os primeiros tempos da Itália – o período real (que vai de 1700 a.C. até 509 a.C.); 2. Os começos da República Romana (de 493 a.C. a 269 a.C.); 3. A conquista da bacia do Mediterrâneo (de 264 a.C. a 121 a.C.) e 4. As guerras civis (133 a.C. a 27 a.C.). Essa cronologia vem em formato de lista com duas colunas, com as datas à esquerda e os acontecimentos à direita.

Os marcos pertencem a dimensões diferentes, mas com claro predomínio de fatos bélicos e políticos. Alguns exemplos são: “Até mais ou menos 1700 a.C.: Idade da pedra, depois do cobre na Itália”, “493: criação dos tribunos do povo” (sic), “406: tomada de Agrigento pelos Cartagineses”, “148: redução da Macedônia à província romana”.

O capítulo seguinte intitula-se “As origens da história romana”. Inicia-se por um mapa da Itália pré-histórica (1000 a 800 a.C.) e segue com o tópico “I. As fontes da história romana primitiva”. Está datado de 15 de abril de 1936. O texto deste tópico é uma reflexão sobre a confiabilidade das fontes sobre a história primitiva de Roma, que em seu argumento, recebem a mesma centralidade que receberam na conferência de Albertini dois dias depois no mesmo ano na UDF.

Mas ainda que sinta a necessidade de discutir a importância das fontes para a história romana, Eurípedes segue por um outro caminho que o de Eugène, pois são as fontes literárias que ocupam papel central na sua exposição. A questão é que para o estudante, há um problema na leitura de fontes para esse recorte, uma vez que elas praticamente não existem:

O texto diz:

Talvez seja melhor, para propor claramente o problema, não seguir o plano habitual que examina sucessivamente os monumentos, depois os historiadores do primeiro passado romano, mas inverter esta ordem. Suponhamos que se queira apreender a realidade do XVI século brasileiro: penso que se começaria pela leitura das obras históricas recentes, trabalhos de análise ou de síntese. Lançar-se-ia mão, em seguida, das fontes narrativas, como a narração mil vezes citada de Jean de Lery, depois dos documentos esparsos publicados, cartas de Anchieta por exemplo, escrituras relativas às sesmarias, enfim, procurar-se-iam as fontes inéditas numerosas, papéis não lidos ainda dos arquivos de Portugal e da Europa... Há fortes probabilidades de que a pesquisa, vencendo todas as dificuldades materiais e intelectuais, nos dê toda a realidade histórica deste passado longínquo, contanto que as regras elementares de nosso 'métier' sejam respeitadas, não toda a realidade, é claro, mas a que a crítica histórica nos permitisse apreender, além da qual poderíamos tentar adivinhar o que os acasos da documentação nos ocultassem.... (Paula, 1937, p. 37-38).

Ou seja, por motivos didáticos, Eurípedes sequencia o roteiro de estudos: seja porque as fontes de fato não existem, seja porque não existem em termos de acessibilidade aos estudantes, há a adoção aqui de uma abordagem de *ensino* divergente do que Albertini reivindicava como a vanguarda da *pesquisa* de história antiga. Segue Eurípedes encerrando o capítulo comentando sobre as fontes utilizadas por Tito Lívio e a (não) utilidade da tradição romana como fonte de informação.

Essa preocupação com as fontes aparece em uma das referências citadas pelo próprio Eurípedes na apostila: o livro *L'Italie Primitive et les débuts de l'imperialisme romain*, de Léon Homo, da coleção *Synthèse Collective*, dirigida por Henri Berr, publicado em 1925 e que terá trecho traduzido incorporado ao texto.

Homo atribui à inexistência de documentos contemporâneos ao recorte temporal da Itália primitiva a dificuldade de fazer sua história.

“(…) nous ne possédons pas, pour l’ensemble de cette période, de documents contemporains analogues à ceux qui nous font connaître l’histoire des divers peuples de l’Orient antique et même celle de la Grèce préclassique. L’histoire des cinq premiers siècles de l’histoire Romaine traditionnelle ne nous est accessible qu’à travers des oeuvres fort postérieures (...)” (Homo, 1925, p. 5)<sup>172</sup>

Paula apresenta argumentos razoavelmente semelhantes à introdução do livro de Homo. Um deles é a distância temporal da obra de Tito Lívio dos acontecimentos ali narrados, que Homo destaca em seu texto e que Eurípedes, para ilustração, faz uma analogia com a distância temporal entre recortes do passado brasileiro: “Na mesma escala de comparação inicial, com a pesquisa sobre o passado brasileiro, isso nos obrigaria a retomar a trama dos acontecimentos do XIII século ao XVI século, em suma, a remontar além dos traços portugueses e europeus.” Braudel e Paula (1937, p. 38). Dos pontos abordados por Léon Homo no livro, aparecem também ainda na apostila os problemas dos trabalhos dos historiadores analistas e do quanto a tradição oral romana pode de fato contribuir para a narrativa histórica.

A apostila segue, reproduzindo quase integralmente a seção de bibliografia comentada discutida mais acima, com uma nota de rodapé desta vez indicando que todo o parágrafo B (que contém indicações de dicionários e obras antiquadas e recentes) havia sido reproduzido do livro *La conquête Romaine*, de André Piganiol. Nas recomendações de leituras gerais, permanecem os manuais escolares e saem os livros de Eugène Albertini, ficando apenas os de Piganiol.

---

172 “(...) não possuímos, para todo esse período, documentos contemporâneos análogos aos que nos dão a conhecer a história dos diversos povos do antigo Oriente e mesmo a da Grécia pré-clássica. A história dos cinco primeiros séculos da história romana tradicional só nos é acessível através de obras muito posteriores (...)”

O conteúdo de história romana da apostila se encerra com um capítulo intitulado “Bases geográficas da história romana (1), datado de 09 de abril de 1936<sup>173</sup>.

Diz o texto de Braudel e Paula (1937, p. 43): “Não se trata, porém, realmente, de representar um quadro geográfico completo ou mesmo resumido da Itália, mas de notar os elos que prenderam, aqui, a história ao meio geográfico”. O elo de ligação entre geografia e história na Itália, é dado por ela ser “antes e acima de tudo, uma via, um longo e estreito dique que avança como um molho entre o mar Tirreno, o Adriático e o mar Jônico?”.

Em Braudel e Paula (1937, p. 44) a seção se encerra com a justificativa dessa conexão – uma apresentação da importância do mar Mediterrâneo: “Um segundo e último traço a notar: a dependência da Itália relativamente ao Mediterrâneo. A relação poderia ser assim formulada: em todos os momentos da sua história, a vida italiana não se explica senão pela própria situação do Mediterrâneo”.

---

173 Note-se que a data é posterior à da seção anterior, “As origens da história romana”, que é de 15 de abril de 1936. Na “encadernação” dos textos, Eurípedes achou melhor colocar a discussão geográfica após a das fontes. Também não há na apostila um “Bases geográficas da história romana (2)”.

## 2 Um roteiro para o professor de história antiga

Um segundo conjunto de documentos relacionados à atividade docente de Eurípedes são seus fichamentos. Para além do fato de estarem classificados no inventário do CAPH como fichamentos de aula, seria interessante um exercício de se debruçar sobre o que constitui esse material como um fichamento de aula.

As fichas de Eurípedes para o recorte aqui analisado são datadas de 28 de março a 06 de maio de 1941. São retangulares, em folhas brancas, sem pauta, tamanho 20,5 x 13cm e manuscritas. Cada conjunto de ficha possui uma folha inicial sem pauta contendo índice dos assuntos presentes no conjunto (daqui em diante, esta folha será chamada de folha-índice), e este conjunto também parece corresponder a uma aula. Cada folha está numerada pelo próprio Eurípedes, mas também há uma numeração posterior, incluída pela organização do CAPH/USP, onde se encontram armazenadas.

O primeiro tema deste conjunto de aulas de história romana é a “Itália primitiva e as grandes invasões pré-históricas”. A primeira folha-índice contém a data, a indicação do ano a que está destinada, o assunto e os subtópicos, e referências bibliográficas. Os dados que contém então são:

- História Romana. 1º ano. 29/03/1941  
Assunto: A Itália primitiva e as invasões pré-históricas.
- I. As primeiras civilizações
  - II. Os grandes povos invasores  
Léon Homo – L’Italie primitive et les débuts de l’impérialisme romain. Col. L’évolution de l’humanité.  
Piganiol – Rome. Col. “Clio”. Les Presses Univ.  
Idem. La conquête Romaine. Alcan. Col. Peuples et Civilisations.  
Notas: Atlas de Vidal de la Blache; João Soares. 1ª série do atlas d’Agostini.  
Aula: Léon Homo. L’Italie primitive. (Paula, 1941, p. 1).

Quando contraposto com a referência indicada, percebemos que a organização geral deste conjunto “História Romana – Itália primitiva” segue à risca os capítulos do livro de Léon Homo, reproduzindo inclusive os seus títulos.

Em 1941, Eurípedes continua usando Léon Homo – a quem já havia reproduzido na apostila de 1936 - para a aula de história romana – Itália primitiva. Homo foi um historiador francês, que viveu de 1872 a 1957. Foi aluno da École Normale Supérieure, membro da École Française de Rome e ensinou história antiga na Universidade de Lyon de 1904 até 1940.<sup>174</sup>

Nos fichamentos de aula, a referência registrada é a de *L'Italie Primitive*, a mesma que aparece na apostila. Este livro faz parte da coleção *L'Évolution de l'humanité*, organizada por Henri Berr, para a qual Homo também contribuiu com um segundo livro intitulado *Les Institutions romaines: de la cité à l'État*. Léon Homo é lembrado pelo volume de suas publicações, que por sua vez são descritas pela segurança de suas informações. Berr apresenta *L'Italie primitive* comentando que “Le bon historien fait le départ entre ce qu'on sait, ce qu'on ignore d'une ignorance provisoire, ce qu'on a chance d'ignorer toujours. (...) C'est l'humanité au fond, qui l'intéresse dans tel ou tel groupe humain.<sup>175</sup>” (Berr in Homo, 1925, p. xiii).

Uma outra característica notada em Léon Homo é sobre sua didática. No elogio fúnebre publicado pela Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, Charles-Edmon Perrin diz:

Cette abondante production se rattache très étroitement à l'enseignement que L. Homo, au cours de sa carrière, a dispensé aux étudiants de la Faculté des Lettres de Lyon. Si l'homme était discret et réservé, le professeur se donnait tout entier à ses étudiants et on retrouve sans ses ouvrages les qualités qui ont fait la réputation du professeur : *le goût de la construction, la clarté de l'exposé, l'élégance de la forme*. Mais surtout ce qui assure aux ouvrages de L. Homo une indéniable va-

---

174 Informações retiradas de: [https://www.persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1957\\_num\\_101\\_3\\_10786](https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1957_num_101_3_10786)

175 “O bom historiador distingue entre o que sabemos, o que ignoramos provisoriamente e o que provavelmente iremos ignorar para sempre. (...) É a humanidade que se vê ao fundo, aquilo que lhe interessa neste ou naquele grupo humano.”

leur, c'est l'ampleur et la sûreté de son information<sup>176</sup>.  
(Perrin, 1957, p. 290, grifo do autor).

Na introdução de *L'Italie Primitive*, Berr (1925) vai no mesmo sentido. Elogia no autor sua “*réserve scientifique et puissance de reconstitution*”. Berr destaca ainda que a história ali presente estava sendo retomada com novos recursos, fornecidos pelas ciências auxiliares: antropologia, arqueologia, epigrafia e linguística. Ela aborda tanto as contingências das inteligências e vontades humanas como a pressão que os precedentes históricos exercem sobre essas vontades; e estudo da potência das instituições militares, ajudando a compreender a guerra, fenômeno estreitamente ligado ao imperialismo e que Homo demonstra a marcha lenta, “mas implacável como um fenômeno da natureza” da expansão romana.

---

176 Esta produção abundante está intimamente ligada ao ensino que L. Homo oferecia aos alunos da Faculdade de Letras de Lyon durante a sua carreira. Embora fosse um homem discreto e reservado, o professor dava tudo de si aos seus alunos e as suas obras refletem as qualidades que estabeleceram a sua reputação: o gosto pela construção, a clareza da exposição e a elegância da forma. Mas, acima de tudo, o que confere às obras de L. Homo o seu valor inegável é a amplitude e a fiabilidade das suas informações.

As anotações de Simões de Paula vão no sentido da tradução e da síntese do texto do livro. Eurípedes organiza o texto de acordo com os mesmos subtópicos dos capítulos de Léon Homo, transpondo especialmente as informações básicas – como nomes, datas, locais - e se utiliza dos recursos grafar palavras em letras maiúsculas e de sublinhar e circular em vermelho informações que queria evidenciar. Por exemplo:

Assunto:OLácioprimitivoeo início de Roma.Aula:31-III-41  
A história do Lácio. Como a do resto da Itália só começa com a colonização da Magna Grécia no VIII e VII século a.C. Antes algumas sobrevivências no domínio das instituições. Dados fragmentários da Pré-história ou da Protohistória e 1 certo número de tradições + lendárias q. autênticas. (Paula, 1941, s.p. As marcações reproduzem as de Eurípedes nas fontes originais)<sup>177</sup>

Em geral, os trechos circulados são os temas dos parágrafos e os sublinhados são os dados que caracterizam e resumem estes temas e são abundantes. Estão em todos os parágrafos e possivelmente estão assinalados para chamar a atenção do professor que lia/utilizava a ficha para o dado mais importante da anotação durante sua preleção. Vejamos que o conteúdo selecionado para a aula se enquadra no que hoje alguns pesquisadores chamam de conteúdo substantivo – conteúdos relacionados ao objeto da história.<sup>178</sup> Ou seja, o dado factual ocupa a centralidade desta seleção e conseqüentemente, entendemos que também das aulas.

---

177 A anotação é praticamente uma citação literal traduzindo o texto de Léon Homo: “L’histoire du Latium, comme celle du reste de l’Italie, ne commence à proprement parler qu’avec la colonisation de la Grande Grèce aux VIIIe et VIIe siècles avant Jésus-Christ. Pour la période antérieure, outre quelques rares survivances dans les domaines des institutions, il ne nous rest que 1 eles données fragmentaires de la préhistoire ou de la protohistoire et um certain nombre de traditions plus légendaires d’ailleurs qu’authentiques. (HOMO, 1925, p. 83) Mantivemos na citação os recursos de circular e sublinhar do professor Eurípedes. Segue tradução direta: “A história do Lácio, tal como a do resto da Itália, só começa verdadeiramente com a colonização da Magna Grécia, nos séculos VIII e VII a.C. Para o período anterior, para além de alguns raros vestígios no campo das instituições, dispomos apenas de dados fragmentários da pré-história ou da proto-história e um certo número de tradições mais lendárias do que autênticas.”

178 Outros tipos de conteúdos seriam por exemplo os conteúdos meta-históricos, que dizem respeito à estrutura do fazer histórico. Estariam incluídos aí conceitos, como tempo, verdade, narrativa. Conferir BARCA, 2011.

Combinado à esta seleção, várias das folhas-índice deste tema possuem a anotação de três atlas: o atlas de Vidal de la Blache; o de João Soares de Sousa<sup>179</sup> e a “1ª série do atlas de Agostini”, apontando também a preocupação com a geografia como conteúdo complementar aos de história.

As fichas não são apenas fichamentos de livros. Elas ganham o caráter de um fichamento de aula tendo em vista que organizam um assunto a fim de que possa ser ensinado. Eurípedes seleciona um material escrito – um livro – e divide suas aulas de acordo com os seus capítulos, com a indicação da data e do ano de curso ao qual é destinado. Dentre as outras ações e apontamentos estão ainda a tradução; a seleção dos dados que julga serem importantes e o seu destaque nas anotações; o norteamento das avaliações de acordo com a divisão das aulas/capítulos; a indicação de atividades a serem feitas (“Tomar notas”, “Arguições orais – escolher matérias”, “trabalhos escritos para o 2º sem. – setembro”); a conjugação com outras referências bibliográficas (incluindo atlas).<sup>180</sup>

---

179 Há dois registros de Atlas publicados por João Soares, que foi professor do Instituto dos Pupilos do Exército, em Portugal. O “Atlas Histórico-Geográfico para uso das escolas do Brasil”, composto e impresso no Instituto Geográfico de Agostini e comercializado pela Livraria Sá da Costa – Editora (1925); e o “Novo Atlas Escolar Português” (1925), também da Livraria Sá da Costa – Editora.

180 Aqui gostaria de deixar registrada uma hipótese sobre essa organização cuidadosa de Eurípedes em suas anotações, que é a da sua passagem pela Faculdade de Direito no Largo de São Francisco, que há de ter influenciado em suas práticas de estudos. Não sou a primeira a apontar esse traço, que inclusive não é restrito a Simões de Paula. Braudel sinalizou em seu relatório nos Anais da FFCL a necessidade de se aproveitar os egressos do Direito que estavam no curso de História e Geografia (Conferir: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – 1934/1935, 2009, p. 126). Lidiane Rodrigues faz um exercício de compreender a conexão em termos de concepção de história: “Dito de outro modo: no itinerário dos historiadores cuja prática se realizou em período anterior ao molde universitário, há uma indiferenciação entre história como acontecimento e história como área de conhecimento. Do mesmo modo, no Largo do São Francisco, o corpo discente e docente tinham suas energias mobilizadas para a ‘história’, indiferenciadamente: estudos históricos e possibilidades de intervenção nos rumos históricos eram face de uma mesma moeda, e na base de uma outra direção, a componente típica do grupo dominante e a mesma vivência escolar, ligando-os aos historiadores dos institutos. Vínculo este tanto mais estreito, considerando a valorização de São Paulo - pelos historiadores do IHG-SP e pelos alunos do largo em nossa mira. (...) Na concepção de história/historiografia do Largo formam-se Eurípedes e França e, decerto isso concorreu para que, tornando-se historiadores universitários, não se desvencilhasse por inteiro, nem pessoal nem politicamente, dos historiadores dos institutos; produzindo historiografia, entendem-na como parte de fazer história; interessam-se pelo insuflar de renovação, fosse no Largo, fosse em outra faculdade Rodrigues (2012, p. 280-281, grifo do autor). Resta o caminho de encontrar conexões entre as práticas de estudo mantidas de uma Faculdade para a nova FFCL.

O recurso à materialidade do texto é uma prática que perdura nos cursos de graduação de História até o tempo presente, além de encontrar semelhança também nos níveis da educação básica. Ou seja, embora o curso ou uma disciplina possa ser dividido por temas amplos, como uma história da América, do Brasil República, da África, a condução das aulas costuma ocorrer através da mediação da leitura e debate de um texto entre docentes e estudantes.

Talvez seja o caso de nos voltarmos para a constância desta prática ao tecermos críticas às características “bacharelescas” de nossa formação. Sua permanência através do tempo nos leva a supor um grau de confiabilidade e de crença na sua eficácia como método de ensino-aprendizagem, o que ajuda inclusive a interpretar as fontes mais comuns a serem utilizadas na escrita da história dos cursos que são os depoimentos de ex-alunos. Conforme Ferreira (2021) para a história dos cursos no Brasil, há um conjunto significativo de entrevistas em que ex-alunos criticam as suas formações, apontando-as como conservadoras e limitantes.

O uso de um texto como mediador da aprendizagem ajuda a uniformizar e a coletivizar a prática do ensino uma vez que engaja todos numa mesma atividade, no mesmo ritmo: a leitura e a discussão de um texto. Não será talvez por isso que a escrita de trabalhos de conclusão de curso - uma prática que forçosamente mobiliza o desenvolvimento da autoria -, por sua vez, é realizada individualmente, numa relação direta orientador/a-orientando/a? O que é possível efetivamente estipular como expectativa de aprendizagem e de formação profissional a partir das nossas práticas?

Compreender a longevidade da prática de leitura de textos nos auxilia a evitar o julgamento moral a que recorremos com frequência em relação ao conservadorismo das gerações predecessoras de professores universitários.

### 3 Uma agenda metodológica para uma historiografia didática

Proponho um entendimento de historiografia didática que não contemple apenas a produção escrita de manuais e livros didáticos, mas a atividade de comunicar uma história a ser ensinada, o que pode incluir outros atos de fala e escrita, como os fichamentos, as apostilas, programas de disciplinas e palestras. São fontes que precisam ser compreendidas com intencionalidade, lógica de produção e destinação particulares, próprias, e que, portanto, precisam ser interrogadas dentro de suas especificidades. Isso implica também que historiografia didática não diga respeito apenas aos níveis da educação básica, existindo também no ensino superior.

Uma história da historiografia feita a partir de uma historiografia didática tem potencial de resolver a tensão entre intencionalidade e contexto, possibilitando compreender a ação criativa que a sala de aula permite; avançar na mobilização do conceito de influência ao compreender motivos para incorporação de tal referência e matizar, pois, a coerência que nossas expectativas criam ao afiliar historiadores em gerações, heranças e correntes historiográficas. Isso porque a sala de aula permite a convivência de abordagens diferentes, reorganização de conteúdos e metodologias diferenciadas. Encontramos aí, talvez, um meio termo entre a análise pelo contexto e a autonomia total do texto. O texto didático permite reconhecer a ação de edição do professor e por vezes até mesmo sua intenção, dado que no caso da fonte deste artigo, ele se comunica com seu público.

Vejam: mesmo em um contexto em que circulavam ideias razoavelmente distintas como a ênfase de Albertini em fontes não literárias, encontramos encaminhamento diferente no material do Eurípedes. Para Braudel e Paula (1937, p. 37) o problema das fontes sobre a Itália primitiva “é um problema cheio de dificuldades para o estudante que se inicia no domínio dos estudos latinos”. A ordem de estudo é pensada tendo em mente a aprendizagem dos estudantes, e com isso, Eurípedes opta por uma ênfase em manuais escolares, em fontes literárias, em cronologias políticas, que vão ao encontro do entendimento sobre os últimos avanços da pesquisa em história romana de Albertini.

Há uma circulação de referências que vão ser incorporadas em maior ou menor medida ao que Eurípedes Simões de Paula entendia devia ser a história romana ensinada. Isso nos auxilia no campo da história da disciplina e história da historiografia a encontrar os elementos ou as práticas que fazem uma abordagem ser trabalhada em sala de aula e em uma pesquisa. Ou seja, a história ensinada mesmo que na universidade, não é necessariamente a expressão da pesquisa histórica per se<sup>181</sup> e, portanto, um professor universitário não deveria ser definido/afiliado a uma corrente historiográfica de forma unilinear, como Eurípedes Simões de Paula (e sua geração) costuma ser limitada à sua afiliação à herança da Escola dos Annales no Brasil. Avança-se também em quais fatores ajudam a pensar mudanças e permanências nas abordagens. Vejamos: pela alegada dificuldade dos estudantes brasileiros, Eurípedes sente a necessidade de recomendar manuais escolares franceses. Vê-se o peso desses fatores externos (como o perfil do alunado) para a dinâmica docente e conseqüentemente, para a formação profissional.

Continuando essa agenda de investigação, acredito conseguirmos construir indícios de que há uma história ensinada criada pela universidade, na universidade e para a universidade.<sup>182</sup> Há um saber próprio da pesquisa - como proposto na operação historiográfica do de Certeau (2007) - *que não é o* equivalente ao da sala de aula e, portanto, não deveria ocupar isoladamente este lugar de fator explicativo na história da historiografia.

O que seria um componente interno do ensino de história da universidade? É um saber que até poder ter a pesquisa como formadora, mas é organizado de forma a iniciar alguém em uma profissão, com escolhas a serem feitas, portanto, para facilitar a vida dos estudantes, com etapas a serem seguidas, concorrendo para ele: dinâmica institucional, circulação bibliográfica, seleção de conteúdos, métodos avaliativos, público-alvo e evidentemente, as particularidades históricas do recorte temporal em tela. Assim, evitamos o risco de

---

181 Retomo aqui minha divergência com André Chervel, referência para uma história das disciplinas escolares, segundo quem o que diferenciaria o saber escolar do acadêmico seria uma equivalência entre o saber de referência e seu ensino. Neste texto, pretendemos justamente questionar essa equivalência. Conferir introdução deste livro e CHERVEL, 1990.

182 Conferir novamente Chervel (1990, p. 181).

uma concepção redutora – que reduz a identidade profissional universitária a uma dimensão apenas (em geral, a produção escrita). Especialmente porque no Brasil, os locais produtores de pesquisa estão majoritariamente atados à atuação docente que também ensina para funções outras que não a pesquisa pura – como o magistério, o patrimônio, museologia etc.

Aqui seria o caso de questionar se há uma cultura das práticas de escrita na formação historiadora e em que essas práticas também impactam no tipo de História que cremos fazer. Um desafio para isso é encontrar fontes preservadas de mais profissionais/estudantes e recortes temporais a fim de identificar o que seria uma espécie de “vulgata” ensinada na universidade brasileira – ou seja, abordagens e práticas estabelecidas como senso comum na formação profissional. Seria interessante poder comparar as fontes de Eurípedes Simões de Paula com colegas seus, mas infelizmente ainda não foi possível fazer esse exercício dentro do recorte desta pesquisa. Este tipo de trabalho poderia reposicionar o debate sobre ensino tradicional/bacharelismo de que os cursos são acusados, uma vez que a permanência (ou não) de certas práticas poderia ser compreendida menos pelo conservadorismo de seus praticantes e mais pelo seu grau de “sucesso” ou aptidão para a disciplinarização da matéria.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu poderia dividir esse trabalho em três partes: por que, o quê e como? Por que se diz o que se diz sobre a história de um curso? O quê se diz e o quê se esquece? E como se deu o que se diz que aconteceu?

Há atualmente na história da historiografia brasileira um esforço de mapear os discursos que desenharam a “escola uspiana de História”.<sup>183</sup> A começar pela construção de determinados argumentos pela memória incorporados como chaves explicativas em explicações de causalidade para a história da historiografia nacional, como a do atraso na produção universitária de história do Brasil.

Se nos confiamos somente nos testemunhos, a narrativa construída sobre a história de um curso, as qualidades de um ou outro grupo, transformem-se quase em um destino manifesto, numa teleologia, onde uma influência estrangeira não tinha outra opção senão a de inevitavelmente se reproduzir, se multiplicar, pelo simples fato de que veio para o Brasil ou porque é naturalmente melhor, mais sofisticada. É bem verdade que uma vez passando tanto tempo numa universidade (uma década na cadeira de História da Civilização!), alguma coisa os franceses haveriam de deixar para trás. No entanto, uma pergunta que me inquietava como professora era sempre o *Como?* Porque temos a tendência de tomar o trabalho escrito como produto final, acabado e evidência da transmissão de ideias, mas pensando bem, a maior parte do tempo dedicado às atividades profissionais de historiador dessas pessoas foi em sala de aula. Nem Braudel nem Gagé por exemplo, se dedicaram a produzir pesquisas sobre o Brasil e descobri somente um projeto de engajamento em termos de busca ou organização documental por parte de Braudel<sup>184</sup> (o que não quer dizer que não tenha havido, fica a dica para uma alma que se interesse pela pergunta). É de se concluir que o grosso de suas atividades tenha sido o chão da sala e as orientações de trabalho.

---

183 Essas referências foram mencionadas na introdução.

184 Além das anotações de Braudel encontradas no FMSH, há o trabalho de Luis Corrêa Lima (2009).

Por fim, ainda na nota da abordagem sociológica sobre a história da historiografia, uma história teleológica encobre as disputas sociais e de gênero (na época as raciais são quase inexistentes para se constituírem como algum episódio), como na imagem de uma cascata de champanhe que desce por uma torre de taças, um fluxo contínuo do início dos tempos para os tempos atuais, como se ao longo do caminho algumas dessas taças não tenham sido quebradas, retiradas, substituídas. Filiações teóricas são explicadas por laços de amizade e camaradagem – o que sim, ocorre, mas que deixa de lado, porque assim é a memória, as ações dispensadas para construir e reforçar intencionalmente esses laços, as disputas que deixaram uns e outras de fora, chapando esse processo numa temporalidade única.

Enquanto os professores estrangeiros vêm de uma lógica já estabelecida, que influenciou ostensivamente a própria organização institucional (e aqui falo inclusive da ordem do material; da organização do espaço, do tempo e das condições de reprodução do trabalho e da mão de obra), a parte nacional, pelo menos no tocante às cadeiras de História do curso da USP, “importou” as preocupações de suas academias de letras para a atividade docente, atividade que lhes era completamente inédita. E mesmo a experiência estrangeira precisou se adaptar às circunstâncias locais, vide os cursos de Émile Coornaert, que comparando com as práticas atuais, se assemelharam mais a aulas avulsas, dadas a um público variado e variante, sem proposta de continuidade com as demais atividades que deveriam lhe suceder nos semestres seguintes. É até de se perguntar se dar o nome de curso neste início seria o mais apropriado, tendo em vista a noção de sequência, continuidade que um curso carrega (é preciso que esse curso deságue a algum lugar) e que, aparentemente, não é o caso para este primeiro semestre letivo de 1934. O curso de História e Geografia não começou com todas as suas cadeiras funcionando. Entre julho e outubro daquele ano somente Monbeig e Coornaert deram aulas. Ayrosa e Taunay foram contratados no final do ano e a cadeira de História da Civilização Brasileira só é ministrada para este curso em 1936, assim como a de História da Civilização Americana.

Essa compressão do tempo, essa temporalidade única, deixa de lado uma outra história para a qual atentei por causa do repertório das discussões sobre currículo, que é aquela referente à sua construção. A presença de uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani nesse currículo era um indício excelente de que relações interessantes, fora da narrativa já conhecida, foram compostas no momento de sua elaboração. E foi assim que cheguei ao IHGSP, *display* que condensa a dinâmica das interações entre os sujeitos que desenharam a USP (e o curso de História e Geografia) e aqueles com a área de referência.

Confesso ter sentido o mais antigo prazer metódico de construir um “caso inédito” – o das articulações por trás do curso neste primeiro semestre de 1934, com as quais ainda não tinha me deparado em lugar algum e que estavam tão fáceis e à disposição de qualquer um que se interessasse em ir buscá-las. As Revistas do IHGSP estão todas digitalizadas e pude ler as atas das sessões publicadas diligentemente em cada uma delas, que recebi por *email*, para acrescentar mais informações a esse período em que uma área de referência passa de um regime de produção para um outro de profissionalização. Mas que *não ocorre* imediatamente: precisa de tempo para se organizar, para se reproduzir, para encontrar sua identidade. E cujas singularidades foram transportadas para esse início de história, mas que esnobamos por medi-las com a régua dos dias atuais.

Seria interessante um aprofundamento desse período, especificamente as décadas de 1930 e 1940. Antônio Ferreira, como já apontei, reclama da pouca atenção que se dá ao IHGSP. Acredito ser um desafio interessante tendo em vista a pouca definição de que a história universitária gozava então. As encomendas e os projetos da Prefeitura de São Paulo junto ao IHGSP demonstram a manutenção das relações estabelecidas com o poder público mesmo após a fundação do curso de História na FFCL.<sup>185</sup> O Instituto continuou sendo considerado, por algum tempo, como a instituição a se recorrer no caso da guarda e publicação de documentos relativos à história de São Paulo. Quando e como que sua função social passa a ser assumida pela universidade ou pelos profis-

sionais formados nela? Quando e como que, aos olhos do público, a função de historiador passa das academias literárias para o diploma universitário? Essa é uma pergunta que exige a investigação das relações (de mão dupla) da área de referência com o poder público, com as demais instituições escolares e também das relações internas: constituição dos campos de trabalho, organização de eventos, incorporação das necessidades profissionais a currículos, criação das agências de fomento à pesquisa. Veja-se, por exemplo, a constituição das bancas de defesa de doutorado até 1950, que demonstraram o espaço e a abertura que ainda havia na universidade para que profissionais não diplomados e não exclusivamente da área de história também tivessem autoridade para legitimar um trabalho de pesquisa (algo extremamente raro hoje em dia, se não ousar dizer inexistente).

Ou seja, nestes dez primeiros anos de curso as fronteiras são borradas ainda. E por isso também são suas práticas. Afonso Taunay, Plínio Ayrosa e posteriormente Alfredo Ellis entram nas cadeiras de História através da porta aberta pelo Instituto, e é ele que carregam consigo para suas aulas. Aulas que, aliás, nunca haviam sido dadas antes nos moldes deste novo tipo de organização. Havia agora um objetivo para além do âmbito individual e subjetivo que a carreira de “estudiosos” lhes exigia antes. Ser historiador exigia agora formar outras pessoas, e não só: exigia formar professores. A função pública de que partilhavam até então era aquela que já existia em suas associações, que não os obrigava necessariamente ao trabalho coletivo ou de transmissão de saberes a uma nova geração. A de compilar, organizar, catalogar documentos; promover comemorações, etc. Eram carreiras construídas individualmente, seja na dimensão de sua formação, seja na de sua atuação. Que não se pense que esqueço as associações onde esses indivíduos se reuniam (oras, o próprio IHGSP!), às quais pode-se dizer que constituíam uma dimensão coletiva do trabalho de “historiar”. O que quero afirmar é que, para constituir-se “historiador”, ou no mínimo um “estudioso de história” e das “letras históricas”, não havia até então um protocolo, que um curso em nível superior veio a seu tempo estabelecer. Levava-se o tempo que fosse para uma formação, e decidia-se (em algum grau) autonomamente as leituras que se devia fazer ou os assuntos que se queria

pesquisar, sem o acompanhamento de algum tipo de tutor por um tempo determinado, ao final do qual se estava estabelecido que aquele sujeito estava apto para ser um profissional de história. Tampouco havia um mercado de trabalho exigindo um perfil profissional tão delimitado (vide as reclamações ainda na década de 1940 sobre os licenciados da FFCL não serem nomeados nos concursos que faziam para o magistério do ensino secundário).

A universidade, um curso de História (com ênfase no *curso*, no *decorrer*), dão o pontapé para a configuração dessa nova lógica, desse novo “protocolo” de atuação profissional. Veja, você se encontrava agora numa missão coletiva, pois além do seu próprio, outros indivíduos também estavam ministrando cursos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com os mesmos propósitos que o seu: formar um profissional. Havia então o caso de decidir o que era área de um e de outro, o que devia vir antes ou depois, ou o que era relevante ou não para os fins estabelecidos. Resumidamente, como organizar a área de referência em um curso, em algo a ser ensinado no decorrer de um tempo, por um grupo de pessoas. Em teoria, não se trabalhava mais autonomamente. Seu desempenho estaria a partir de então amarrado ao desempenho de outros, que estavam ocupando o mesmo espaço que você.

Talvez tenha sido esse o estranhamento dos professores nativos. Mas daí talvez nem possamos dizer estranhamento dos professores nativos (não encontrei indícios de que eles tenham se sentido estranhos nesse início de curso); talvez seja melhor afirmar que tenha sido por isso que eles passaram à posteridade como as “cartas fora do baralho”. Lembremos da proposta de Plínio Ayrosa no primeiro Anuário da FFCL, na qual praticamente copia o estatuto do IHGSP e onde se vê a dimensão secundária que a preocupação com o ensino de etnografia e língua tupi-guarani ocupava no seu texto (COSTA, 2019). Lembremos que Taunay, enquanto professor da cátedra de História da Civilização Brasileira, também era diretor do Museu Paulista, cuja função de organizador de acervos provavelmente dominava sua identidade profissional.

A partir daí, levei preocupações da pesquisa em ensino de história para o nível superior, o que exigiu adaptações. A maior questão de todas, portanto, foi identificar as especificidades de um currículo de ensino superior de História, o que me permitiu extrapolar um pouco o uso das fontes que outros trabalhos já haviam feito anteriormente.

Tomar o currículo do ensino superior como objeto de pesquisa me obrigou a atentar para o encadeamento dos semestres, para a comparação de programas com seus relatórios e tomá-lo (o currículo) do ponto de vista do percurso que os alunos faziam, o que nos revelou, como se viu, que boa parte do que se disse que foi ministrado ao final das contas, não foi. O início das aulas de História na USP foi marcado por professores tateando ainda em seus cursos, com planos e atividades mais bem definidas na cadeira de História da Civilização, por exemplo, somente a partir de 1937. As outras cadeiras duravam ciclos mais curtos, de um ano, o que não exigia a continuidade no ano seguinte de um curso para uma turma. A urgência no segundo ano de existência da Faculdade em buscar alunos para os seus quadros, recorrendo ao comissionamento de professores primários e secundários desnaturaliza a celebrada preocupação dos professores franceses com a formação pedagógica, quase voluntarista. Era preciso justificar a manutenção da Faculdade, e para isso, incorporou-se aos discursos a sua função de formação profissional, caso contrário, a baixa procura pelos seus cursos a faria fechar. É preciso ter isso em mente ao qualificar as diferenças entre os professores nativos e estrangeiros, ou ao dimensionar uma fonte como a palestra de Fernand Braudel sobre Pedagogia da História no próprio IEUSP.

Além do currículo impresso, a correspondência trocada entre Jean Gagé e Eurípedes me ajudou a reconstruir as negociações para a distribuição de tarefas entre os dois. As circunstâncias em que vinham – a instabilidade contratual, por exemplo, e a permanente negociação das datas de chegada e partida do Brasil entre os professores e as autoridades paulistas, fizeram com que os planos de aula tenham sido em alguma medida elaborados no improviso. O início de trabalho de Coornaert e de Gagé são razoavelmente semelhantes. O primeiro chega ao Brasil aparentemente sem que tenha havido nenhum acordo prévio sobre seus temas e com um conjunto determinado de aulas cuja civilização

(no termo História da Civilização) era representada principalmente pela França (até onde se sabe). No seu caso, é bastante arriscado dizer que o que consta no Anuário de 1934-1935 foi de fato aquilo que ministrou. O segundo resolveu seu primeiro ano letivo por cartas com Eurípedes a partir do que Braudel lhe havia indicado. Vem também sem muita orientação, com as aulas já iniciadas (o que se repete no segundo ano), tendo tempo para assentar suas aulas novamente à medida em que se estabelece no país. Esse conjunto de fontes, que envereda pelo âmbito privado, permitiu dar um pouco de dinamismo à letra fria dos currículos impressos, que por si só não revelam o *durante*, a sua feitura. E acrescenta mais informação aos critérios de seleção e organização de conteúdos.

Foi também por entender que os saberes docentes são construídos ao longo de uma trajetória profissional que a pergunta sobre que tipo de professor seriam Braudel, Gagé e Eurípedes foi possível, especialmente diante de tantas memórias enfatizando a extraordinariedade dos franceses (mais a de Braudel que a de Gagé). Várias foram as questões que apareceram, e nem todas puderam ser respondidas a contento: qual metodologia? Quais avaliações? Quais conteúdos? Para abordá-las eu sabia, como várias pesquisas em ensino de história cujo recorte são os saberes docentes no presente ensinam, que um professor é o conjunto de sua experiência – como aluno e no formar-se professor. O Braudel, o Gagé e o Eurípedes que se apresentavam na memória perpetuada me forneciam uma visão congelada, daquele momento, sem nuances. Não me diziam nada sobre como foram formados, por onde passaram ou mesmo o quê realmente faziam em sala de aula. Suas qualidades como professores eram qualidades pessoais: simpatia, acessibilidade, domínio do conteúdo. Qualidades inclusive que por vezes eram confundidas com os dotes dos *Annales*.

E no entanto, eles vinham de um *background* um pouco mais dinâmico do que essa visão cristalizada. Colocá-los em contexto contribuiu para que destrinchasse a famosa palestra de Fernand Braudel no Instituto de Educação em 1936, o que iluminou também a sua prática de sala de aula, tendo em vista as enormes semelhanças entre a palestra e o seu material didático. Uma tradição interessantíssima que misturava humanismo e Michelet com umas doses de Seignobos e Lavissee e que não necessariamente corresponde a uma aplicação

dos *Annales* nas aulas. O que coloca uma pergunta interessante de se fazer: o quanto dos temas pelos quais os *Annales* ficaram famosos é original? Vejamos o quanto a palestra e a sua ênfase no homem, em 1930, é um eco “reverso” dos textos de Febvre da década de 1940. Ou seja, o quanto já não vem de uma tradição escolar francesa? E ainda melhor: o quanto que a cultura escolar serve de veículo para permanências na própria operação historiográfica (concebida tradicionalmente como a pesquisa e a escrita de História?)

Essa pergunta, como dito na abertura deste trabalho, foi o ponto de partida das minhas inquietações. Oras, na equação da operação historiográfica de Certeau, não haveria espaço para a sala de aula de História? Não é ela quem forma, quem perpetua, quem dá continuidade e é o elo de continuidade entre uma geração e outra?

O que pude concluir a partir dessa pergunta e no caminho que percorri é que a sala de aula do curso de História da USP no início de sua existência foi muito mais interessante do que se costuma contar. Não há como negar a qualidade dos professores franceses, especialmente com a grande surpresa que foi Jean Gagé pelo relato de Moacyr Campos. E não é disso que se trata. O interessante é perceber que suas virtudes na sala de aula não são decorrentes da Escola dos *Annales*, que é praticamente o que os dota de qualidade nas lembranças de seus ex-alunos, mas da própria trajetória docente. E identificar isso também ajuda a datar a transmissão, ou melhor, a reprodução dessa influência, que não está dada na década de 1930 e que este trabalho parece apontar para uma consolidação mais efetiva a partir da década de 1950.

Vários caminhos ficaram abertos e esse livro não termina com um ponto final, mas com um ponto de interrogação, pelo quê o meu lado pessimista me assombra dizendo que eu deveria ter feito mais, mas que o otimista me anima lembrando que é para isso que servem as pesquisas, para abrir possibilidades no campo de pesquisa. Os mais óbvios são as lacunas que não consegui preencher: e as aulas de Taunay e Ellis em *Civilização Brasileira*? E as aulas de Shaw, em *Civilização Americana*, ainda mais obscuras mas cujo programa é tão interessante quanto o dos franceses? Comparar a área de etnografia/antropologia da cadeira de Plínio Ayrosa com as cadeiras ministradas na então também recém

fundada Escola de Sociologia e Política de São Paulo? Que outros documentos é possível mobilizar para tomar a sala de aula como objeto de pesquisa? Que outras possibilidades metodológicas eles não devem abrir para alguém com curiosidade de levar o ensino de História nas Faculdades também a sério? Que tipos de análises a correlação entre materiais didáticos/conteúdos selecionados/avaliações e o público escolar nos permitiria avançar sobre a história praticada e mecanismos de inclusão/exclusão de grupos diversos no nível superior (em termos de gênero e racialidade, por exemplo?) Estamos interessados em constituir acervos para a memória dos cursos? Materiais tão efêmeros como os planejamentos de aula, as avaliações não merecem um tratamento mais atento como fontes – seja como objetos de pesquisa, seja para salvaguarda de suas histórias?

E por fim, que outras relações podemos estabelecer entre esse ensino e a área de referência como a entendemos? Lancei a pergunta, tentei respondê-la e joguei ela para os leitores de novo: não está na hora de incorporar as práticas de ensino de História e da formação de novos profissionais – uma historiografia didática do ensino superior - no arcabouço teórico-metodológico da história da historiografia?

# REFERÊNCIAS

**Acervo Afonso d'Escragnonle Taunay.** CAET/Museu Paulista. Pasta 150.

**Acervo Alice Piffer Canabrava.** Instituto de Estudos Brasileiros. (IEB; APC-CD-Pasta 3)

**Acervo Eurípedes Simões de Paula.** CAPH / FFLCH / USP. Documentação profissional/Atividades o titular/Como professor. Caixas 11 e 12.

**Acervo Eurípedes Simões de Paula.** CAPH/FFLCH/USP. Caixas 20, 23, 28.

ALBERTINI, Eugène. L'état present des études sur la civilisation romaine.

In. : ALBERTINI, et alli. **Lições Inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936.** Rio de Janeiro, UDF, 1937. p. 17-32.

ANDRADE, Roberto. **Construindo Discursos e Compartilhando Memórias:** a década de 70 e a formação de professores de História na Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação/UEL. Dissertação de Mestrado. 2008.

ANHEZINI, Karina. **Um Metódico à Brasileira:** a história da historiografia de Afonso de Taunay (1911-1939). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

ANTUNHA, Heládio. **Universidade de São Paulo:** fundação e reforma. São Paulo: MEC/INEP/CRPE, 1974.

**Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – 1934/1935.** São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

**Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 1936.**

**Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 1937-1938.**

ARANHA, Patrícia. **Geografia como Profissão:** campo, auto-representação e historiografia (1934-1955). Programa de Pós-Graduação em História Social, IH/UFRJ. Tese de Doutorado. 2017.

**Archives Diplomatiques.** Ministère des Affaires Étrangères. boîtes SO 439, SO 442, SO443. (La Courneuve/França) **Archives Nationales.** côte F/17/23596/A.

**Archivos do Instituto de Educação.** n. 2, ano 2, set. 1936.

**Archivos do Instituto de Educação.** n. 3, ano 3, mar. 1937.

AZEVEDO, Fernando. **A Educação Entre Dois Mundos.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In.: CAINELLI; SCHMIDT (orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

BARNABÉ, Luís Ernesto. **A História Antiga em Compêndios Franceses e Brasileiros no Imperial Colégio De Pedro II ou o Caso Justiniano José da Rocha: história, disciplina escolar e impressos (1820-1865).** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

BENFICA, Tiago. **História e Universidade: a institucionalização do campo histórico na Universidade Estadual de Mato Grosso/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1968-1990).** Programa de Pós-Graduação em História, FCH/UGD. Tese de Doutorado. 2016.

BEZERRA, Francisco. **O Ensino Superior de História na Paraíba (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais.** PPGHIS/UFPB, Tese de Doutorado, 2007.

BITTENCOURT, C. **Pátria, Civilização e Trabalho.** São Paulo, Ed. Loyola, 1990.

BORGES, Simone. **Os Cursos de História da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: um olhar histórico.** Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG. Dissertação de Mestrado. 2006.

BRAUDEL e PAULA. **Apostilas da Cadeira de História da Civilização. 1935-1937.** AESP/CAPH/FFLCH/USP.

BRAUDEL, Fernand. O Ensino da História e Suas Diretrizes. In.: **Anuário 1934/1935.** FFCL-FFLCH/USP. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História. In.: **Revista de História.** São Paulo, v. 11, n. 23, jul. set. 1955. p. 3-21.

BRAUDEL, Fernand. **Reflexões sobre a história.** São Paulo: Martins Fontes,

2002.

BRAUDEL, Paulette. Carta. **Acervo Alice Piffer Canabrava**. IEB. APC-CD-P3. 10/06/1991.

BRUHL, Adrien. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**. Année 1956, v. 34, n. 3, p. 800-804.

CAMARGO, Aspásia. O Historiador e a História (um relato de François Furet). In.: **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, 1988. p. 143-161.

CAMPOS, Pedro M. O Professor Francês: Jean Gagé. In.: **Revista de História**. São Paulo, v. 52, n. 103, 1975. p. 723-731.

CANABRAVA, Alice. Minhas Reminiscências. In.: **Economia Aplicada**. São Paulo, v. 1, n. 1, 1997. p. 157-163.

CANABRAVA, Alice. O Caminho Percorrido. In.: BLAY, Eva e LANG, Alice. **Mulheres na USP: horizontes que se abrem**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CAPELATO, Maria Helena; GLÉZER, Raquel; FERLINI, Vera. Escola Usiana de História. In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, 1994. p. 349-358.

CARDOSO, Irene. **A Universidade da Comunhão Paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.

CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A. Os Avanços da História Antiga no Brasil: Algumas Ponderações. In.: **Revista de História**, Franca/SP, v. 26, n.01, p. 14-19, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/D6sYjtHTtKfs6zXHK45DgML/>. Acesso em 18 mar. 2024.

CARVALHO, Silvana. **A Formação do Professor de História na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 A 1970: propostas curriculares e memórias docentes**. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA. Tese de Doutorado. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. São Paulo: Forense, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 2, 177-229, 1990.

CIAMPI, Helenice. **A História Pensada e Ensinada**: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: Educ, 2000.

COSTA, Aryana Lima. **A Formação de Profissionais de História**: o caso da UFRN (2004 - 2008). Programa de Pós-Graduação em História/UFPB. Dissertação de mestrado. 2010.

COSTA, Aryana. **De um curso d'água a outro**: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores de História da USP. Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

COSTA, Aryana. Do Chão da Sala de Aula: possibilidades para a história das disciplinas no ensino superior a partir de Fernand Braudel. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). **Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa**. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, v. 1, p. 63-79.

COSTA, Aryana. Escola Uspiana de História: panorama das contribuições da história da historiografia para um tema clássico. **Revista Brasileira de História** (Online), v. 40, p. 121-145, 2020a.

COSTA, Aryana. Jean Gagé: um professor na cadeira de História da Civilização da USP (1938-1946). In: João Paulo Oliveira Gama; Lisiane Sias Manke; Magno Francisco de Jesus Santos. (Org.). **Histórias do Ensino de História**: projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes. 1ed. Recife: Ed. UPE, 2020b, p. 119-142.

COSTA, Aryana. Um regime de transição: o papel do IHGSP no curso de história da Universidade de São Paulo (1934). **Estudos Históricos**. v. 32, p. 530-549, 2019.

DAIX, Pierre. **Fernand Braudel**: uma biografia. Ed. Record, 1999.  
Decreto n. 6.533, de 4 de Julho de 1934. **Aprova os Estatutos da Universidade de São Paulo**. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. In.: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6533-04.07.1934.html>. Acesso em 18 mar. 2024.

Decreto n. 7.069, 6 de Abril de 1935. **Aprova o Regulamento da Faculdade de Philosophia, Sciencias e Letras da Universidade de São Paulo**. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública.. In.: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7069-06.04.1935.html> Acesso em

18 mar. 2024.

Decreto n.º 6.283 de 25 de Janeiro de 1934. **Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências.** Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. In.: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934> Acesso em 18 mar. 2024.

DELACROIX, C., DOSSE, F., GARCIA, P. **As Correntes Históricas na França.** Séculos XIX e XX. Ed. FGV e Ed. Unesp, 2012.

DOSSE, François. **A História em Migalhas:** dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1992.

DRUMOND, Carlos. Homenagem. Professor Plínio Marques da Silva Ayrosa. In.: **Revista de História.** São Paulo: n. 60, 1964. p. 407- 418.

DRUMOND, Carlos. Prof. Plínio Marques da Silva Ayrosa. In.: **Revista de História.** São Paulo: n. 47, 1961. p. 286-288.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação Universitária do Professor.** O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/Editora Cidade Futura, 2002.

FAGUNDES, Bruno. **O Auge da História:** história do curso de História da Universidade Federal do Paraná. São Paulo: Ed. Letra e Voz, 2019.

FERREIRA, Antônio Celso. **A Epopeia Bandeirante:** letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

FERREIRA, Marieta M. **A História como Ofício:** a constituição de um campo disciplinar. RJ: FGV, 2013a.

FERREIRA, Marieta M. Entrevista com Maria Yedda Linhares. In.: **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 216-236.

FERREIRA, Marieta M. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun. 2012. p.611-636.

FERREIRA, Marieta M. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB) 45-64. In.: **Revista História da Historiografia.** Ouro Preto, n. 11. abr.

2013b, p. 45-64.

FERREIRA, Marieta M. Os desafios da profissionalização do ensino de História: duas trajetórias de professores universitários. In: ALMEIDA, Marta; VERGARA, Moema. (Org.). **Ciência, história e historiografia**. São Paulo: Via Lettera, 2008a, p. 175-189.

FERREIRA, Marieta M. Os Professores Franceses e a Redescoberta do Brasil. In.: **Revista Brasileira**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 43, 2005. p. 227-246.

FERREIRA, Marieta M. Perfis e trajetórias dos professores universitários do curso de História no Rio de Janeiro. In: Antônio José Barbosa de Oliveira. (Org.). **Universidade e Lugares de Memória**. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008b, v. 1, p. 235-268.

FERREIRA, Marieta M. **Universidade e ensino de História**, Ed. FGV, 2021. **Fonds Fernand Braudel**. Fondation Maison des Sciences de l'Homme, cote 4A1, boîtes 35, 36, 37, 38.

FREIRE, Diego. Memória, história e identidade: o caso da “escola uspiana de história”. In.: **ArtCultura**, v. 21, n. 39, 2019. p. 139-153.

FREITAS, Itamar. **A Pedagogia da História de Fernand Braudel** (São Paulo, 1936). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil**. v. 1. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FUNARI, Pedro; SILVA, Glaydson; MARTINS, Adilton (orgs.). **História Antiga**: contribuições brasileiras. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2008.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GAGÉ, Jean. Dans l'Italie romaine: les cadres municipaux et l'occupation du sol. In.: **Annales d'Histoire Économique et Sociale**. 1936, t. 8, n. 40, p. 384-388.

GAGÉ, Jean. **Gades, as navegações atlânticas e a rota das Índias na Antiguidade**. FFCL. Boletim da Cadeira de História da Civilização. n. 2, 1940.

GAGÉ, Jean. **História da Ásia**. 1938. AESP/CAPH/FFLCH/USP.

GAGÉ, Jean. Mr. Eugène Albertini, L'Empire Romain. Warmington, The Commerce between the roman empire and India (compte-rendu). In.: **Annales d'Histoire Économique et Sociale**. 1930, t. 2, n. 6, p. 294-296.

GAGÉ, Jean. **Questão do Oriente**. 1941. AESP/CAPH/FFLCH/USP.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: reflexões sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GLÉZER, Raquel. Eurípedes Simões de Paula: uma biografia. In.: MELLO e SOUZA, Antônio et alli (org.). **In Memoriam de Eurípedes Simões de Paula**: artigos, depoimentos de colegas, alunos, funcionários e ex-companheiros de FEB; vida e obra. São Paulo, 1983. p. 661-706.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica. In.: **Teoria & Educação**, n. 2, p. 230-254, 1990.

GRENIER, Albert. Notice sur la vie et les travaux de M. Eugène Albertini, membre de l'Académie. In.: **Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres**, 89<sup>e</sup> année, N. 1, 1945. pp. 86-135. In.: [www.persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1945\\_num\\_89\\_1\\_77828](http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1945_num_89_1_77828). Acesso em 18 de mar. 2024.

GRIMAL, Pierre. **Révue des Études Anciennes**. Année 1959, v. 61, n. 1, p. 226-231.

GRIVAUD, Gilles. L'histoire de la Grèce franque/latine et l'École française d'Athènes (Seconde partie). In.: **Bulletin de correspondance hellénique moderne et contemporain** [En ligne], 7 | 2022, mis en ligne le 21 juin 2023. Disponível em: <http://journals.openedition.org/bchmc/1155>. Acesso em 18 mar. 2024. DOI : <https://doi.org/10.4000/bchmc.1155>.

GUIMARÃES, Lúcia P. **Da Escola Palatina ao Silogeu**: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1889-1938. Rio de Janeiro: Museu da República, 2007.

HARRISON, R; JONES, A; LAMBERT, P. A Institucionalização e a Organização da História. in.: LAMBERT, P. (org.) **História**: Introdução ao Ensino e à Prática. Ed. Penso, 2011. p. 25-42.

HERY, Évelyne. **Les Pratiques Pédagogiques dans l'Enseignement Secondaire au 20<sup>e</sup> Siècle**. Paris: L'Harmattan, 2007.

HERY, Évelyne. **Un Siècle de Leçons d'Histoire**. L'Histoire Enseignée au Lycée. 1870-1970. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

HOMO, Léon. **L'Italie primitive et les debuts de l'imperialisme romain**. Paris, La Renaissance du Livre, 1925.

HEURGON, Jacques. **Journal des Savants, Juillet-Septembre 1956**, v. 3 n. 1, p. 97-106. compte rendu.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n1, jan/jun 2001.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIMA, Luis Corrêa. **Fernand Braudel e o Brasil**. Vivência e Brazilianismo (1935-1945). EdUSP, 2009.

LIMONGI, Fernando. **Educadores e Empresários Culturais na Construção da USP**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP. 1988.

MARTINEZ, Paulo. Fernand Braudel e a Primeira Geração de Historiadores Universitários da USP (1935-1956). In.: **Revista de História**, São Paulo: n. 146, 2002. p. 11-27.

MELLO e SOUZA, Antônio et al (org.). **In Memoriam de Eurípedes Simões de Paula**: artigos, depoimentos de colegas, alunos, funcionários e ex-companheiros de FEB; vida e obra. São Paulo, 1983.

MICELI, Paulo. **Sobre História, Braudel e os Vaga-lumes**. A Escola dos *Anales* e o Brasil (ou vice-versa). In.: FREITAS, Marcos (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Ed. Contexto, 2001. p. 259-270.

MONTEIRO, John. Caçando com gato: raça, mestiçagem e identidade paulista na obra de Alfredo Ellis Jr. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: v. 38, 1994. p. 79-88.

NASCIMENTO, Sérgio. **A Formação de Professores no Curso de História da Universidade Federal do Pará**: uma análise do projeto político-pedagógico. Programação de Pós-Graduação em Educação/UFPA, Dissertação de Mestrado, 2008.

NAVARRO, Eduardo. **Os Estudos de Tupi Antigo e a Crítica Estruturalista**. In.: <http://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/Os%20estudos%20de%20tupi%20antigo%20e%20a%20cr%C3%ADtica%20estruturalista.pdf>.

Acesso em 22/02/2016. 16h11.

Necrológio Jean Gagé. In.: <https://www.college-de-france.fr/site/jean-gage/Hommage.htm>. Acesso em 11 de abril de 2017.

**O ESTADO DE S. PAULO.** Instalação da Faculdade Paulista de Letras. São Paulo, 25 mar. 1931. p. 4.

**O ESTADO DE S. PAULO.** Shaw. São Paulo, 8 fev. 1970. Seção Notícias, p. 15.

OLIVEIRA, João Paulo. **Disciplinas, docentes e conteúdos: itinerários da história na Faculdade Católica de filosofia de Sergipe (1951-1962).** Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS. Dissertação de mestrado. 2011.

OLIVEIRA, Margarida. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias sobre História. In.: OLIVEIRA, M; STAMATTO, Maria Inês (orgs.). **O Livro Didático de História:** políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFRN, 2007. p. 9-18.

ORLANDI, Eni. Entrevista com Aryon Dall’Igna Rodrigues. In.: **Entremeios:** revista de estudos do discurso. v. 6, jan/2013.

PAULA, Maria Regina Simões. Teses Defendidas no Departamento de História da Universidade de São Paulo (1939-1974). In.: **Revista de História.** São Paulo: v. 50, n. 100, 1974. p. 821-857.

PENNA JUNIOR, Affonso. Duas palavras. In.: ALBERTINI, et alli. **Lições Inaugurais da Missão Universitária Francesa durante o ano de 1936.** Rio de Janeiro, UDF, 1937. p. I-II.

PEREIRA, Ludmila. **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). Programa de Pós-Graduação em História/UFF. Dissertação de Mestrado. 2010.

PERRIN, Charles-Edmond. Éloge funèbre de M. Léon Homo, correspondant français de l’Académie. In: **Comptes rendus des séances de l’Académie des Inscriptions et Belles-Lettres**, 101<sup>e</sup> année, N. 3, 1957. pp. 288-291. Disponível em: [www.persee.fr/doc/crai\\_0065-0536\\_1957\\_num\\_101\\_3\\_10786](http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1957_num_101_3_10786). Acesso em 08 mai. 2024.

PETITJEAN, Patrick. As Missões Universitárias Francesas na Criação da

Universidade de São Paulo (1934-1940). In.: HAMBURGUER, Amélia (et al.) (orgs). **A Ciências nas Relações Brasil-França** (1850-1950). São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1996.

PORTO, Ana. **O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos primórdios à sua consolidação** (1952-1979). Programa de Pós-Graduação/UFAL. Dissertação de Mestrado. 2009.

RASSI, Marcos. **Uma Canção Inacabada: formação de professores de História: a experiência da FEPAM** (1970-2001). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Dissertação de Mestrado. 2006.

REVEL, Jacques. **História e Ciências Sociais: os paradigmas dos *Annales***. In.: \_\_\_\_\_ *A Invenção da Sociedade*. Difel, 1989, p. 10-41.

**Revista de História**, São Paulo: n. 21-22, 1955.

**Revista de História**, São Paulo: n. 24, 1955.

RODES, Aurélie. De la chaire à l'école: le rôle des universitaires antiquisants dans les programmes et les manuels de l'enseignement secondaire au XXe siècle In: **Connaître l'Antiquité** : Individus, réseaux, stratégies du XVIIIe au XXIe siècle [en ligne]. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2011. Disponível em: <http://books.openedition.org/pur/131661>. Acesso em 31 out. 2023.

RODRIGUES, Lidiane. **A Produção Social do Marxismo Universitário em São Paulo: Mestres, Discípulos e um Seminário**. (1958-1978). PPGHIS/USP. Tese de Doutorado, 2012.

RODRIGUES, Lidiane. Os *Annales* e Nós. In.: **História da Historiografia**. Ouro Preto/Edufop, n. 15, ago., 2014. p. 192-198.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **A institucionalização da formação superior em história: o curso de geografia e história da UPA/UFRGS, 1943 a 1950**. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2002.

ROIZ, Diogo e SANTOS, Jonas. **As Transferências Culturais na Historiografia Brasileira: leituras e apropriações do movimento dos *Annales* no Brasil**. Jundiá, Paco Editorial, 2012.

ROIZ, Diogo. **A institucionalização do ensino universitário de história na**

**Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1956.** Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Estadual Paulista. Dissertação de Mestrado. 2004.

ROIZ, Diogo. Braudel. In.: BENTIVOGLIO, J. e LOPES, M. (orgs.): **A Constituição da História como Ciência: de Ranke a Braudel**, Ed. Vozes, 2013.

ROIZ, Diogo. **Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino.** Curitiba/PR: Appris, 2012.

ROJAS, Carlos Aguirre. **América Latina: história e presente.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

SANTOS, Alessandra. **A universidade, a história e o historiador: o itinerário intelectual de Francisco Iglésias.** Programa de Pós-Graduação em História/UFMG, 2013. Tese de Doutorado.

SANTOS, Dominique; KOLY, Grazielle; NAZÁRIO, Juliano João. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a Partir dos Dados da Plataforma Lattes. In.: **Mare Nostrum**, ano 2017, n. 8, p. 116-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138864/134210>. Acesso em 18 mar. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças.** Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979.

SHAW, Paul Vanorden. **O Estado de São Paulo.** 08/02/1970, p. 15.

SILVA, Célia. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 Anos Do Curso De História.** Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPG. Dissertação de Mestrado. 2002.

SILVA, Glaydson José da. Os avanços da História Antiga no Brasil. In.: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo**, julho 2011, p. 6-7. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300246828\\_ARQUIVO\\_OsavancosdaHistoriaAntiganoBrasil.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300246828_ARQUIVO_OsavancosdaHistoriaAntiganoBrasil.pdf). Acesso em 18 mar. 2024.

SILVA, Norma. **Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil:** Araguaína, TO (1985-2002). PPGHIS/UFRJ. Tese de Doutorado. 2011.

SILVA, Roberta Alexandrina. Considerações sobre a Implantação da Pesquisa e Ensino de História Antiga no campus Universitário de Bragança, na Amazônia Oriental. *Antíteses*, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 424–445, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/40337>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Ed. Vozes, 2012.

TENGARRINHA, José Manuel e ARRUDA, José Jobson Arruda. **Historiografia Luso-Brasileira contemporânea.** Bauru, SP: Edusc, 1999.

TITO, Roniglese. **A Institucionalização do Ensino Superior de História em Porto Nacional,** Tocantins (1963–2002). Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ. Tese de Doutorado. 2011.

TUFFANI, E. A Faculdade Paulista de Letras e Filosofia (1º de junho de 1931). In.: **SOLETRAS**, Ano XI, Nº 21, jan./jun.2011. São Gonçalo: UERJ, 2011. p. 22 – 29.

TURIN, Rodrigo. **Tessituras do Tempo:** discurso etnográfico e historicidade no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VALE, Nayara. **Delgado de Carvalho e o Ensino da História:** livros didáticos em tempos de reformas educacionais (1931-1946). 2009. Programa de Pós-Graduação em História Social/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado.

WOODWARD, J. **A Place in Politics:** São Paulo, Brazil, from Seigniorial Republicanism to Regionalist Revolt. Durham and London: Duke University Press, 2009.



# DE UM CURSO D'AGUA A OUTRO:

o curso de História da USP entre práticas de ensino,  
professores e uma historiografia didática (1934-1941)