

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

DE UM CURSO D'ÁGUA A OUTRO
memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros
professores no curso de História da USP

Aryana Lima Costa

2018

DE UM CURSO D'ÁGUA A OUTRO
memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros
professores no curso de História da USP

Aryana Lima Costa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em História. Orientadora: Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira.

Rio de Janeiro
2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em História

Aprovada por:

Profa. Dra. Marieta de Moraes Ferreira – Presidente

Profa. Dra. Giselle Martins Venâncio

Profa. Dra. Lidiane Soares Rodrigues

Profa. Dra. Lucia Maria Paschoal Guimarães

Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira

CIP - Catalogação na Publicação

C837u Costa, Aryana
De um Curso d'Água a Outro: memória e
disciplinarização do saber histórico na formação dos
primeiros professores no curso de História da USP /
Aryana Costa. -- Rio de Janeiro, 2018.
255 f.

Orientadora: Marieta de Moraes Ferreira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós
Graduação em História Social, 2018.

1. História e Historiadores. 2. Historiografia.
3. História do Ensino Superior de História.
4. Currículo. 5. USP. I. Ferreira, Marieta de Moraes,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

Para Maria Célia de Lima
in memoriam

Aos companheiros de UERN
que estiveram na linha de frente contra
a incompetência do governo do Estado,
garantindo que houvesse uma universidade
para a qual eu pudesse voltar.

AGRADECIMENTOS

Hoje eu ostento com algum orgulho as “cicatrices de batalha” destes últimos quatro anos: os novos fios prateados que se multiplicaram na minha cabeça. A bem da verdade, de batalha não tiveram nada; pelo contrário, são sinais de muito aprendizado, ao lado de muita gente que segurou na minha mão e seguiu comigo adiante. Dentre muitos outros, agradeço:

Ao Departamento de História da FAFIC/UERN que me permitiu o afastamento pelos quatro anos do doutorado e ao Departamento de Capacitação da PROPEG, especialmente na pessoa de Almir Castro, que me orientou pacientemente nos trâmites burocráticos para uma liberação tranquila.

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

Ao professor Christophe Charle que me indicou os caminhos pelos Archives Nationales e que me recebeu em seu seminário na École Normale.

Aos meus pais, Ricardo e Socorro Costa, a minha irmã, Alana Costa e a minha tia, Eleti Tavares.

Ao Wesley Garcia, pela parceria.

A Andreza Oliveira, pela amizade.

A Anita Lucchesi e a Rafaela Andrade e João Figueira, que me abriram as portas das suas casas quando eu precisei no Rio e em São Paulo. Ao Rosenilson Santos pelos galhos quebrados em Brasília. A Jucieldo Alexandre, Priscilla Cunha e Sandra Nancy pelo carinho.

Ao meu *frère*, Jocelito Zalla, a Thiago Broni e Murillo Winter, os três mosqueteiros que o doutorado me deu.

Ao Jési Firmino pela casa, pelas leituras e discussões, pelos charutos e cervejas e pela terapia.

A Margarida Oliveira, que me levou de um curso d'água a outro.

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

Ao Jório Corrêa da Cunha Filho, que me “deu cafuné, me fez café, me deu comida na boca, matou a minha sede e armou uma rede para me balançar”.

Aos treze anos de governo do Partido dos Trabalhadores, os quais vivi desde o primeiro dentro da universidade. Por um Brasil, país de todos de novo. Ousar lutar, ousar vencer.

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.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a transformação do saber histórico em uma disciplina universitária no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP nos seus anos iniciais. Embora tendo como objeto um curso universitário de História, procuro contribuir para o seu entendimento a partir do campo da história das disciplinas escolares, entendendo que também as formas como se ensina conformam o saber histórico. Esta análise foi motivada especialmente pela construção de uma memória sobre a passagem de professores franceses pelo curso (notadamente Fernand Braudel), a partir da qual sua história costuma ser construída. As fontes utilizadas foram as entrevistas realizadas na década de 1990 em comemoração aos sessenta anos da universidade e em memória de Eurípedes Simões de Paula; as atas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, que me ajudaram a agregar outros elementos para a narrativa sobre o início do curso; e os seus currículos e materiais didáticos produzidos pelos professores. Estes últimos foram comparados com uma bibliografia acerca das práticas pedagógicas na França e, também, com material sobre a trajetória dos próprios professores em foco, o que permitiu a compreensão de sua visão sobre o papel do professor em sala de aula, a distinção que faziam (ou não) entre os níveis de ensino e se/como estabeleciam relações entre a sala de aula e a atividade de produzir historiografia. O exercício de considerar a História como disciplina acadêmica, por fim, pretende contribuir para que a sala de aula se transforme em objeto de pesquisa para a história da historiografia e dos cursos de História no país.

Palavras-chave: Ensino de História. Currículo. Materiais Didáticos. Historiografia. USP. IHGSP.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing the transformation of historical knowledge into an academic discipline in the History and Geography Course at the *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* (Philosophy, Sciences and Languages School) of the University of São Paulo (USP) during its early years. Though focusing on an undergraduate History course, I attempt to contribute to its understanding from the domain of the history of school disciplines, based on the idea that the way one teaches also give shape to the historical knowledge. The analysis was especially motivated by the construction of a memory concerning the participation of French professors in this course (particularly Fernand Braudel), based on which its history is customarily built. The documents used were interviews from the 1990's celebrating the university's sixtieth anniversary and in remembrance of Eurípedes Simões de Paula; the acts from the *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo* (São Paulo's Historic and Geographical Institute Journal), which have brought me fresh elements to be added to the narrative about the beginnings of the course; and the syllabi and didactic materials produced by the professors. The latter were compared with a bibliography on French pedagogical practices and also with material about the professors' biographies, which allowed for an understanding of their views on the role of the professor in the classroom, of the distinction they made (or not) between the different levels of teaching and of whether/how they established relationships between the classroom and the activity of producing historiography. At last, the exercise of considering History as an academic discipline intends to contribute for the classroom to become a research subject for the history of historiography and of the History courses in the country.

Keywords: History Teaching. Curriculum. Didactic Materials. Historiography. USP. IHGSP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Datas de defesas de doutorado de ex-alunos do curso de História da USP e suas admissões no IHGSP.	101
Quadro 2: Distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na USP entre 1957 e 1970.	127
Quadro 3: Distribuição de orientações de trabalhos de pós-graduação por ano, por professor.	128
Quadro 4: Comparação entre decretos regulamentando os cursos na USP, 1934/1935.	144
Quadro 5: Distribuição de disciplinas para o curso de Geografia e História na USP, 1934. .	146
Quadro 6: Distribuição de disciplinas para o curso de História da UDF, 1935.	147
Quadro 7: Comparação entre conteúdos das disciplinas no curso de Geografia e História da FFCL/USP, 1934.	149
Quadro 8: Quadro 9: Horário de disciplinas para o curso de Geografia e História da FFCL/USP, 1935.	155
Quadro 10: Índice da Apostila da Cadeira de História da Civilização entre 1935 e 1937. ...	198
Quadro 11: Comparação entre os conteúdos para o ensino de História Grega de Fernand Braudel. .	205
Quadro 12: Índice da apostila de Jean Gag�e, A Questão do Oriente.....	217

LISTA DE ABREVIATURAS

ABL – Academia Brasileira de Letras	HCB – História da Civilização Brasileira
AD – Archives Diplomatiques	IEB – Instituto de Estudos Brasileiros
AESP – Acervo Eurípedes Simões de Paula	IEUSP – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
ANPUH – Associação Nacional de História	IHGBA – Instituto Histórico e Geográfico da Bahia
APC – Alice Piffer Canabrava	IHGES – Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo
CAPH – Centro de Apoio à Pesquisa Histórica	IHGPA – Instituto Histórico e Geográfico do Pará
CIESP – Centro das Indústrias do Estado de São Paulo	IHGRGS – Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	IHGS – Instituto Histórico e Geográfico de Santos
CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico	IHGSE – Instituto Histórico e Geográfico do Sergipe
DOPS – Departamento de Ordem e Política Social	IHGSP – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
ESP – Eurípedes Simões de Paula	INL – Instituto Nacional do Livro
FACILA – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína	MAE – Ministère des Affaires Étrangères
FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	PRP – Partido Republicano Paulista
FCEA – Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas	PUC – Pontifícia Universidade Católica
FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade	RH – Revista de História
FEB – Força Expedicionária Brasileira	RIHGSP – Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	SEH – Sociedade de Estudos Históricos
FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	SMF – Sônia Maria de Freitas
FMSH – Fondation Maison des Sciences de l’Homme	SOFE – Service des Oeuvres Françaises à l’Étranger
FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia	UDF – Universidade do Distrito Federal
	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
	UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins

UPA – Universidade de Porto Alegre

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I: SOBRE PAIS E FILHOS FUNDADORES: memória acadêmica de historiadores	33
1 INTRODUÇÃO	33
2 O PROFESSOR	37
2.1 HERANÇA	42
2.2 SOBRE A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA	54
2.3 MÁQUINA DE DAR AULAS	60
3 O DIRETOR	66
3.1 <i>IN MEMORIAM</i> : A INSTITUIÇÃO	68
3.2 <i>IN MEMORIAM</i> : O MOSQUETEIRO	72
3.3 A PALESTRA	75
4 PORTAS ABERTAS	76
Capítulo II: UM REGIME DE TRANSIÇÃO: do IHGSP à Universidade	79
1 INTRODUÇÃO	79
2 O IHGSP DENTRO DE CADA UM	82
2.1 UMA NOVA FUNÇÃO: PROFESSOR	87
3 PRODUZIR NOVAS REDES	102
3.1 OS <i>ANNALES</i> NA REVISTA DE HISTÓRIA	105
3.2 UMA MISTURA	110
4 CAMINHAR COM OS PRÓPRIOS PÉS	123
Capítulo III: DOCUMENTOS DE IDENTIDADE	131
1 INTRODUÇÃO	131
2 CURRÍCULOS E CONTEÚDOS	134
2.1 1931-1935 PRÉ-CONFIGURAÇÃO	134
2.2 1934 – 1935 CONFIGURAÇÃO	146
2.3 1936 - 1937 APROPRIAÇÃO	157
2.4 1938 PASSANDO O BASTÃO ADIANTE	164
3 UM CURRÍCULO MONUMENTALIZADO	175

Capítulo IV: DO CHÃO DA SALA DE AULA: os professores que a USP conheceu	178
1 INTRODUÇÃO	178
2 AS DIFERENTES GEOGRAFIAS DO PROFESSOR BRAUDEL	179
3 PEDAGOGIA DA HISTÓRIA: QUAL E PARA QUEM?	183
3.1 CONSELHOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO	184
3.4 CONSELHOS PARA O ENSINO SUPERIOR	196
4 JEAN, O CONSOLIDADOR	211
4.1 CONSELHOS “GAGETIANOS”	215
5 CIVILIZANDO A CADEIRA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
FONTES	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244
ANEXO I	253

INTRODUÇÃO

Meu objetivo neste trabalho foi o 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 e a sua relação com 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 nos primeiros anos do dito curso.

O recorte selecionado se inicia na instauração deste curso de graduação na universidade e compreende a experiência dos professores franceses (Fernand Braudel e Jean Gagé) e brasileiros (Afonso Taunay, Plínio Ayrosa e Alfredo Ellis Junior) responsáveis pelas cadeiras do curso que até então era de Geografia e História.¹ A experiência nas cátedras ministradas pelos franceses e sua produção tem sido caracterizada como lugar de inovação e diferenciação daquilo realizado pelos “professores nativos”; a diferença entre os dois grupos residiria na produção historiográfica e na metodologia de sala de aula. Dentre os professores que pertencem a este recorte e que costumam ser associados à descendência da influência francesa, Eduardo d’Oliveira França e Eurípedes Simões de Paula estão entre as figuras principais. A clivagem entre os dois grupos nesta universidade tem sido construída pela memória de seus professores e ex-alunos como composta por aqueles que se ligavam aos primeiros professores franceses e por outro lado por “conservadores” e “tradicionais”, representados pelos docentes que ocupavam as demais cadeiras (Afonso Taunay, Alfredo Ellis Junior e Plínio Ayrosa). Essas disputas decorriam de entendimentos diferentes acerca da teoria e metodologia da História e também da metodologia de sala de aula, 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 uspiana de História”.²

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

¹ Como afirmado no primeiro parágrafo, trabalharei especificamente com o saber histórico, num 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)

² 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*. Acredito que mesmo o esforço em categorizar os seus professores em gerações se coaduna com essa identificação próxima aos franceses, também costumeiramente classificados em primeira, segunda e terceira geração.

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, cotejando isto com o nosso cânone historiográfico. Uma das datas limites do recorte é 1946 pois é quando o último professor francês dessa primeira leva, Jean Gagé, encerra suas atividades na cadeira de História da Civilização. No entanto, para os fins de analisar a construção da memória acadêmica do curso, na primeira parte do trabalho precisei me concentrar em depoimentos e entrevistas datados da década de 1990, por ocasião da comemoração dos sessenta anos de fundação da USP.

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 na 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. Grifá-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; 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 de cabo a rabo 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. (1990, p. 11)

Oras, mas 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.³ 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 no meu 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 que o campo da cultura escolar/história das disciplinas foi suporte para investigar o como se organiza a área de referência (a História) num curso superior, algumas considerações do campo da história da historiografia, da história das ideias em geral e da sociologia do conhecimento foram motivadoras para a escolha do recorte desse trabalho: por que se diz o que se diz sobre o início do curso de História da USP. Parti de uma perspectiva que

³ 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.

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 têm se constituído nos espaços de formação desses profissionais no Brasil. Bastante apropriadamente, Harrison, Jones e Lambert, professores da Universidade de Gales, 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. (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 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.” (2007, p. 70). 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).” (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 (idem). 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.” (idem, 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.

A menção de Certeau à “iniciação a um grupo”, por sua vez, me leva a outras obras que vêm sendo produzidas no âmbito da sociologia do conhecimento, como Pierre Bourdieu em *Homo Academicus* (2011), *Os Usos Sociais da Ciência* (2004) e em *O Campo Científico* (1983) e de Christophe Charle em *Homo Historicus* (2013), *Les Ravages de la ‘Modernisation’ Universitaire en Europe* (2007) e na coletânea que organizou, *Personnel de l’Enseignement Supérieur aux XIXe et XXe siècles* (1985), dentro do que se pode chamar de uma história social do conhecimento.

Em *Os Usos Sociais da Ciência*, Bourdieu atenta para a compreensão da produção do conhecimento científico nem somente se restringindo ao texto, tampouco se atendo exclusivamente ao contexto, mas compreendendo “um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência.” (2004, p. 20). Para a historiografia, eu traduziria a sua preocupação de forma a que as análises historiográficas não se detivessem ao texto escrito pelo autor – quais são os sujeitos que aparecem, os temas e os recortes abordados – tampouco à sua contextualização no âmbito mais geral do que se costuma chamar de processo histórico, ainda que se preocupe em analisar a “relativa autonomia das pressões do mundo social global que envolve os cientistas”, já que o campo serve para mediar essas pressões (p. 21. Grifo meu). A utilidade da proposta de Bourdieu

para este trabalho está em justamente se propor a compreender “a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são (...) os princípios do campo.” (p. 23).

Na medida em que Pierre Bourdieu alega que “os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto dos objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores” (p. 25), surge a particularidade do meu recorte temporal – se alguns de seus sujeitos se denominam o novo em contraposição aos professores antigos e conseqüentemente suas antigas formas de ensinar e pesquisar, como compreender o processo em que esse grupo conseguiu se instituir hegemonicamente, de forma a que sejam ainda os citados nas referências bibliográficas e os homenageados nos eventos acadêmicos?

Ainda tomando como referência Bourdieu, para quem o capital científico (que consiste no reconhecimento dos pares-concorrentes) é quem “produz (...) e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema (...)” (p. 27), me auxilia especialmente o que toca minha principal preocupação que é compreender a lógica de explicação ou como se produz o cânone de uma produção historiográfica, aportando para sua análise elementos que extrapolem a explicação pela incorporação de referências estrangeiras ou a arrolagem de obras sobre um determinado tema ou de um determinado autor. É esta questão proposta por Bourdieu que sustenta a preocupação com a relação entre a constituição do campo da história e formação de historiadores e a produção historiográfica nacional.

Por sua vez, os trabalhos de Christophe Charle contribuíram no sentido de incorporar para a reflexão sobre produção acadêmica uma dimensão social e quantitativa, me ajudando a interpretar quem são os sujeitos que produzem e de que forma estão ligados à instituição a que pertencem. *Le Personnel de l'Enseignement* propõe trabalhos que realizam uma análise sócio-institucional que passam pelo nível histórico, social e simbólico. Nesta coletânea me deparei com questões de interesse: ainda o Bourdieu, em um dos textos se pergunta: “*quel est le degré d'autonomie du champ universitaire ou du corps professoral par rapport au champ du pouvoir ou au champ intellectuel?*”⁴ (1985, p. 177) e mais adiante especifica: “*Quelle est la position des professeurs dans le champ du pouvoir? Quels indicateurs peut-on en avoir? (...) On pourrait établir des indicateurs: combien de professeurs remplissent des fonctions d'experts,*

⁴ “Qual é o grau de autonomia do campo universitário ou do corpo docente em relação ao campo do poder ou ao campo intelectual?” (todas as traduções do francês e do inglês a partir deste ponto são minhas)

etc.”⁵ (p. 178), ressaltando a necessidade de correlacionar a produção acadêmica com o grau de autonomia dos profissionais em determinada instituição no que se refere a análises sobre a produção de um grupo. Isto significa que a produção historiográfica da USP, por exemplo, não pode ser levada em consideração por si só, como sói nos balanços historiográficos, mas precisa ser cotejada com os espaços ocupados por esses profissionais na instituição (e não só no curso).

O texto proposto por Terry Shinn, *Enseignement, Épistémologie et Stratification*, identifica relações entre as origens sociais de alunos com as instituições a que se destinam, as metodologias aí empregadas e o mercado de trabalho que ocupam ao se formarem, tornando-se interessante ao tentar compreender como a epistemologia se relaciona com a estratificação social. Os demais trabalhos apresentam abordagens de diferentes aspectos da vida profissional de professores e alunos de Faculdades francesas, a correspondência entre as funções de determinadas faculdades e *écoles* e as metodologias de ensino aí empregadas, as vias de consagração de professores e instituições, sempre passando por um viés prosopográfico, pelo que me interessa por considerarem a produção acadêmica não somente a partir do texto produzido e publicado em formato de livro, mas pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si e que permitem ou interditam temas, recortes e metodologias.

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. Entretanto, este tipo de abordagem pode ser passível de críticas na medida em que tende a resvalar para descrição estática de um determinado período ou grupo e explicações deterministas. 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 completo 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 a instituição universitária como um todo, os que desejam trabalhar com o ensino superior de História saem em desvantagem em

⁵ “Qual é a posição dos professores no campo de poder? Quais indicadores disto podem haver? (...) Nós poderíamos estabelecer indicadores: quantos professores exercem a função de experts etc.”

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.

Por fim, 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, parecem 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. Grosso modo, são dois os tipos de abordagens mais frequentes: quando o objeto de pesquisa é contemporâneo ao pesquisador e cuja preocupação geralmente foca no processo de formação de professores/pesquisadores. Dentre vários outros, é o caso de trabalhos como o de Claudia Ricci que focou na formação de professores dos anos 1980 até a sua própria temporalidade (2003), de Sérgio Nascimento sobre o Projeto Pedagógico do curso de História da UFPA nos anos 2000 (2008), e da minha própria dissertação de mestrado sobre o curso de História da UFRN (2010).

Uma outra parte dos trabalhos tem surgido a partir do início dos anos 2000 e toma como objeto uma temporalidade sobre os cursos diferente do tempo presente; em resumo, escreve a história dos cursos de História ou seleciona um recorte temático. Os caminhos mais acessíveis para realizar esse tipo de trabalho costumam ser a legislação, as prescrições curriculares e as entrevistas que historiadores/professores universitários e ex-alunos têm concedido. Um dos primeiros trabalhos foi o de Helenice Ciampi sobre o curso de História da PUC/SP (2000); em 2002, Mara Rodrigues 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 teceu algumas considerações para a pesquisa sobre o ensino superior de História (2006) e uma cronologia para as primeiras cadeiras isoladas de ensino superior de História no Brasil (2010) e Marieta de Moraes Ferreira produziu, em publicações distintas, material sobre o curso de História da UDF e posterior FNFfi da Universidade do Brasil (2008a, 2008b, 2012, 2013a, 2013b). Há trabalhos sobre a institucionalização do ensino superior de História em Ponta Grossa (Célia Silva, 2002); sobre o curso da própria USP (Roiz, 2004); Minas Gerais (Marcos Rassi, 2006); Goiás (Simone Borges, 2006); na Paraíba (Francisco Bezerra, 2007); sobre a formação de professores na década de 1970 em Londrina (Roberto Andrade, 2008); sobre o curso na Universidade Federal de Alagoas (Ana Luíza Porto, 2009); na Universidade de Ponta Grossa (Silvana Carvalho, 2010); sobre os embates políticos no curso de História da antiga FNFfi (Ludmila Pereira, 2010); sobre o curso no Tocantins (Norma Lucia da Silva, 2011, a respeito da 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 trabalhou especialmente com memórias docentes para acompanhar o curso de história da Faculdade Católica de Filosofia do Sergipe (2011); no Mato Grosso e no Mato Grosso do Sul (Tiago Benfica, 2016).

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 UDF/FNFi e na USP, respectivamente.

Com produções que abarcam um período que parte do início do curso de História na Universidade do Distrito Federal em 1935 até o início da ditadura militar no Brasil, Marieta de Moraes Ferreira trata especialmente a experiência do curso de História na UDF, depois FNFi e finalmente UFRJ. A princípio a autora produziu trabalhos acompanhando as trajetórias de professores no início do curso de História na universidade (2008a, 2008b), relacionando sua formação escolar com a atuação profissional na academia. O curso universitário de História também é abordado por Ferreira focando a perspectiva do ensino em *O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil*, publicado em 2011, onde empreende um significativo exercício de relacionar as práticas de ensino na universidade e o que chama de redes de relações entre os sujeitos que analisa com o contexto político e ideológico entre 1955 e 1965, destacando os debates referentes à educação e ao projeto de universidade no Brasil, e como isso se refletia em programas de disciplinas e nas produções de professores. Mais recentemente, já em 2013, outro artigo de sua autoria caminha no recorte temporal rumo ao fim da década de 50 e início de 60 até a instituição da ditadura militar no Brasil, enfocando as disputas políticas e historiográficas entre os professores e também alunos do curso de História na FNFi. Em *A História como Ofício: a constituição de um campo disciplinar* (2013a), reúne seus trabalhos acrescentando-lhes algumas ponderações acerca da história da história no Rio de Janeiro, reafirmando o trabalho com perfis e trajetórias de indivíduos e disponibilizando as entrevistas com as quais trabalhou.

Os Caminhos (da Escrita) da História e os Descaminhos de seu Ensino, de Diogo Roiz (2012), é dividido em duas partes, na primeira das quais o autor enfoca as mudanças na estrutura curricular do curso de História da USP de 1934 a 1956, situando-as em meio às disputas políticas e de perspectiva teórica, sendo interessante também destacar a preocupação do autor com as relações de gênero no ambiente acadêmico. A segunda parte de seu trabalho pretende acompanhar as trajetórias profissionais de três professores do curso de História da USP das

cadeiras de História da Civilização Brasileira e História da Civilização Moderna e Contemporânea.

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, 2013a e Alfredo Ellis Junior, Sérgio Buarque de Holanda e Eduardo d'Oliveira França em Roiz, 2011 – 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.

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 dessa 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 pouco 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 que uma aura de destino manifesto. Na mesma obra de Tengarrinha e Arruda citada acima, diz-se que “Lucien Febvre já havia renunciado 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.” (idem, p. 50). 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 Taunay⁶, Alfredo Ellis Junior defendeu sua tese de doutoramento intitulada *Capítulos de História Social de São Paulo*,

⁶ 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.

em 1939, a primeira tese defendida na área de humanidades da Faculdade de Filosofia. (p. 50)

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 tese para continuar como professores). 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 tenham 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 num 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 de 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’.” (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, 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.” (p. 300. Grifo meu)

Ainda que ressalte o quanto a efetiva gestão das teorizações de Braudel ocorrerá a partir dos anos 1940 e 1950 (p. 301), esta contrapartida (o fator Braudel para a universidade brasileira)

é colocada apenas a partir da voz de uma memória acadêmica⁷ 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 mantivéssemos esse vetor invertido.

Braudel é referido a partir da fala ou das memórias de seus ex-alunos, que naturalmente 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 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 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 que 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?

⁷ O autor elabora um pouco mais as trocas entre Brasil e França no livro *As Transferências Culturais na Historiografia Brasileira* (2012).

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. (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 destaca sua preocupação em descentrar 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” 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 (p. 21-22). 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 1947.⁸

Lidiane Rodrigues 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 Rafael (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 (coisa que a própria autora fez na sua tese de doutorado, atentando para a necessidade de prestar atenção aos laços de solidariedade profissional entre alunos e professores da época). 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?” (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*).

Para ficar somente em depoimentos pessoais como fontes a respeito dessa “des”homogeneização dos *Annales*, no final da década de 1980, Le Goff argumenta que

⁸ 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 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” (2002, p. 21)

“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*.”⁹ (1990, p. 4) François Furet 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.” (1986, p. 10) e assim como Le Goff, insiste mais no caráter do grupamento de intelectuais do que num 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)¹⁰ 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.¹¹

A pergunta de Rodrigues (seria o programa dos *Annales* praticado em sala de aula?) vai ao encontro das considerações que Margarida Oliveira 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

⁹ 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”.

¹⁰ 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 um único metodólogo na *École des Annales*, e que, por conseguinte, 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)

¹¹ Jacques Revel, igualmente identificado à “Escola” dos *Annales*, também desenvolve esse tema em *História e Ciências Sociais: o paradigma dos Annales*. (1989), argumentando pela sua não homogeneidade.

a cronologia histórica como fundamental para os níveis iniciais da educação (2007). O que me levou a atentar para as distinções que poderiam 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.

Enfim, esta discussão e esses propósitos se organizaram da forma que exponho a seguir. Comecei este percurso procurando entender como uma “cultura de memória acadêmica” foi produzida sobre a trajetória do curso de História. Para tanto, precisei delimitar um conjunto de fontes e optei pelas entrevistas dadas pelos próprios professores (no caso de Eduardo d’Oliveira França) ou sobre os 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. Esse material me permitiu identificar algumas das chaves explicativas que se repetem nos depoimentos de França, por exemplo e que aparecem também nas narrativas sobre a história do curso. Também a produção dessas entrevistas serviu como indício dos interesses institucionais que concorreram para sua própria existência: quem gostaria de saber, quem pergunta e o quê se pergunta. Além dessas condições de produção e junto à mensagem veiculada, uma outra questão apareceu nesse caminho: a sobre as ausências e/ou silenciamentos das histórias que se contam, o que conduziu ao segundo capítulo.

Fui atrás então da etapa anterior àquela que já aparece configurada nos Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), aquela que corresponde à concepção e organização dos saberes em uma configuração curricular. Essa curiosidade foi impulsionada principalmente pela presença inusitada (até então para mim) de uma cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani. 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. 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. Na continuação do capítulo procurei investigar como procuraram constituir seus próprios espaços (como a Revista de História da USP), o que todavia não significou ainda uma total diferenciação ou independência daqueles que não haviam conquistado seu status profissional por meio da formação acadêmica.

Uma vez trabalhado em cima dessa produção de história e dos silenciamentos (o que me exigiu uma flexibilização do meu recorte temporal), o terceiro e o quarto capítulos formam como que um segundo conjunto, em que minha preocupação retorna aos anos 1934-1946, focando na sala de aula. No terceiro capítulo, passei para a análise das primeiras estruturas curriculares do curso e para isso, lancei 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 como que 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, atentei 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). Diferentemente do que outros trabalhos têm feito até o momento, 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 antecederiam 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 do terceiro capítulo 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. O quarto capítulo foi dedicado ao estudo das práticas de sala de aula a partir da documentação disponível. 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 juntas. 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. Os manuais ou apostilas utilizadas pelos professores adicionam 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 ser ensinados. Para tanto, cotejei 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. Consegui ver a dimensão docente desses historiadores cujo trabalho só temos o hábito de considerar pela sua produção bibliográfica.

“De um curso de água a outro” é mais uma das imagens que Braudel constrói para ilustrar suas ideias na palestra sobre Pedagogia da História que proferiu em 1936 no Instituto de Educação (outras imagens são mais conhecidas, como as dos vagalumes na Bahia ou a da espuma do mar). Essa é também a expressão que escolhi para título deste trabalho por dois motivos. Um primeiro, o meu entendimento de que como Braudel defende que é preciso passar por todas as abordagens junto aos alunos, também é preciso ir de um curso d’água a outro na construção da nossa própria história, o que significou para mim me deter na sala de aula, no ensino de História.

E por fim, porque estas folhas que materializaram os últimos quatro anos de minha vida são também o produto do meu desembarque numa margem. Comecei minha trajetória acadêmica num projeto de iniciação à docência que tinha exatamente este nome, dedicado ao ensino de História em graduação e catorze anos depois, cá estou eu, persistindo no mesmo recorte para objeto de pesquisa. Posso dizer que, finalmente, passei de um curso d’água a outro.

Capítulo I

SOBRE PAIS E FILHOS FUNDADORES: memória acadêmica de historiadores

Não receeis ter de repetir uma ideia importante
dez vezes se assim for preciso.
Nosso auditório necessita familiarizar-se com vossas ideias,
medi-las, transformá-las e mesmo, quando conveniente,
substituí-las por ideias contrárias, para comentar e
digerir vosso ensino, o que exige tempo.
(Braudel, Pedagogia da História)

1 INTRODUÇÃO

Por algum tempo os historiadores foram criticados por um certo apego a determinados ídolos: o ídolo político, o individual e o cronológico. E não foi só Simiand que assim nos acusou. Marc Bloch, pouco depois, reforçou a crítica a nossa obsessão com as origens.¹² Isso todavia não faz com que precisemos deixar as narrativas das origens de lado. Muito ao contrário, faz com que as narrativas que já criamos sejam também objeto de análise. E neste início, aproveito então para admitir que o “mito das origens” também me chamou a atenção. Mas proponho um exercício das origens que possa ser seguido por dois cursos: pela cronologia e pela memória. Ao longo desses cursos, o vetor que liga presente-passado-futuro muda constantemente de direção, como sói no tratamento de cada uma dessas abordagens. Começo pelo “mito de origem” pois é justamente ele que abriu a porta para os questionamentos que me assomaram. Tratei assim, de tomá-lo como fonte.

Tomar a história contada pelas memórias de sujeitos, neste caso, é naturalmente, fruto da abordagem que me permitiu lançar tantos questionamentos sobre essas narrativas. Em se tratando de uma instituição acadêmica, acredito não ser possível tratá-las sem que sejam consideradas suas posições relativas a um campo.

Assim, começo por considerar as próprias condições para a sua existência. O que permite que a história contada de um dos primeiros cursos de História do país seja contada por essas pessoas, que seja contada desta forma? Em suma, como Percival e o Santo Graal: de quem é a História que se conta?

¹² “Nunca foi mau começar por um *mea culpa*. A explicação do mais próximo pelo mais remoto, sendo naturalmente prezada pelos homens que fazem do passado o seu principal tema de investigação, dominou por vezes os nossos estudos até a hipnose. Na sua forma mais característica, este ídolo da tribo dos historiadores tem por nome a obsessão das origens. No desenvolvimento do pensamento histórico teve também o seu momento de particular favor.” BLOCH, 1997, p. 90.

Para além das próprias condições que permitem tal produção – o lugar social de onde saem essas falas - o cotejamento destas narrativas também me permite identificar quais chaves explicativas são utilizadas para conferir inteligibilidade a essa história. Quem é lembrado? Pelo quê? Como as memórias definem o perfil ideal do que era ser professor de História, do que era ensinar História? Quais as explicações dadas para a sucessão de acontecimentos?

Por fim, junto às condições de produção e junto à mensagem veiculada, não me poderia escapar tampouco a mensagem não veiculada: as ausências e/ou silenciamentos das histórias que se contam.

A princípio, me pareceu um tanto quanto óbvio identificar as relações estabelecidas entre as primeiras gerações de historiadores universitários da USP e os professores franceses que vieram nas missões universitárias. São inúmeros os trabalhos que dão conta das missões francesas na universidade paulista.¹³

Detendo-me num primeiro momento no próprio recorte temporal dos sujeitos que estava pesquisando, tentando na medida do possível analisar fatores institucionais, sociais e historiográficos para análise e respaldada por esse conjunto de trabalhos já existentes sobre o meu objeto, me deparei com a necessidade de considerar que a história do ofício do historiador (ou qualquer outro ofício, por sinal), também ocorre de ser feita pelas histórias que seus sujeitos contam¹⁴ e isso significa que eu podia problematizar as narrativas que tomam como dadas as trocas entre franceses e brasileiros. Somadas às informações de que dispunha sobre como elas ocorreram, abriram-se as possibilidades de especular como outros fatores também podem correr por fora para a constituição dessas narrativas. Perspectivas recentes me invocaram a atentar para a necessidade de se trabalhar com a noção de tradição e herança não somente a partir de seus resultados, mas a partir do *processo* de tradição, em que não só as ações positivas (que

¹³ Em especial a tese de Lidiane Rodrigues (2012), muito embora tenha como foco principal a constituição do grupo de estudos sobre o Capital na USP, possui um trabalho de fôlego sobre as relações entre os grupos das cadeiras de História do curso e as demais autoridades da FFCL. Seu foco principal é o grupo do Capital e para isso, procurou mapear as relações institucionais, pessoais e escolhas teórico/metodológicas dos professores formadores daquele grupo que se formou na USP. Conferir também Massi (1991), Petitjean (1996), Suppo (2000) e Limongi (2001).

¹⁴ Isto me parece completamente em consonância com a advertência que Norbert Elias faz a respeito dos estabelecimentos científicos. Diz ele que: “A atenção que o autor propõe que seja dada à transmissão e à relação entre as gerações de cientistas nos é cara exatamente pela peculiaridade do recorte selecionado. Representantes de uma visão científica que ganharam reconhecimento em seu próprio campo ou na sociedade em geral pelo seu trabalho, podem se estabelecer como uma geração hegemônica. Como pessoas de alto status, eles podem assumir a atitude de uma autoridade estabelecida, desencorajar críticas, ainda que bem fundamentadas, e deixar de ensinar às gerações vindouras as técnicas e estratégias científicas que os habilitaria a examinar efetivamente, e eventualmente revisar ou ir além, o paradigma de seus “professores”, o conhecimento básico padrão alcançado dentro do processo científico pela geração hegemônica.” (ELIAS, 1982, p. 50). Junto aos pontos positivos para o avanço das áreas, e as atitudes acima listadas por Norbert Elias (desencorajamento de críticas, deixar de ensinar, etc.), estes são fatores que o campo da história social dos historiadores e da história da disciplina como acima citado precisa levar em conta, especialmente na convergência com a sociologia do conhecimento.

tornam visíveis os resultados) são consideradas, mas também as ações que tornam os rastros (de construção de tradição) invisíveis (MASTROGREGORI, 2006, p. 70).

Estratégias como a mobilização de memórias e a performance acadêmica são utilizadas para a construção (ou corroboração) de identidades e posicionamento de sujeitos no campo acadêmico da História. De meu interesse, acredito que este é o caso para o que se convencionou chamar de “escola uspiana de História”: identifiquei um conjunto de fontes que evidenciam uma “cultura de memória acadêmica” que constrói lugares de memória para a historiografia nacional. Se parece ser consenso para nós que mais do que leis universais sobre como se deveria escrever a história, essa é feita em profunda ligação com as demandas sociais e os sujeitos que as escrevem, há caminhos que apontam que também as autoimagens e valores criados por nós mesmos sobre o que deve ser o historiador podem determinar nossas ações.¹⁵ Por isso que, não à toa, e muito ironicamente, fazemos questão também de ter nossos pais fundadores e nossas genealogias, às vezes definidos e valorizados tanto (ou mais) por suas virtudes quanto que pelos seus trabalhos.¹⁶

Nesse questionamento eu poderia entrar por várias portas sobre os nossos pais fundadores.¹⁷ Curiosidade que me levou para além desses pais nos próximos capítulos, como na investigação sobre a sua formação pedagógica e seu ensino. Mas não podia deixar de começar por aí: pelas narrativas das nossas origens.

Me dei conta de que a genealogia podia ser construída de diferentes maneiras. No nosso caso, as memórias e um comportamento rotinizado pertencente a ritos institucionais¹⁸ de um

¹⁵ *Their self-images show us how they conceived of historical studies, how they taught others to become good historians, what sort of models or examples they admired, and how they positioned themselves in historical trajectories that often served as myths of origin, that is, as master narratives legitimizing their preferred view of historical studies* (PAUL, 2011c). “Suas autoimagens nos mostram como eles concebiam os estudos históricos, como eles ensinavam outros a tornarem-se bons historiadores, que sorte de modelos ou exemplos eles admiravam, e como eles se posicionavam em trajetórias históricas que serviam frequentemente como mitos de origem, ou seja, como narrativas principais legitimadoras da sua visão preferida dos estudos históricos.”

¹⁶ *More in general, whereas historians eagerly contextualize (or ‘historicize’) the self-images of, say, eighteenth-century dynasties, nineteenth-century nation states, and twentieth-century totalitarian movements, they do not usually bring an equal amount of contextual sensitiveness to the self-images of their fellow-historians, past and present.*” (PAUL, 2011c) “Mais geralmente, enquanto que historiadores contextualizam (ou ‘historicizam’) afoitamente as autoimagens de, digamos, dinastias do séc. XVIII, estados-nações do séc. XIX e movimentos totalitários do séc. XX, eles não costumam trazer uma porção igual de sensibilidade contextual para as autoimagens dos seus colegas historiadores, do passado e do presente.”

¹⁷ *“The question, then, is why historians have such memory cultures, and why they cherish professional lieux de mémoire. Why do they speak about father figures? Why do they wish to see their discipline descend from famous great men? What are the gender biases embedded in the father metaphor? And how helpful is this metaphor for the history of historiography?”* (PAUL, 2011a). “A questão, então, é porque historiadores têm tais culturas de memória e porque ele cultivam lugares de memória profissionais. Por que eles falam sobre figuras paternas? Por que eles desejam ver sua disciplina descender de grandes homens famosos? Quais são os vieses de gênero embutidos na figura paterna? E quão útil é essa metáfora para a história da historiografia?”

¹⁸ *“This is why epistemic virtues are taught, learned, and exercised in practices rather than in disciplines. Following Andreas Reckwitz and other recent ‘practice theorists,’ I think of practices as ‘routinized forms of*

determinado grupo de historiadores pintaram um lugar especial ocupado pelos professores franceses na fundação do que seria uma moderna historiografia em universidade nacional. Ela teria nascido diferenciada pela sua associação aos representantes de instituições francesas, que vieram ministrar cursos na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e que por suas práticas, se distinguiam dos professores nativos, ocupantes das cadeiras de História de Civilização Brasileira e de Etnografia e Tupi-Guarani. Essa chave explicativa perdurou por algum tempo depois da partida dos professores franceses: sob a forma de testemunhos, de discursos, de publicações (no tempo de vida de seus sujeitos e *in memoriam*) e de rituais institucionais. Tentei alinhavá-los.

Dentre os historiadores mais frequentemente associados aos professores da missão francesa na USP à época de sua fundação, dois são os mais lembrados: Eurípedes Simões de Paula e Eduardo d'Oliveira França, pertencentes ao grupo de primeiros ex-alunos responsáveis pelas cadeiras de História da Civilização Antiga e Medieval e de História da Civilização Moderna e Contemporânea, respectivamente, e que fizeram carreira dentro do que veio a se tornar a FFLCH. Os dois pertenceram ao que Capelato, Glézer e Ferlini chamaram de geração de formadores da USP (1994, p. 351-353) e essa associação é feita tanto pelas autoras quanto por uma certa memória disciplinar no Brasil. O material produzido por esse conjunto de sujeitos nos permite entrever como suas identidades enquanto profissionais de História são ligadas às suas memórias de estudantes para justificar suas atuações e sua autoimagem.

behavior” characterized by certain activities and a shared “background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge.” In other words, a practice is “a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated and the world is understood.” Whereas disciplines are institutional arrangements consolidated in professional organizations, chairs, and graduate programs, practices are ways of working, attitudes, dispositions, or manners. They are breeding grounds for Merton’s “ethos of science” as well as for the virtues nurtured by such an ethos. Because the historian’s “doings” are embedded in “routinized forms of behavior,” practices are the context in which epistemic virtues must be located.” (PAUL, 2011b, p. 15) “É por isso que virtudes epistêmicas são ensinadas, aprendidas e exercitadas em práticas, em vez de em disciplinas. Na esteira de Andreas Reckwitz e outros ‘teóricos da prática’ recentes, eu penso as práticas como ‘formas rotinizadas de comportamento’ caracterizadas por certas atividades e por um ‘conhecimento prévio compartilhado na forma de entendimentos, competências, estados de emoção e conhecimento motivacional.’ Em outras palavras, uma prática é ‘uma maneira rotinizada em que corpos são movimentados, objetos são manuseados, assuntos são tratados e o mundo é entendido.’ Enquanto que disciplinas são arranjos institucionais consolidados em organizações profissionais, cadeiras e programas de pós-graduação, práticas são maneiras de se trabalhar, atitudes, disposições ou modos. Elas são terreno fértil para o ‘ethos da ciência’ de Merton, bem como para as virtudes cultivadas por tal ethos. Porque os ‘feitos’ do historiador estão engastadas em ‘formas rotinizadas de comportamento’, as práticas são o contexto no qual virtudes epistêmicas devem ser localizadas.”

2 O PROFESSOR

Eduardo d'Oliveira França entrou para a universidade no curso de História e Geografia no ano de 1935. Nasceu em Queluz, no estado de São Paulo em 1915. De 1932 a 1936, cursou Direito na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco e entre 1935 e 1937 bacharelou-se em Geografia e História pela FFCL. Em 1939 tornou-se assistente de Eurípedes Simões de Paula na cadeira de História Antiga e Medieval (a quem substituiu como regente quando este embarcou para a 2ª Guerra Mundial) e no retorno de Fernand Braudel em 1947, foi reconduzido à assistência de Moderna e Contemporânea. A tese de doutorado *O Poder Real em Portugal e as Origens do Absolutismo* foi defendida em 1946 e em 1949 tornou-se regente da cadeira. Sua livre-docência, *Portugal na época da Restauração* foi defendida em 1951 e chegou a catedrático de História Moderna e Contemporânea finalmente em 1952.

Já fora de suas atividades acadêmicas na universidade, professores dessa primeira geração de alunos da USP tiveram oportunidade para narrar suas trajetórias profissionais. Foram frequentemente aqueles que representaram a instituição, tornando-se objetos de entrevistas e comemorações, justificados principalmente pela alegação de sua estreita identificação com a universidade.

Os depoimentos prestados *a posteriori* nos ajudam a compreender o processo de construção de uma tradição sob o signo da memória, que se passa após o fato ou episódio sobre o qual se quer estudar, seja por meio de depoimentos, monumentos ou celebrações, por exemplo, mas que revela o processo de construção de identidade pessoal por meio de uma narrativa que organiza as lembranças, evidentemente marcada pelo signo do tempo. Os vários depoimentos de Eduardo d'Oliveira França que rastreei e utilizei neste capítulo foram produzidos na década de 1990, período de comemoração dos sessenta anos de existência da Faculdade de Filosofia. Este elemento não pode passar despercebido na leitura das falas do professor, que assim as produz na relação que estabelece com seus ouvintes.

França, de quem há cinco depoimentos diretos, foi da área de História quem mais deixou rastros sobre sua identidade profissional. Dois foram produzidos em 1990: uma primeira entrevista concedida a Miria Leite, encontrada no acervo do Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH) e outra também sobre sua trajetória como aluno e professor na USP concedida a Sônia Maria de Freitas, publicada no livro *Reminiscências*; dois datam de 1994: concentrando-se novamente em sua relação com a sua formação e atuação como professor à *Revista Estudos Avançados* em 1994 e o seu discurso de recebimento do título de professor

emérito da USP, encontrado também no CAPH. Um quinto contempla sua história de vida focando especialmente em sua atuação no magistério, concedido a Selva Fonseca. Deste somente deduzo a data (pós-1994), pois que o entrevistado menciona seu discurso de professor emérito.

A produção das narrativas do professor França sobre sua história e a da USP já são interessantes a começar pelo seu número e pelas condições de sua produção:¹⁹ encontrei o texto de cinco delas e sabe-se ainda da existência de uma entrevista concedida à Fernanda Peixoto Massi, para sua tese sobre as missões francesas na USP (1991). Ou seja, a contar pela quantidade de vezes que foi instado a falar sobre si e pelos motivos que essas falas foram produzidas, a memória do professor França constituiu-se em uma memória oficial. Uma memória individual que se mescla à memória da instituição.

A primeira entrevista encontra-se no acervo do Centro de Apoio à Pesquisa História da USP. Segundo informações colhidas junto ao acervo, ela foi concedida à professora Míria Lifchitz Moreira Leite, também da USP, datada de janeiro de 1990. Infelizmente, não se dispõe de mais informações sobre os motivos para a produção deste depoimento. No entanto, parti do pressuposto de que ele foi possibilitado pela instituição, uma vez que aí se encontra arquivado e pelo interesse/conteúdo das perguntas registradas. A entrevista tem uma breve fala transcrita sobre seu nascimento e formação escolar. As perguntas começam após essa introdução – iniciam-se sobre o porquê de sua vinda para a Faculdade de Filosofia, passando pela sua convivência de aluno, de professor e estabelecendo comparações entre a universidade de sua juventude e aquela do tempo da entrevista.

A segunda, de outubro de 1990, foi concedida à Sônia Maria de Freitas para sua dissertação de mestrado, orientada pelo prof. Carlos Guilherme Mota, intitulada *Reminiscências. Contribuição à Memória da FFCL/USP 1934-1954*, e defendida pelo Programa de Pós-Graduação em História da USP, em 1992. Também está inserida nas condições de produção da própria instituição a que se refere. Os objetivos do trabalho, segundo Sônia de Freitas, foram além de contribuir para a discussão teórico-metodológica sobre fontes orais, “registrar a memória que ex-alunos e professores da Universidade de São Paulo cultivam sobre a própria Universidade e sobre a vida acadêmica (...)” (FREITAS, 1992, p. 22). Este é um elemento interessante para ter em mente quando da compreensão do que significa então a seleção e as perguntas feitas para os entrevistados. Dentre os dez entrevistados pela autora, prof.

¹⁹ “(...) e o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual é oferecido – a própria situação da investigação contribui inevitavelmente para determinar o discurso coligido.” (BOURDIEU, 2006, p. 189)

França é um dos legitimados para falar pela instituição, o único da área de História: “A escolha dos entrevistados não teve outro critério senão o do vínculo de permanência com a instituição e a disposição em participar do projeto” (p. 24). E o roteiro, em termos gerais, com diferenças aqui e ali de acordo com o andamento de cada uma das entrevistas “(...) seguiu uma ordem cronológica, da origem da Faculdade e o ingresso do depoente nesta, até seu afastamento por aposentadoria.” (p. 25).

Além da produção de documentos sobre a memória da instituição, outro objetivo elencado para a pesquisa é o de “finalmente preservar depoimentos que permitam ampliar os parâmetros do debate sobre a produção intelectual em São Paulo e o papel nela representado pela USP.” (p. 22). A pesquisa acima, portanto, se propõe tanto a produzir o registro quanto de constituir um lugar de memória para novas pesquisas que tratem do papel da instituição. Antes que suspeitem que se está propondo a desqualificação dos depoimentos por conta das finalidades da pesquisa, em verdade o que se quer apontar são as condições e objetivos de sua produção, a fim de que possamos compreender a sua leitura, inclusive nas suas diferenças quando cotejados com outras falas, produzidas por outros locais e em outros momentos. Como no próximo caso.

A terceira entrevista foi retirada da *Revista Estudos Avançados*, em seu número comemorativo aos 60 anos da Universidade de São Paulo (FRANÇA, 1994). O editorial do número, escrito por Alfredo Bosi é transparente no seu objetivo: “Para a organização deste número foram contemplados tanto os objetos quanto os sujeitos do saber. Um memorial dos *pais fundadores*, quer estrangeiros, quer brasileiros, precede ao elenco dos cursos e das escolas.” (BOSI, 1994, p. 4. Grifo meu). Foram escolhidos pelo Instituto de Estudos Avançados pais fundadores de todas as áreas que compuseram a Universidade: há depoimentos de professores e/ou ex-alunos das Exatas, Humanas, Médicas, Tecnológicas. Se não são depoimentos diretos, são depoimentos de outros lembrando aqueles que foram selecionados como pais fundadores. Essas falas e esses sujeitos são evidentemente qualificadas de acordo com a ocasião: “Para falar das origens procedemos de duas maneiras complementares: publicamos perfis de mestres *ilustres* e fizemos entrevistas com alguns professores mais antigos que tiveram longa vivência com os formadores das suas respectivas áreas de saber.” (idem. Grifo meu).

Os pais fundadores e mestres ilustres da área de História escolhidos pela memória para figurar na revista são o professor Eduardo França e Fernando Novais, que prestaram seus próprios testemunhos. Professor Eurípedes Simões de Paula é rememorado em depoimento de

Oswaldo Pereira Porchat, que havia sido publicado originalmente na coletânea *in memoriam* para Eurípedes em 1983.

O recorte que a Revista operou para as falas de seus entrevistados gira novamente em torno da descendência francesa do grupo selecionado para falar. Professor França é indagado sobre sua entrada na Faculdade de Filosofia e sobre sua trajetória como aluno e como professor, quando aparece um subtópico específico para *Lições de Braudel* (FRANÇA, 1994, p. 152). A entrevista também toca pontos como a sua avaliação sobre a relação entre a Faculdade e a produção historiográfica nacional e os tempos de repressão da ditadura militar e termina com uma palavra dirigida aos jovens historiadores de então.

A entrevista do professor França precisa ser cotejada junto à do professor Fernando Novais, que não fala de si, mas dos pais fundadores. Sua entrevista recebe o título ainda mais específico de *Braudel e a 'missão francesa'* onde Novais tece considerações acerca do que acredita ser o impacto dos franceses na História e nas Ciências Sociais no Brasil. Ainda que não seja uma fala do próprio professor França, ela soma ao conjunto selecionado para compor a memória institucional da Universidade: o conjunto relacionado aos franceses e aos seus discípulos. Como em outras falas do professor Novais, descrito várias vezes como discípulo de França, determinadas memórias são compartilhadas para além da duração de uma geração.

O quarto documento que encontrei com depoimento do próprio professor França foi sua fala na entrega de seu título de professor emérito no dia 30 de junho de 1994. Uma fala longa que transcrita resultou em 26 páginas encontradas também no acervo do CAPH. Nela, o professor refaz sua trajetória de vida – desde a infância no interior do estado de São Paulo, sua mudança para a capital, sua entrada na Faculdade e carreira como professor e diretor de Faculdade. Encerra sua fala tecendo considerações sobre a universidade: ensino e pesquisa, modernização, burocracia, cientificismo, empresarização, massificação. Constitui-se na quarta fala produzida por França representando a Universidade de São Paulo a partir de seu interior, no espaço de uma década. Professor França é definitivamente um ‘estabelecido’.²⁰

O último documento foi produzido junto com a professora Selva Fonseca, para sua tese de doutorado defendida na USP, caracterizando-se também por uma coletânea de entrevistas com professores de História, oriundos de diversos estados do país. Ou seja, aqui já se pode apontar o fato de que o foco das falas dos entrevistados não é a USP. França é mais um professor dentre os outros entrevistados. Logo, a fala do professor passa pela USP, mas esta não se torna o centro da sua narrativa e tampouco a instituição é o objetivo final do livro. Ademais, como o

²⁰ Aqui utilizo a terminologia de acordo com ELIAS e SCOTSON (2000). Retomo a discussão mais adiante, especialmente na nota 42.

propósito de Selva Fonseca era pesquisar o tornar-se professor de História, as entrevistas abriram espaço para a inclusão de mais e outros elementos nas falas dos entrevistados. Aqui, temos a oportunidade de conhecer, além do orgulho que teve em ser professor da USP, o orgulho que França tem de ser antes de tudo, professor de História. O objetivo do depoimento – de colher trajetórias de vida de professores – permitiu, como veremos, formular novas perguntas e enveredar por caminhos alternativos para dar mais nuances às narrativas que se contam sobre nossa genealogia. Isto é possível porque essas diferenças aparecem com mais destaque exatamente quando se coteja as condições de produção dessas fontes – daquelas de dentro e fora da instituição. Salta aos olhos o quanto a instituição pode moldar e orientar a fala e as perguntas dos interessados.

Assim, entende-se como aqueles documentos que se caracterizam como entrevistas se assemelham bastante nos temas abordados. As entrevistas priorizam sua atuação como professor da Faculdade e trazem narrativas muito semelhantes para alguns episódios da vida de França: sua admissão automática na FFCL porque já era aluno da Faculdade de Direito; sua relação com os professores franceses; a explicação para o atraso da pesquisa em História do Brasil; sua demissão do cargo de diretor de Faculdade porque se recusou a delatar seus colegas à época e ter impedido a greve que os alunos queriam fazer em protesto à sua demissão. Estes são episódios que parecem já sedimentados em sua narrativa, ou como diria Pollak, de “solidificação da memória” (1992, p. 201), pois que apresentados quase nos mesmos termos, evidenciando um sujeito que realizou mais elaboradamente um processo de organização de sua identidade por meio de suas memórias.

Nessas falas – seja naquela produzida por si próprio (seu discurso na entrega do título de professor emérito) quanto naquelas produzidas em conjunto com seus entrevistadores - percebo duas linhas interessantes. Uma perpassa todas elas: seu afeto e sua identificação com os professores franceses. Uma segunda aparece mais evidentemente nas oportunidades em que pode discorrer sobre toda a sua vida e não só sobre o período de seu pertencimento à FFCL: sua atuação como docente.

Neste momento, mais interessante do que identificar erros ou correspondências com os acontecimentos é cotejar as diferentes falas do professor França ao longo de uma década. O foco da leitura está não tanto no quão verdadeiros seus depoimentos são, mas em como, naquele momento (e não nas décadas de 30 e 40), naquele presente, o entrevistado, junto às pessoas e aos lugares em que aquilo ocorria, organizou suas memórias de modo a produzir uma explicação de si mesmo, de sua trajetória, daquela de sua instituição e da historiografia nacional. A triangulação com o que de fato pode ser dado como ocorrido, mais do que desmentir ou

corroborar os depoimentos dos sujeitos, serve mais para destacar os elementos mobilizados para construir representações, ordenamentos e chaves explicativas.

2.1 HERANÇA

A começar pelo elemento que perpassa todos os seus depoimentos: sua descendência dos pais fundadores da universidade. As memórias do professor estão eivadas de referências aos professores franceses que lecionaram na USP.²¹ No segundo dos depoimentos da década de 90, Eduardo d'Oliveira manifesta sua ligação a eles sob termos bastante interessantes:

Da parte da missão francesa, como então se chamou, houve uma visão muito larga da tarefa que estava delegada a ela. E afinal seus professores cumpriram a tarefa e deixaram *sucessores* que *patentearam*, que *começaram uma nova era* do estudo da História, da Geografia, da Filosofia, da Literatura, da Sociologia (...). (FREITAS, 1992, p. 184. Grifos meus).

Aí, dois elementos se destacam: como se lembra de sua relação com os professores franceses e a associação destes ao que de novidade se fazia na História. Ou seja, há uma identificação do “eu” ao “nós” – enquanto aluno, já associado aos professores franceses, e estes, por sua vez, associados à noção de novidade,²² definindo por intermédio do afeto seu posicionamento em um determinado lugar dentro da universidade e de sua história. Os termos utilizados por França – patentear, sucessores, nova era – reforçam a noção de herança e dão estofa a uma tradição que teria se dado por meio da permanência de práticas e interesses semelhantes àqueles dos professores estrangeiros. Evidentemente que é somente a partir de seu ponto de fala que o professor pode naturalizar as relações estabelecidas, dando como garantida a transmissão da herança – “o patentear de uma nova era.”²³ E é somente a partir do *nosso* ponto

²¹ Parto das considerações de Michael Pollak em *Memória e Identidade Social* para tratar essas fontes. (1992)

²² A associação de França aos franceses (com perdão do trocadilho forçado) parece fazer parte de um processo de construção de identidade pela continuidade. Como afirma Pollak: “Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (1992, p. 204), de modo que uma pessoa pode reorganizar suas memórias (e os episódios de sua vida) para sustentar sua filiação a algum projeto. Neste caso, conferir também o lugar que a formação pedagógica de França ocupa em seus relatos em contraposição com a sua “herança” dos professores franceses, abordado mais adiante.

²³ A tese de Lidiane Rodrigues (2012) também aponta para um outro elemento que pode dar mais colorido a esse “patenteamento de uma nova era”. A autora acredita que esses primeiros professores e alunos, especialmente os que vieram da Faculdade de Direito (como França e Simões de Paula) e os professores da cadeira de História do Brasil estavam imbuídos de um sentido de fazer história, não só na prática da investigação, mas também de sua atuação. Os ex-alunos do Direito seja por sua participação e derrota na Revolução Constitucionalista de 1932, os professores de Civilização Brasileira seja por sua participação também no quadro político nacional e local. Conferir o seu capítulo 3.

de fala que é possível se perguntar até que ponto esta herança efetivamente chegou. A naturalização das relações atravessa vários outros momentos dos seus relatos.

As referências ao seu grupo são perpassadas sempre pelo afeto de França. Aluno de Braudel nos anos de 1935 a 1937 na cadeira de História da Civilização, descreve sua aula com tremendo carinho na entrevista de 1990 encontrada no CAPH:

Mas o maior professor que conheci foi o grande historiador Fernand Braudel. Em sua aula o tempo passava sem que se percebesse. Empolgava a classe que ficava presa de um silêncio. Ele nos revelou a escola dos *Annales*, a existência do ensino secundário com o Malet Isaac, valorizava os compêndios. *E escolhia os alunos -- uns eram seus alunos e se interessava até pela vida particular, os outros não tinham interesse.* Recomendava muito literatura. (ENTREVISTA COM..., 1990. Grifo meu)

Além da descrição da aula, podemos vislumbrar desde já, como o professor organiza a narrativa de sua trajetória profissional em termos pessoais e de destaque individual (assim como muitos outros organizam as suas): “uns eram *seus* alunos”. Sua caracterização de si como aluno e o processo de tornar-se professor, sua distinção do resto dos alunos baseia-se na identificação de suas relações profissionais que em verdade são pessoais com os professores estrangeiros. Ainda em 1990, é nos mesmos termos que ele conta para Sônia Freitas:

Claro, os alunos não éramos iguais, não éramos todos do mesmo nível. (...) Conhecia agora professores que me convidavam para almoçar ou jantar em casa deles e que tinham conversas longas, sobre mil assuntos, com seus estudantes. (1992, p. 184)

Em 1994 França acrescentou ainda mais detalhes à narrativa previamente elaborada de sua familiaridade com Braudel:

O docente que mais me impressionou foi o professor Fernand Braudel — que se tornaria o grande historiador da França na segunda metade do século vinte.²⁴ Todos assistiam às aulas do professor Braudel e mereciam a sua atenção. Mas aqueles que ele entendia serem os *seus* alunos recebiam atenção especial. Eram convidados a almoçar em sua casa e para longas conversas até o anoitecer. Era o grupo dos alunos dele. Lembro-me bem que afirmava ter poucos alunos e, quando eu retrucava que não, porque no curso havia um número razoável de estudantes, Braudel balançava a cabeça para manifestar sua discordância. Para ele, alunos, eram somente os que *elegia*. Tive a sorte de estar entre esses, aos quais Braudel proporcionava uma convivência a que não estávamos acostumados. (FRANÇA, 1994, p. 152. Grifo meu)

²⁴ Ver como esta observação se repete na entrevista dada à Selva Fonseca, citada logo abaixo, e por sua vez, já é repetição da entrevista de 1990 à Míria Leite.

O depoimento que concedeu a Selva Fonseca reforça este laço a profissionais excepcionais:

Fui aluno, entre outros professores, de Fernand Braudel, que havia de se tornar o maior historiador da França, nesses últimos tempos. Ele sentiu em mim uma disposição por história, tanto assim que, antes de voltar para a Europa, eu me formava, e ele me indicou para seu assistente. (FONSECA, 1997, p. 97).

Nos dois depoimentos, França manifesta modéstia usando de expressões como “tive a sorte de estar entres esses” ou “Braudel sentiu em mim uma disposição para a história”, ao passo que não deixa de exaltar a relação íntima e privilegiada (“os eleitos”) com o “maior historiador da França”. O professor inclui até mesmo um episódio para amenizar a tal predileção: “(...) quando eu retrucava que não, porque no curso havia um número razoável de estudantes (...)”, que acaba por surtir um efeito contrário: o de destacar o que havia de especial naquele grupo, por oposição ao resto dos alunos.

Uma narrativa memorialística tem liberdade para abrir espaço para esse tipo de explicação. Afinal, de fato, Eduardo d’Oliveira França foi assistente de Fernand Braudel (mas só em 1947), e, portanto, de fato pertence a um grupo ao qual precisa se identificar: um grupo de pessoas que constituiu sua relação no campo institucional a partir de uma posição específica, para a qual concorre a identificação com a descendência dos franceses, por oposição à posição e identificação no campo dos tradicionais da Cadeira de História da Civilização Brasileira – chamados assim justamente pela voz do outro.

Ciente de que a posição no campo desempenha um fator fundamental para o teor do que se fala, é possível perceber que nem todos os alunos compartilharam da mesma experiência de USP. Outras vozes, quando cotejadas às do professor França, dão a ver uma outra narrativa sobre a trajetória de aluno a professor na USP.

Alguns depoimentos, retomando sua experiência de jovem estudante da então recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, colocam a relação com os professores em termos diferentes, desnaturalizando a “herança”, a “descendência” ou a “escolha”. Esses depoimentos dão a ver os elementos sociais por trás do estabelecimento das redes de sociabilidades.

A começar pelas diferenças sociais. Florestan Fernandes, igualmente referência dentro do campo das Ciências Sociais na USP, comenta, por outro lado, que:

(...) é claro que as pessoas que vinham de famílias intelectuais nas quais o trato com o livro era mais frequente tiveram menos dificuldade na transição (para

o ensino superior em um país ainda bastante despreparado) do que as que vieram de famílias mais pobres. (...) (FERNANDES, 1978, p. 4).

Em decorrência das diferentes origens sociais, outro elemento que surge em depoimentos de estudantes da época está em como o domínio da língua concorre para “movimentar-se num universo onde os padrões de sociabilidade, os rituais ou as formas de convivência eram desconhecidas.” (TRIGO, 1997, p. 79)

O mesmo Florestan Fernandes, oriundo de família pobre da cidade de São Paulo, reforçando a informação de que as redes de sociabilidade com os professores estrangeiros também se dava nos espaços particulares de cada um, organiza sua narrativa de modo a lembrar o obstáculo da língua:

A questão era ter acesso aos professores fora dos contatos formais da sala de aula. Eu não sabia como conseguir isso (...). No entanto, eu tinha decidido concentrar o melhor dos meus esforços nos trabalhos de aproveitamento e foi por aí que se abriram as portas para entrevistas pessoais na casa daqueles professores (FERNANDES, 1994, p. 131).

Porém, em mais de uma oportunidade, destaca as estratégias pessoais que foi preciso tecer para atingir os padrões de sucesso e convívio praticados dentro da Faculdade:

(...) Eu tinha de me meter a ler livros e fazer um esforço duplo: de um lado, o de entender o francês do meu professor; de outro lado, o de multiplicar as leituras para poder, independentemente da língua, entender o que ele estava ensinando. Havia, então, uma montagem autodidática paralela, que estava incrustada na atividade de estudante e que, depois, marcava a própria trajetória do intelectual formado pela Universidade de São Paulo. (FERNANDES, 1978, p. 5)

Ao invés de herdeiro, Fernandes, que se descreve como um aluno *outsider*, enfatiza sua ação pessoal para organizar suas memórias no lugar de utilizar a chave explicativa da herança de uma tradição.

Fora do discurso do professor França, encontra-se também uma relativização da incorporação dos primeiros alunos como assistentes dos professores titulares das cadeiras. Antônio Cândido de Mello e Souza, falando de como começou a carreira de professor, acredita que “(...) quase não havia concorrência.” (FREITAS, 1992, p. 47) Não obstante, é bom lembrar que Antônio Cândido fez sua carreira por outra seção que não a de História e Geografia, além de ser calouro já em 1939. Quando formados, tanto Eurípedes quanto Eduardo França já se encontravam posicionados dentro da FFCL, o primeiro com mais garantias do que o último. Todavia, extrapolando as fontes biográficas, Fernando Limongi, baseando-se em dados

quantitativos, também destaca a alta taxa de aproveitamento dos primeiros alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como assistentes das cadeiras dos cursos.²⁵

O próprio França afirma ser de “família pobre, pé no chão, sem brinquedos” (FONSECA, p. 95), mas segundo Limongi, pertencia a uma família de antigos senhores de fazenda, uma das tradicionais de São Paulo.²⁶ Assim, parece enquadrar-se no grupo identificado por Maria Helena Trigo como em busca da manutenção de seu status por meio da qualificação acadêmica de suas novas gerações.²⁷

Poderíamos, portanto, acrescentar à narrativa do professor França que para além de herdeiro de Braudel, ele, filho de professores primários, formado em Direito e ganhando experiência como professor em ginásios prestigiados de São Paulo como o Rio Branco e o Bandeirantes e na Escola Normal do Brás (Padre Anchieta),²⁸ também reunia condições necessárias para que Braudel sentisse nele “uma disposição para a história”. Em verdade, seu próprio mestre explica o porquê do destaque de determinados alunos no balanço sobre a cadeira de História das Civilizações no Anuário de 1934/35:

O acaso – sempre benéfico – favoreceu a secção de história – dando-lhe, como estudantes, alguns juristas. Não é de espantar que, conhecedores das fortes disciplinas do direito, êsses estudantes se tenham regular e automaticamente posto à frente dos seus companheiros. Esta ligação fortuita, eficiente para o recrutamento de estudantes de valor, não será necessário que a ponhamos ao abrigo de uma ruptura tão fortuita como o seu estabelecimento? (BRAUDEL, 2009, p. 126)

²⁵ “Até 1950, dos formandos nas quatro primeiras turmas de alunos aqui consideradas, nada menos que 46 deles vieram a assumir funções didáticas em uma das muitas e confusas categorias de docentes existentes. Sendo 187 o número total de formandos, algo como um em cada quatro formados veio a ter possibilidades de iniciar carreiras acadêmicas na FFCL, muitos deles imediatamente após se formarem.” (LIMONGI, 2001, p. 217)

²⁶ “A carreira científica se apresentava, por um lado, como canal de mobilidade social ascendente, por outro, como recurso para os que, ameaçados pelas transformações sociais em curso, podiam ser abrigados pela universidade. Alguns sobrenomes de ex-alunos – Eduardo d’Oliveira França, Ary França, Gilda de Moraes Rocha – que vieram a ser professores da FFCL, ilustram este último ponto, muito embora o que de fato caracteriza a universidade seja a primeira das características mencionadas.” (LIMONGI, 2001, p. 204-205)

²⁷ “A nova sociedade passou a acolher os setores médios da sociedade, marcando uma das diferenças com as escolas superiores já existentes. (...) No que se refere a essas famílias tradicionais empobrecidas, de onde provinha parte do grupo inscrito na Faculdade de Filosofia, algumas diferenciações, ainda que sutis, podem ser feitas. Em alguns casos tratava-se de famílias que, tendo no passado exercido atividades agrícolas, já haviam reconvertido seus capitais. (...) Em outros casos, as famílias ainda estavam ligadas a atividades próprias da economia rural mas já vivendo uma diminuição de seu capital econômico. (...) Fica claro que em qualquer das situações esses primeiros alunos, pertencentes às famílias tradicionais brasileiras, eram seguramente, herdeiros de uma situação em que o capital social tinha um peso considerável, o econômico estava em declínio há mais ou menos tempo e tinham de modo geral, uma familiaridade razoável com o universo cultural.” (TRIGO, 1997, p. 69-70. Conferir todo o capítulo 2 para mais informações sobre o perfil e as estratégias dos primeiros alunos dos cursos da FFCL)

²⁸ Conferir Limongi, 1988, p. 122.

Do mesmo jeito que os alunos de Direito “calharam” de ir para o curso de Geografia e História, seria conveniente, segundo Braudel, que tal ligação fortuita fosse mantida. E assim foi: Eurípedes Simões de Paula, Eduardo d’Oliveira França, Astrogildo Rodrigues de Mello foram os três aproveitados como assistentes dentre as quatro cadeiras específicas de História do curso. Não é fortuito lembrar também que é a Eurípedes e Astrogildo que França credita o seu interesse em se matricular na FFCL.²⁹

Pelo curso passaram ainda outros ex-alunos do curso de Direito: Caio Prado Junior, Roberto Sérgio P. Meira, José Egydio Bandeira de Mello, Ubaldo da Costa Leite, Antônio de Paula Assis, Affonso Antônio Rocco (RODRIGUES, 2012, p. 274), de forma que, da “seleção natural” que quase emana da fala do professor França, pode-se matizar tanto o fato de ser uma seleção, pois uma quantidade significativa de alunos foram incorporados; quanto o fato de ser natural, já que França possuía evidentemente vantagens em cima de outros alunos.

Dadas as qualidades e o capital cultural que possuía, professor França passou de aluno a assistente (1937-1939), e de assistente a catedrático (1939-1952) dentro do curso de Geografia e História da USP. Essa experiência da passagem de aluno a professor é igualmente ponto recorrente nas suas entrevistas: aparece em todas elas, seja com perguntas diretas nas entrevistas seja em seus depoimentos corridos.

Em maior ou menor medida, novamente neste episódio aparecem as dimensões profissionais mescladas com as pessoais. Na primeira entrevista, o professor parece mais econômico no afeto:

Depois do deslumbramento inicial, o Braudel me convidou a ficar como assistente. (...) Quando o Jean Gagé veio ele dividiu a cadeira de História da Civilização em História Antiga e Medieval e História Moderna e Contemporânea. A Faculdade aí já estava maior e precisava de mais assistentes. O Gagé escolheu a Olga Pantaleão e o Eurípedes, da primeira turma, ficou com a História Antiga e Medieval, me chamou para trabalhar com ele. Aí o Gagé voltou à França e Braudel voltou por um ano ao Brasil e me chamou para seu primeiro assistente. A Olga ficou como segundo e Eurípedes chamou o Pedro Moacir, formado na FF. (...) Quando o prof. Emile Leonard veio de Aix fui assistente dele em História Moderna e Contemporânea. Quando ele foi embora eu me inscrevi para livre-docência, mas acabei fazendo logo concurso de cátedra. (...) (ENTREVISTA COM....., 1990)

²⁹ A hipótese de Rodrigues é que Braudel selecionou esses alunos como estratégia para boa convivência com os seus colegas brasileiros, já que junto ao seu capital cultural eram alunos sintonizados com os anseios dos quadros locais (dadas suas passagens pela Faculdade de Direito, seu engajamento em 1932, a participação de Eurípedes numa guerra contra o fascismo, a “construção de uma nova era”) (2012).

A partir da segunda entrevista, aparecem em suas falas mais elementos afetivos e uma maior liberdade para projetar sua própria interpretação sobre o acontecido. Sua passagem para a assistência de cátedra é dada com mais riqueza de detalhes no depoimento a Sônia de Freitas, ainda em 1990:

Tendo sido um aluno de relativo destaque, a par de alguns outros colegas, a ideia de voltar à Escola como professor era uma ideia que me seduzia. (...) Quando o professor Fernand Braudel se afastou, deixou a indicação de meu nome para assistente. Mas o professor que o substituiu preferiu escolher ele próprio o seu assistente. Um colega meu que já estava na regência de cátedra – tinha sido assistente – me indicou para seu assistente, *deferência para com Braudel*. Fui assistente dele durante algum tempo até que Braudel voltou e me chamou para a assistência. (FREITAS, 1992, p. 192. Grifo meu).

Além de seu “relativo destaque”, França se sente à vontade para lembrar de sua nomeação para assistente novamente como uma deferência para com Braudel. Para si, sua posição dentro da faculdade, portanto, é legitimada por sua conexão com o francês.

Nos documentos, ocorre também de que a conexão entre os dois sujeitos – Braudel e França – parta do próprio entrevistador. É assim que o assunto aparece na Revista Estudos Avançados, terceira nesta ordem cronológica. Perguntam-lhe diretamente: “Como o senhor se tornou assistente do professor Braudel?” (FRANÇA, 1994, p. 153).

Antes mesmo da pergunta, o professor já havia destacado as preferências pessoais dos professores:

Uma das marcas dos professores franceses era a preocupação com o destino daqueles alunos que poderiam vir a desempenhar papel de relevo na USP. Eles se empenhavam nisso, dando preferência a alguns alunos e a esses assistiam com atenção especial. Esse foi um dos aspectos mais positivos da missão francesa na USP. (FRANÇA, 1994, p. 153).

Sua resposta à pergunta da revista se deu praticamente nos mesmos termos daquela dada à Míria em 1990: a partilha da cátedra por Braudel, e sua assistência a Eurípedes, Braudel e Leonard (p. 154-155). O professor acrescenta aqui uma espécie de justificativa para amenizar o estabelecimento das relações profissionais por meio dos laços pessoais: “Tal preocupação com os substitutos foi benéfica, mas não foram só os professores de História que assim procederam. Em outros departamentos, o mesmo ocorreu: os professores franceses cultivaram seus sucessores.” (1994, p. 154). Não posso mais do que especular porque nesta entrevista em particular, o professor quis justificar a ação dos professores: terá sido porque teria uma maior circulação? Porque estava falando para pessoas fora do campo da História também?

Nos depoimentos seguintes, a sua passagem para assistente continua sendo explicada pela vontade de terceiros: “No breve retorno de Braudel fez-se sua vontade: tornei-me seu assistente de Moderna e Contemporânea (...).” (DISCURSO DE..., 1994). E por fim:

Ele (Braudel) sentiu em mim uma disposição por história, tanto assim que, antes de voltar para a Europa, eu me formava, e ele me indicou para ser seu assistente. Não fui desde logo seu assistente. (...) Quando voltou ao Brasil, por mais um ano, o professor Braudel me chamou para a cadeira de História Moderna e Contemporânea.” (FONSECA, 1997).

Cotejada com o depoimento de outra pessoa também ligada à cadeira de História da Civilização, verificamos o quanto a posição no campo também é condicionante no modo como as relações e esse processo são descritos. Professor França, que não cita nomes, não assumiu desde logo a assistência da cadeira de História da Civilização pois nela estava Olga Pantaleão, mantida pelo professor Jean Gagé: “Eu, por exemplo, fui um desses elementos: fui contratada como 1ª assistente da Cadeira de História Geral, do setor de História Moderna e Contemporânea, indicada pelo professor Jean Gagé, da Missão Francesa, o qual sempre me deu total apoio.” (PANTALEÃO, 2004, p. 112)

Sobre o episódio, as correspondências entre Eurípedes e Jean Gagé também acrescentam detalhes à narrativa. Por ocasião do desdobramento da cadeira de História da Civilização, em carta de 2 de maio de 1939, supomos que em resposta a uma carta anterior de Eurípedes em que trata dos destinos da cadeira, Gagé, que se encontrava na França, concorda com os nomes dos dois assistentes indicados por Eurípedes: “*Je suis absolument d'accord avec vous pour le choix des deux nouveaux assistants: ce choix est excellent, (...) d. Olga, vous savez que j'y avais très sérieusement pensé. Quant à Astrogildo, je le connais un peu, et je sais qu'il a grand mérite.*”³⁰ Antes de partir para o Brasil, em 7 de maio de 1939, Gagé comunica novamente a Eurípedes que

*Il est bien entendu – je crois vous l'avoir dit dans ma dernière lettre – que j'approuve entièrement vos propositions pour la nomination des nouveaux assistants. Je vous prie de faire savoir a M. Alfredo Ellis que je tiens beaucoup à la nomination d'Astrogildo et de d. Olga; je viens d'écrire la même chose à M. Monbeig, qui me parle d'un autre candidat (França?)*³¹

³⁰ Acervo Eurípedes Simões de Paula (AESP). Carta de Jean Gagé ao titular. Cx. 28, n. 2465. “Eu estou absolutamente de acordo com você sobre a escolha dos dois novos assistentes: essa escolha é excelente, (...) D. Olga, você sabia que eu já havia pensado nisso muito seriamente. Quanto a Astrogildo, eu o conheço um pouco e sei que tem grande mérito.” (usarei somente a sigla AESP para indicar o Acervo de onde foram retiradas as correspondências).

³¹ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 07/05/1939. Cx. 28, n. 2468. “Já está entendido – eu acredito já haver afirmado isto na minha última carta – que eu aprovo inteiramente suas propostas para a nomeação dos novos

Não saberemos porque Gag  achou a necessidade de reiterar junto a Eurípedes, ao então reitor Alfredo Ellis e a Pierre Monbeig a escolha de seus assistentes, a não ser que fosse possível consultar sua própria correspondência passiva para verificar o que dizem as supostas cartas equivalentes de Eurípedes e Monbeig.

Tendo em vista que da forma como lembrado pelo professor França, Braudel deixou seu nome indicado para a assistência de Moderna e Contemporânea, a carta de Gag  traz um desenvolvimento interessante. A tirar de sua escrita, a sugestão dos nomes de Olga e Astrogildo para a assistência partiu do próprio Eurípedes e Gag  parece tomar conhecimento de França somente pela referência de Monbeig e não por Braudel ou Eurípedes. Por que então França não foi encaminhado diretamente para a cadeira de Moderna e Contemporânea pelo próprio Eurípedes? Por que Eurípedes puxou França para a sua assistência em Antiga e Medieval? Acordo entre Eurípedes e Braudel, para manter ainda mais a coesão dos discípulos? Braudel deixou mesmo a indicao de França formalizada ou isso foi mais um acordo dos bastidores informais da instituio? De uma forma ou de outra, encaminhando França para Moderna e Contemporânea ou se articulando com Eurípedes para mantê-los juntos, percebemos a mão de Braudel ainda a guiar os destinos de seus primeiros discípulos. Ainda mais pois que na ocasião de sua segunda vinda   USP, de fato, ele reentronar  seu assistente.

Voltando às narrativas sobre o assunto, aquela do outro sujeito implicado nessas circunstâncias, a da profa. Olga, publicada não em comemorao ou em ritos acadêmicos, mas em trabalho sobre as trajetórias de mulheres na universidade, não se partilha da mesma tranquilidade que a do prof. França. Também sem citar nomes, a professora relata que:

Então as coisas começaram a mudar. Uma reao masculina contra as mulheres começou a se manifestar por força de vários fatores (...). Durante quase um ano, de julho de 1946 a junho de 1947, mais uma mulher, eu mesma, pode aparecer nesse quadro, regendo interinamente a Cadeira de História da Civilizao Moderna e Contemporânea. Durou pouco tempo: por pressão e ao do grupo masculino dominante no curso de Geografia e História tive de deixar a Faculdade, tendo feito o restante de minha carreira fora da USP. (PANTALEÃO, 2004, p. 112-114)

Essa pressão e ao de que fala Olga ficaram registradas na correspondência pessoal de Eurípedes com Cruz Costa e Pedro Moacyr Campos, entre os anos de 1944 e 1945 enquanto servia na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Pelas notícias que Costa e Campos dão a

assistentes. Eu te peo que faça saber ao Sr. Alfredo Ellis que tenho grande preferência pela nomeao de Astrogildo e de Olga; acabo de escrever a mesma coisa ao Sr. Monbeig, que me fala de um outro candidato (França?)”

Eurípedes ficamos sabendo da espécie de concorrência que havia entre França e Pantaleão. Tampouco se esconde a torcida deles dois por França. Em outubro de 1944, Pedro Moacyr informava a Eurípedes que: “A Olga ainda não defendeu tese, e o França pensa em fazê-lo no princípio do ano que vem. Penso que ele leciona demais, o que não permitiu que estivesse, até agora, com o seu trabalho terminado.”³²

Em novembro, Cruz Costa manda carta informando sobre a defesa de Olga. Percebe-se pelas palavras utilizadas um traço de desprezo pelo seu trabalho. Há de se notar também que junto aos professores estrangeiros, as notas da tese foram mais altas que as dos professores nacionais:

D. Olga é doutora. Defendeu tese e estudou, na mesma, uma história qualquer de comércio da Inglaterra com a América Hespanhola no século não sei bem quanto. Não assisti aos exames: é que prefiro ficar em casa a ler, e não enfiar o nariz por lá. Anda um pouco fedorento aquilo. Soube mais que meteram a lenha na tese: o Ellis e o Astrô. Não sei se têm razão. Como já disse, - não assisti e sem ser de corpo presente, não afirmo nada. Há os que são pró e os que são contra. Eu banco o cético. Cruz Costa. p.s.: a Olga tirou as seguintes notas: Ellis - 7; Gagé - 10, Monbeig - 9; Astrô - 7,5; Swann - 9.³³

Em dezembro, comentando ainda a defesa de Olga, Cruz Costa explicita sua torcida: “Pois eu não é que não sabia que a Pantaleão se havia doutorado! Deram-lhe uma nota regular. E vivem a comentar. Eu aliás, sou torcedor do França. O França é que devia ficar com a cadeira. Enfim, parece que o França vai afinal fazer o doutoramento em março.”³⁴ A próxima carta de Pedro Moacyr mostra um França que precisava apressar o ritmo do trabalho: “O fato de Olga tornar-se doutora, fez com que o França se apressasse e resolvesse defender também a sua tese, que aliás, parece estar ótima.”³⁵ por um motivo que Cruz Costa vai levantar primeiro: “Naturalmente nós todos preferimos que a futura vaga do Gagé seja preenchida pelo França. É homem, é amigo. Isso de faculdade com catedráticos femininos não me parece coisa séria. Salvo para as exceções e, - aqui entre nós - a Olga nada tem de excepcional.”³⁶

Pedro Moacyr estava diretamente interessado no doutoramento de França pois, pelo visto, estaria aberta a possibilidade de ele próprio assumir a assistência de Antiga e Medieval uma vez que França se mudaria para Moderna e Contemporânea:

³² AESP. Carta de Pedro Moacyr Campos ao titular. 30/10/1944. Cx 23, n. 1780.

³³ AESP. Carta de Cruz Costa ao titular. 22/11/1944. Cx 23, n. 1792.

³⁴ AESP. Carta de Cruz Costa ao titular. 01/12/1944. Cx 23, n. 1795.

³⁵ AESP. Carta de Pedro Moacyr ao titular. 10/12/1944. Cx 23, n. 1799.

³⁶ AESP. Carta de Cruz Costa ao titular. 28/01/1945. Cx 23, n. 1818.

Quanto à questão das teses, - minha e do França. - penso que o Sr. facilmente avaliará o quanto de satisfação nos experimentaríamos se pudéssemos tê-lo nas nossas bancas. Mas, acontece que o movimento interno lá da Faculdade impele-nos à defesa de tese no prazo mais breve possível. Assim, o França (como o Sr. bem sabe), pensa em se candidatar ao lugar do prof. Gagé, que deverá ir para a França em outubro próximo, a não ser que o seu contrato seja renovado, o que não parece provável. Nestas circunstâncias, é preciso que o França já tenha títulos para pretender à cadeira.³⁷

Lá na Faculdade vai indo tudo como de costume. apenas nós - o Ellis e eu - estamos preocupados com o França: ele não se resolve a defender a tese, e, se, isso, não poderá concorrer com a Olga à vaga que será aberta com a ida do Gagé em outubro. O Sr. compreende bem que eu, que estou direta e vitalmente interessado no caso, - preocupo-me bastante com isto. Talvez que, se o Sr. chegasse daqui a uns dois meses, o França resolvesse andar mais depressa e pudesse se doutorar até outubro. Mas já estamos em fins de maio.³⁸

A concorrência e a tensão para com Olga Pantaleão se manifestava até mesmo nos comentários sobre a aparência pessoal: “Quanto ao mais, no nosso gabinete, vai tudo como de costume, com uma única alteração: a Olga fez permanente.”³⁹

Voltando à fala de Olga sobre a pressão masculina, os nomes que não aparecem na sua fala são de Braudel, Leonard e França. As datas de Olga batem com a vinda de Braudel após a partida de Gagé: deduz-se então que realmente por sua vontade (de Braudel), Olga é dispensada em 1947 para abrir espaço para a nomeação do professor França, que permanece como assistente de Émile Leonard em 1948 e assume a cadeira em 1949, quando Leonard parte, tornando-se catedrático em 1952.

Ainda sobre o machismo nas relações acadêmicas, outro caso bastante conhecido é o do concurso para catedrático de História da América da professora Alice Canabrava. É a ele que o professor alude quando admite muito francamente o seu próprio machismo:

Havia, como foi declarado por Alice Canabrava, um machismo consciente nos primeiros professores de História -- não acreditávamos no trabalho intelectual da mulher. Chegam a certo ponto e estacionam ou se dedicam à vida pessoal. Sou machista e na minha experiência minha intuição não foi negada. Mulher pode ser tão inteligente quanto homem, mas a partir de certo momento, as que não casam tornam-se pessoas desagradáveis e ásperas e as outras param ou são absorvidas pelos filhos, como é de direito. As assistentes mulheres que tive só confirmaram a regra.⁴⁰ (ENTREVISTA COM..., 1990)

³⁷ AESP. Carta de Pedro Moacyr ao titular. 14/02/1945. Cx 23, n. 1825.

³⁸ AESP. Carta de Pedro Moacyr ao titular. 20/05/1945. Cx 23, n. 1867.

³⁹ AESP. Carta de Pedro Moacyr ao titular. 20/03/1945. Cx 23, n. 1844.

⁴⁰ Em 1957, Emília Viotti da Costa assinava artigo na Revista de História como auxiliar de ensino da cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da FFCL/USP, com França já catedrático.

A genealogia pode ser tranquilamente estabelecida para uns, mas para outras não.⁴¹

A admiração e a conexão do professor a Braudel, inclusive, não se resume somente a sua carreira de aluno e professor da universidade. Extrapolando o recorte de tempo que contempla sua carreira profissional, Eduardo d'Oliveira França se orgulha até mesmo de compartilhar um percurso de vida semelhante aos chamados *Annalistas*:

Nasci durante a Grande Guerra. No outono. Sou filho de professores primários, o que é para mim motivo de orgulho. Orgulho que recresce quando sei que dois dos maiores historiadores destes tempos - Lucien Febvre e Fernand Braudel, foram filhos de professor de crianças. (DISCURSO DE..., 1994, p. 2).

O espaço que os professores franceses ocupam nas narrativas de si do professor, e por tabela, na sua própria identidade é bastante significativo. Temos visto até aqui que sua conexão com eles se estabelece, naquele presente da década de 1990 (elaboradas portanto após a sua trajetória como profissional da universidade), mais por meio de qualidades pessoais e relacionamentos afetivos do que pelo diálogo entre obras. Em outras palavras, não é raro que culturas de memória acadêmica – em discursos de outorga de títulos, em edições comemorativas, em pesquisas acadêmicas – sejam construídas também sob termos pessoais, marcando o processo de canonização das nossas genealogias e nossos pais fundadores.

⁴¹ José Jobson de Andrade Arruda decompõe o episódio do concurso de Alice Canabrava em 1946 em *Historiografia: teoria e prática*. 2014, p. 115-130. Como contrapeso às críticas ao machismo que o ocorrido levantou, Jobson procura destacar o apoio que alguns dos colegas homens deram a Alice. Jobson acredita ainda que o machismo de que a seleção é acusada está na escolha dos membros da banca, pois identifica uma combinação de notas entre os dois participantes externos (Eremildo Vianna e Jaime Coelho, da FNF/UB), e no acoitamento dessas notas pelo seu presidente, Jorge Americano (Faculdade de Direito/USP). O autor acredita que o problema do concurso de Alice Canabrava foi pontual e não estrutural, tendo em vista que ela recebeu uma boa acolhida na FEA. Mas sobre isso, concordamos com Lidiane Rodrigues, que situa a FCEA “cuja subordinação à FFCL se constituiu *pari passu* o recrutamento de figuras mal acomodadas nela” (RODRIGUES, 2012, p. 289). Ou seja, se Alice foi bem recebida na FCEA é porque lá ela representava menos risco ao *establishment* que já havia se acomodado na FFCL, especialmente no curso de História. É bom lembrar mais uma vez a procedência comum de três dos seus primeiros professores egressos da própria Faculdade e também o pertencimento do presidente da banca do concurso à mesma Faculdade de Direito. Jobson passa despercebido pelo machismo e companheirismo presentes na própria reprodução do depoimento que obteve de Antônio Candido de Mello sobre o ocorrido, em que este afirma que enquanto todos foram cumprimentar o candidato vencedor (Astrogildo) no anúncio do resultado, somente ele e Florestan Fernandes ficaram do lado de Alice (ARRUDA, 2014, p. 121-122). É de se supor que os antigos colegas de Direito (França e Eurípedes) de Astrogildo tenham ido cumprimentá-lo enquanto os sociólogos tenham ido ficar do lado de sua colega mulher, evidenciando assim o caráter estrutural do machismo na FFCL (sem contar o próprio depoimento de França reproduzido acima). Sobre o tema do machismo na formação de historiadoras, ver a tese de Carmem Liblik: *Uma História Toda Sua: trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990)*, 2017.

2.2 SOBRE A PRODUÇÃO DE HISTÓRIA

Na fala à Sônia de Freitas, em 1990, França lembra que os professores franceses com os quais conviveu

tiveram um papel muito grande na modelagem e no estilo do que se destinava a ser um centro de estudos de História e de Geografia. Estávamos empenhados em um programa de renovação e de criação de uma Historiografia e de uma Geografia no padrão do que se professava lá fora. Sem conflitos, sem atrasos. (FREITAS, 1992, p. 183).

A novidade continua sendo associada aos franceses e à atividade de seus herdeiros nos cursos da FFCL/USP. Apesar de mencionar uma lista de nacionalidades dos professores (“Tivemos professores franceses, professores italianos, professores alemães, professores portugueses.” idem, p. 189), é aos franceses que costuma recorrer em outros momentos de suas reminiscências, em que generaliza suas falas sobre o corpo de professores:

SMF: O senhor acredita que houve empobrecimento de conteúdo e rigor metodológico com a partida de boa parte de professores estrangeiros da Faculdade? EOF: Dos professores que nos vieram, muitos deles eram ainda professores de Liceu. (...). Eram *agregés* que se haviam destacado nos concursos para o magistério secundário na França, concursos muito duros. (FREITAS, 1992, p. 189)

Essa novidade dos professores estrangeiros é ainda mais acentuada pela sua contraposição aos professores das cadeiras de História do Brasil. Sobre o que considera a baixa contribuição da FFCL ao ensino e à pesquisa em História, após atribuir a si parte do problema, já que como professor de Moderna e Contemporânea não se enveredou pela História do Brasil, França associa a inércia aos professores nacionais já consagrados que ocuparam essa cadeira.

Fico pensando porque isso aconteceu, e me parece que talvez pelo fato de a História do Brasil, cadeira chave – falo ainda de cadeira, porque havia cátedras naquele tempo -, ter sido entregue a nacionais que já possuíam posições historiográficas definidas. Nacionais de renome, de mérito, Taunay como o Alfredo Ellis, que já não estavam disponíveis para rever os seus comportamentos no campo da pesquisa histórica. Permaneceu uma espécie de inércia da produção historiográfica no campo da História do Brasil. Há erros que têm consequências. (idem, p. 200).

O raciocínio do professor é bastante longo. Ele continua sua interpretação focando principalmente no que aqueles de ‘seu grupo’ poderiam ter feito:

Quando Braudel veio para o Brasil, trouxe programas que pretendia desenvolver aqui, e entre eles um programa que era de História do Brasil, História do Brasil do século XVI. Houve uma reação contra. Um nacionalismo infantil reclamava que viessem professores do estrangeiro ensinar História do Brasil aos brasileiros. O que era uma visão positivamente primária. Então, achou-se mais político que Braudel não desse aquele curso de História do Brasil. E com isso nós perdemos a grande oportunidade de começar a arejar a História Nacional. Dos professores que vieram depois, alguns produziram alguma coisa de História do Brasil, por exemplo, o prof. Léonard realizou estudos sobre o protestantismo no Brasil. A História do protestantismo era o seu domínio, pois ele era especialista renomado. Fui assistente dele e assisti a esses estudos. A História do Brasil resultou, em geral, pouco renovada. (idem, p. 200).

Ainda na mesma resposta, o professor finalmente chega ao momento em que acredita que finalmente as pesquisas de História do Brasil ganhou relevo:

Defendi, desde o começo, a ideia de que devíamos pesquisar a História do Brasil. Naquela ocasião fui criticado e vencido pelo exclusivismo da cátedra, mas posteriormente a barreira caiu, e hoje docentes de outras áreas se doutoram com trabalhos, alguns muito bons, de História do Brasil; começamos a influir no sentido de uma renovação dos estudos historiográficos. (idem, p. 201)

E para fins de conclusão, o professor compara:

A História do Brasil não teve a sorte da Geografia do Brasil. A Geografia se atualizou, renovou-se profundamente com Deffontaines e Monbeig, mas a historiografia teve retardado o seu processo de modernização. A cadeira de Geografia do Brasil foi de criação posterior, e já teve na regência um ex-aluno. (idem, p. 201).

Em 1990, ao longo de duas páginas, o professor credita o atraso da modernização da historiografia nacional pela ocupação da cadeira por profissionais já consagrados. E ainda: a modernização chegou na Geografia do Brasil pelas mãos de um ex-aluno (Aroldo Edgar de Azevedo) – sua mesma condição, na História.⁴²

Poderíamos chegar ao ponto de dizer que em sua visão, se tivesse sido ministrada por um dos professores estrangeiros, como a Geografia foi por Deffontaines e Monbeig, teríamos tido mais sorte na cadeira de História da Civilização Brasileira? Como resposta a esta pergunta não se pode mais do que especular. No entanto, ela não nos faz deixar de pensar, que, ao final de sua carreira acadêmica, França estava exercendo, com o sinal trocado, o mesmo tipo de

⁴² É interessante observar que um primo seu, Ary França, substituiu o professor Monbeig em 1946 na cátedra de Geografia Humana.

avaliação que diz-se haverem feito os grupos das cadeiras de História da Civilização Brasileira sobre os estrangeiros.

Se o professor França pode emitir esse tipo de julgamento sobre a produção historiográfica nacional a partir da FFCL, é especialmente porque seu grupo se consolidou, a partir da década de 1940 como o grupo dominante – na administração da Faculdade e na produção historiográfica, a partir da consolidação da universidade como espaço de produção das pesquisas em História e na constituição de associações e entidades, em que também esses personagens circularam (vide a Associação Nacional de História – ANPUH - e a Sociedade de Estudos Históricos - SEH).

Ao reconstituir as decisões tomadas por Fernand Braudel para a cadeira de História da Civilização, Lidiane Rodrigues percebe que os seus conteúdos devem ter sido negociados tendo em mente sempre os conteúdos pertencentes à cadeira de História da Civilização Brasileira, haja vista a resistência que os professores nativos – seja das Escolas tradicionais (Direito, Medicina e Politécnica), seja das cadeiras da FFCL tinham em relação aos professores estrangeiros. A autora não deixa de citar o discurso de paraninfo de Afonso Taunay, em que este ironizava o desconhecimento dos arquivos locais pelos professores estrangeiros (RODRIGUES, 2012, p. 260-275). Para estes, não poderia haver avanço na produção da história do Brasil sem a organização e o conhecimento de seus arquivos (digno de nota o fato de Taunay ser diretor do Museu Paulista), coisa de que acusavam os forasteiros.

Um outro profissional consagrado que também ocupou a cadeira de Civilização Brasileira só é mencionado pelo professor na segunda vez em que precisa falar sobre o tema, na entrevista concedida à Estudos Avançados em 1994:

Comparado, por exemplo, ao que sucedeu com a Geografia, em nosso campo foi menor o impacto causado pela criação da Faculdade de Filosofia. Em nosso país havia uma historiografia tradicional e nossa pesquisa teria naturalmente de se desenvolver em História do Brasil. Ora, na Faculdade foram professores de História do Brasil, historiadores brasileiros – Afonso Taunay e Alfredo Ellis Junior -, afeiçoados a uma orientação tradicional. Somente mais tarde o professor Sérgio Buarque entrou como docente na Faculdade. Assim, a influência modernizadora dos professores estrangeiros foi neutralizada por aqueles historiadores brasileiros comprometidos com uma visão mais tradicional da História. É a explicação que tenho para o retardamento do influxo da modernização em nossa historiografia. (...) Ciúmes atrasaram a nossa renovação. (FRANÇA, 1994, p. 155-156)

Há pouca elaboração por parte do professor quanto ao papel que Sérgio Buarque de Holanda pôde exercer dentro da Faculdade.⁴³ De resto, a inovação na historiografia continua sendo associada pelo professor França ao grupo dos franceses⁴⁴ por oposição ao grupo composto pelas pessoas que circulavam em torno da cadeira de História da Civilização Brasileira. A reafirmação do atraso do outro (ou a sua neutralização) é a confirmação da modernidade de si. Retomando a penúltima de suas citações reproduzidas acima na entrevista à Sônia Maria de Freitas, é mais uma vez o seu grupo que fica subentendido em sua fala: “começamos a influir no sentido de uma renovação dos estudos historiográficos.” (FREITAS, 1992, p. 201)

A respeito desse estabelecimento de identidades pela relação com os outros grupos podemos acrescentar dois elementos que matizam a narrativa dos estabelecidos e trazem mais uma vez um pouco dos *outsiders* (os nacionais) – a quem só estou considerando como *outsiders* pela sua posição em relação àqueles que são mobilizados para representar a instituição em ritos acadêmicos.⁴⁵

De fato, o que se encontrou foi uma menor quantidade da voz do outro grupo que compunha o quadro de professores do curso de Geografia e História. A sua inclusão aqui se dá não para contrapor acontecimentos às narrativas dos professores em questão, mas para

⁴³ Sérgio Buarque de Holanda assumiu a disciplina de História da Civilização Brasileira em 1956 após deixar a direção do Museu Paulista. Em depoimento em homenagem ao professor também na mesma edição da Estudos Avançados, a professora Maria Odila descreve as atividades de seu antigo orientador durante sua permanência na USP. Poderíamos resumi-la como dinâmica e internacional como a dos professores franceses. *Raízes do Brasil* já contava com traduções em várias línguas, *Caminhos e Fronteiras* foi publicado em 1957 e em 1958, defendeu seu concurso para cátedra com uma versão de *Visão do Paraíso*. A partir de 1960, deu início à publicação da coleção de *História Geral da Civilização Brasileira*. No âmbito internacional, participou de comissões da UNESCO, contava com documentação proveniente de arquivos de diferentes países, intermediava intercâmbio de alunos com universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos, país no qual também deu aulas na década de 60. Fundou ainda a Revista de Estudos Brasileiros. Aposentou-se em 1969, em apoio aos colegas que foram compulsoriamente demitidos pelo regime militar. (DIAS, 1994, p. 269-274)

⁴⁴ Aqui o que possibilita meu questionamento é a afirmação de Pollak: “Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e *para os outros*, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em outros. A construção da identidade é um fenômeno *que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.*” (POLLAK, 1992, p. 204. Grifos meus). Isto é, compreender a identidade construída por um determinado grupo na universidade passa também pela compreensão de como o outro é identificado e conseqüentemente pelas possíveis relações estabelecidas entre si e pelas posições ocupadas no campo em determinados momentos. Isto nos convence da necessidade de investimento nos estudos que se aprofundem nessas relações, na circulação das pessoas e de suas produções e nas efetivas diferenças (ou possíveis semelhanças) entre estas e aquelas.

⁴⁵ Aqui eu estou utilizando a terminologia de Norbert Elias e John Scotson em *Os Estabelecidos e os Outsiders*, mesmo consciente das diferenças significativas entre esse trabalho e a pesquisa dos dois, a começar pela ausência da observação etnográfica. No entanto, encontro semelhanças que me permitem mobilizar esses termos, mesmo que as implicações sejam mais tênues que aquelas da comunidade de Winston Parva, objeto do estudo inicial. Vejo na denominação do “outro”, do “antigo” como ultrapassado uma espécie de estigmatização e na mobilização de uma trajetória comum (assunto que desenvolvo a seguir e no capítulo 2) uma identidade para os estabelecidos. Conferir especialmente o capítulo 1 do livro de ELIAS e SCOTSON (2000).

compreender como essa identidade é construída numa relação entre os grupos da instituição, ao longo do tempo.

O início da instituição da FFCL pode ser considerado como um período em que os grupos das cadeiras – especialmente entre os estrangeiros e os brasileiros – estabeleceram uma série de relações tensas mas negociadas, na medida em que os caminhos a percorrer dentro da administração da universidade ainda estavam por ser abertos pelas gerações seguintes. Todavia, uma vez consolidadas as posições, os sinais se invertem. Enquanto que a cadeira de História da Civilização Brasileira é lembrada pelos ex-alunos como dominante em relação às outras áreas de conhecimento no início da FFCL, faz sentido atentar para o papel dominante que esse grupo de História da Civilização conseguiu vir a exercer na Faculdade nas décadas subseqüentes. Se no presente falam de uma submissão no passado, há que se lembrar qual é o papel que ocuparam passadas as tensões iniciais e que ocupam no presente.

Sobre o jogo de posições no passado mais recente da cadeira de História da Civilização Brasileira, o depoimento da professora Miriam Ellis, filha de Alfredo Ellis, titular da cátedra de História da Civilização Brasileira de 1938 a 1956, tornando-se catedrático já em 1939,⁴⁶ joga uma luz interessante para compor não o outro lado da moeda, ou uma versão oposta, mas a composição dos diferentes sujeitos que estavam em campo em diferentes momentos da instituição. Miriam Ellis também foi assistente e posteriormente, professora de História do Brasil de 1962 a 1985. Não foi possível identificar o propósito e a data do relato encontrado no CAPH que utilizo a seguir: pareceu voltado para um concurso de titular pois que a depoente finaliza com uma alusão ao relatório de suas atividades. Num momento em que organizava o arquivo de seu avô e seu pai, Miriam conta:

Eu me dediquei à Faculdade por 39 anos, mas não tenho confiança alguma no Departamento de História. Recebi só ingratidão, de todos os que ajudei e perseguição, sempre. Já doei metade de minha biblioteca para o IEB e o resto irá também para lá, pois vi o saque se efetuar na Biblioteca de História. (ELLIS, s/d)

O testemunho é bastante emotivo e seu desgosto com o departamento perpassa todo ele:

Sofri muito naquela escola, por isso, aceitei o convite para dirigir o Museu da Casa Brasileira durante 6 anos, sem ganhar nada. (idem)

Sobre sua carreira diz que

⁴⁶ Conferir capítulo 4 do livro de Diogo Roiz, *Os Caminhos (da Escrita) da História e os Descaminhos de seu Ensino* (2012) para considerações acerca da atuação e obra de Alfredo Ellis Junior na FFCL/USP.

Fui perseguida desde que meu pai ficou doente. Quiseram até tirar o tempo integral de meu pai quando o obrigaram a se aposentar. Se não fosse o Lourival, a quem sempre fui muito grata, meu pai nada teria para seus últimos dias de doença. Fiquei no curso noturno sem nunca ter tido o salário incorporado, para não ver mais aquela gente. Puzeram (sic) o Sergio (sic) Buarque no diurno. (idem)

A professora completa ainda que teve seu trabalho e suas opções sexuais questionadas. Mais uma vez, ressurgem o tema do machismo, sob termos bastante incisivos no depoimento da professora.⁴⁷ É interessante observar como no caso da professora Miriam Ellis podemos elencar tanto o seu pertencimento a um grupo diferente – o da cadeira de História do Brasil – quanto o fato de ser mulher como concorrentes para sua posição no campo acadêmico da Faculdade e como parte constituinte das suas memórias. Ao contrário daquelas do professor França, que recorrentemente alude ao seu amor pela Faculdade, deste lado o que encontramos é praticamente um sentimento oposto. O único tom positivo de seu depoimento é quando em determinado momento, a professora afirma que “Meus alunos foram a minha alegria.” (idem).

Outro elemento fora da narrativa da cadeira de História Moderna e Contemporânea é ainda Sérgio Buarque de Holanda, como exemplificado no raciocínio do professor França. Holanda é considerado de fato um *outsider* sob a perspectiva dos depoimentos das pessoas relacionadas ao grupo da cadeira de História Moderna e Contemporânea. Isso está na entrevista da professora Maria Odila Silva Dias, assistente do professor Sérgio Buarque na graduação e sua orientanda de mestrado e doutorado na coletânea de entrevistas *Conversas com Historiadores Brasileiros*. Quando perguntada se “Era uma honra ser convidada para trabalhar com ele (Sérgio Buarque de Holanda), não?”. Odila responde que “Sim. A princípio foi um prazer enorme e logo uma luta na faculdade, pois os professores Eurípedes e França relutavam em aceitar as pessoas indicadas por ele (...).” (DIAS, 2002, p. 188. Grifo meu).

Ou seja, junto ao silenciamento sobre Sérgio Buarque de Holanda na USP por parte dos próprios sujeitos entrevistados, há ainda *indícios* de que à época, o professor Sérgio era visto também como alguém de um outro grupo, junto a sujeitos com trajetórias semelhantes, como a sucessão a Afonso Taunay no Museu Paulista e na Cadeira de História da Civilização Brasileira (após o “interregno” de Alfredo Ellis), muito embora viesse, nesse ínterim, construindo uma carreira que posteriormente lhe renderia as qualidades de moderno e com conexões internacionais.⁴⁸ A “soma”, por assim dizer, dos relatos de Miriam e Odila revelam que a

⁴⁷ A atenção sobre a vida pessoal de Miriam Ellis lembra o comentário de Cruz Costa sobre o permanente de Olga Pantaleão.

⁴⁸ Sobre as divergências teóricas entre Sérgio Buarque de Holanda e Eduardo França, especialmente a respeito do uso da noção de modernidade em Portugal e na colonização em território brasileiro, ver especialmente o capítulo

resistência à cadeira de História do Brasil, e conseqüentemente o julgamento de sua produção, tenham se dado não só pelo mérito dos trabalhos daí derivados – já que estamos falando de produções tão diferentes quanto as de um Taunay, Ellis Junior e Buarque de Holanda – quanto também pelo compartilhamento de uma “identidade” em comum usada – resultado dos novos ritos e locais de formação profissionais - para fins de legitimação.

Assim como nos depoimentos que se remetem à situação da ocupação por mulheres de postos dentro da universidade, a contraposição de uns e outros – Civilização Moderna e Contemporânea e Civilização Brasileira – nos permite compreender a dinâmica das relações pessoais/profissionais dentro da instituição como fatores que concorrem igualmente para a moldagem das narrativas que contam a história da nossa história. Se essa genealogia é feita recheada de elementos afetivos que põem em evidência tanto as autoimagens quanto as imagens dos outros construídas pelos seus sujeitos, é necessário identificar de onde saem essas falas, menos para julgar a moral dos sujeitos ou sua fidedignidade do que para desnaturalizar muitos dos pontos de partida de onde se originam as pesquisas historiográficas. A relativização dos julgamentos sobre a produção da cadeira de História do Brasil e a identificação dos elementos que são efetivamente mobilizados para a construção dessa conexão aos franceses despertam o interesse para retomar a leitura dos trabalhos produzidos a partir daquela cátedra bem como para investigar efetivamente sob quais bases a influência dos franceses se deu nas práticas dos historiadores do curso de História e Geografia (aulas, formação e orientação de alunos e escrita da história).

2.3 MÁQUINA DE DAR AULAS

França também costuma ser mobilizado/lembrado por seus alunos pelas suas aulas. Fernando Novais, que foi assistente de França na cadeira de História Moderna e Contemporânea, lembra que:

Tive como professor de História Moderna Eduardo França, um professor genial, exigente, que se preocupava muito com a didática, pois sabia que a maior parte dos alunos iria dar aula no curso secundário. Ele criou um “seminário-aula” no qual seus alunos tinham que escolher um assunto do conteúdo do secundário e dar uma aula. Seu curso era absolutamente fantástico e daí para a frente o curso, para mim, se tornou muito interessante. Ele gostava muito de mim, conversava comigo, indicava bibliografia e daí foi surgindo uma relação afetiva. (NOVAIS, 2002, p. 120)

2, “Idade Média, Renascimento e a Escrita da História em Visão do Paraíso”, do livro *Urduidura do Vivido* de Thiago Nicodemo (2008).

Antes mesmo desse conjunto de memórias produzidas após a sua aposentadoria em 1985, encontram-se já elaborados na década de 1960, elementos que aparecem em todos os seus depoimentos na década de 1990.

Trata-se de um episódio na Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Fundada em 1961, quando França já era catedrático, a Associação propicia a articulação e circulação de professores universitários, estreitando laços e dando a divulgar as produções locais. A essa época, as falas do professor podem ser entendidas ainda enquanto esses atores podiam agir academicamente para construir suas próprias genealogias em sala de aula.

Coerentemente com o fato de que parte das memórias de França (ou sobre ele) referem-se à excepcionalidade de suas aulas, é dele a primeira comunicação concernente ao ensino de História nos Anais do (III) Simpósio de Professores Universitários, em 1965. Seu relato trata de sua experiência na cadeira de História Moderna na Universidade de São Paulo, feito a pedido da comissão de organização do evento que solicitou ao autor de improviso uma discussão para abrir a sessão de problemas didáticos. França ressalta o caráter introdutório e informa que sua experiência tratava-se

(...) apenas de uma variante da técnica do uso de textos para a formação básica de futuros pesquisadores. Em geral, nos seminários dessa natureza, atemo-nos ao comentário crítico dos textos apresentados (...). Neste seminário (o do autor) centra-se a nossa atenção na etapa subsequente à crítica e comentário, isto é, na utilização do texto para redação da História, no pressuposto de que em anos anteriores já tenham os alunos aprendido a técnica do comentário crítico dos textos. (ANPUH, 1967, p. 273-274)

As intervenções à fala do prof. Eduardo d'Oliveira França, também publicadas nos Anais revelam o interesse despertado pelo assunto. Este tema cresceria em espaço, como publicado nos Anais dos eventos seguintes.⁴⁹

Nos chama atenção neste caso a resposta de França à intervenção de Eurípedes Simões de Paula, o qual manifestou concordância com a metodologia do expositor, afirmando que assim também procedia em sua cadeira (História Antiga e Medieval). Eduardo França lembra que:

⁴⁹ Nos Anais seguintes, o IV Simpósio já traria uma sessão de comunicações especificamente destinada à Didática da História em que contamos um trabalho sobre metodologia do ensino superior. No V, 2 trabalhos, no VI, 5 trabalhos e no VII Simpósio, 8 trabalhos.

O seminário de textos é uma *herança comum que temos de nossos professores franceses*: como eu, o Prof. Simões continua uma tradição que vem de nossos tempos escolares. Desejo, porém, anotar que o seminário que foi objeto de nossa conversa anterior não é apenas o tradicional comentário de texto, mas avança para a utilização, na redação, dos textos analisados. (idem, p. 287. Grifo meu)

Assim, França destaca sua excepcionalidade duplamente: por meio de seus seminários, que não seriam apenas o comentário dos textos, e por meio de sua filiação (e a de seus seminários) aos mestres franceses que tiveram em sua formação.⁵⁰

O diagnóstico do interesse suscitado pela comunicação, ao ponto de o autor reconhecer que deviam, “com vistas ao próximo Simpósio, cogitar muito seriamente de comunicações sobre questões atinentes ao ensino, lembrando-nos de que nossa associação é de professores de História.” (idem, p. 286) e o fato de que as experiências publicadas tenham sido julgadas positivamente abre espaço para a recomendação de sua perpetuação em outros cursos do país.

Percebe-se, portanto, a memória de uma trajetória sendo utilizada para demarcação de posicionamentos em um período inicial de organização dos profissionais de História a nível nacional, propondo um determinado modelo de formação e prática historiográfica a ser debatido e proposto pelo que agora era uma das instituições representativas do corpo profissional de professores universitários de História.⁵¹

Na década de 1990, o professor França já não era mais professor da USP. O momento posterior e as diferentes circunstâncias em que mais de um depoimento foi produzido mostram mais uma vez como o lugar em que se fala e de onde se fala concorre para a delimitação dos espaços profissionais e para a criação de narrativas que dão diferentes sentidos às trajetórias de vida e às chaves explicativas para a formação de novos profissionais de História ou de produção historiográfica.

⁵⁰ A título de informação, os seminários à época do início do curso não teriam sido exclusividade dos professores franceses. Schwartzman cita uma entrevista de Marcelo Damy, físico formado pela FFCL e aluno de Gleb Wataghin (professor italiano, físico e matemático, que veio para a FFCL em sua fundação): “Nessa ocasião fomos postos em contato com outro tipo de atividade acadêmica que era totalmente desconhecida no Brasil: os seminários. Semanalmente, professores italianos e alemães, que eram os professores de química, reuniam-se no Instituto de Engenharia e apresentavam suas pesquisas ou grandes pesquisas fundamentais que eram realizadas no exterior. E aí, então, havia uma discussão franca sobre os assuntos. Nós, então, estranhávamos muito, como jovens adultos habituados a ouvir sem perguntar, que com frequência um professor levantava-se e investia contra um colega, criticava seu trabalho de uma maneira veemente. E muitas vezes o crítico tinha razão, o que não diminuía em nada sua amizade, e a vida continuava como sempre. Então, começamos a aprender que existia uma ciência viva. Ela podia ser desenvolvida e estava sendo desenvolvida no resto do mundo. E essa possibilidade também estava aberta para o Brasil.” (1979, p. 225).

⁵¹ Aqui compartilho da proposição de Gilberto Velho (que por sua vez, baseia-se em Alfred Schutz), quando afirma que “O sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados. O passado, assim, é descontínuo. A consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de *projetos* que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações.” (VELHO, 1994, p. 103)

A contraposição dos depoimentos que abarcam toda sua trajetória de vida (como seu discurso na entrega de seu título de professor emérito e aquele dado a Selva Fonseca publicado em *Ser Professor de História no Brasil*) às entrevistas (a Míria Leite, a Sônia Freitas e à Estudos Avançados) suscitam novas indagações.

Nos dois primeiros, vê-se Eduardo d'Oliveira França lembrar sua trajetória de professor – mas não só a de professor universitário. E aí, tem-se a oportunidade de ouvir do próprio França que sua formação para o magistério vai além das suas relações com os franceses. O professor teve contato com o mundo da docência já desde sua infância e o que de novo isso traz é que esses depoimentos trazem mais elementos para entender o professor que Eduardo d'Oliveira França foi (e pelo que é lembrado). Especialmente porque parto do pressuposto de que os saberes que constituem a docência são múltiplos e cumulativos no decorrer de uma trajetória.⁵² Encontram-se, dentro da própria fala do professor, diversos elementos que extrapolam a sua experiência docente para além das fronteiras da relação com os professores franceses.

É como professor que França várias vezes se identifica: “Por sorte, minha biografia é de confortável singeleza: a caminhada de um professor, muito professor, que a Universidade, meio distraída, acolheu à sua sombra para que a servisse no limite de suas parcas aptidões.” (Entrega do discurso, 1994). E é com carinho que fala de seu exercício da docência: “Eu era uma máquina de dar aula e gostava! Por felicidade, sempre gostei da minha profissão: ser professor.” (FONSECA, 1997, p. 100)

O professor estende seu orgulho até a geração de seus pais, que também eram professores: “Frequentei a escola antes de nascer, razão de sobra para que por ela tenha aquela ternura que costumamos conservar pelos bens que houvermos no começo da vida, na infância e na meninice.” (DISCURSO DE..., 1994). O Ginásio Nogueira da Gama que frequentou também aparece em seu discurso. Dessa época diz que “Foram cinco anos dos melhores anos da minha vida com verdadeiros professores e um punhado de colegas amigos de verdade.” (idem).

Depois de entrar para a Faculdade de Direito aos 17 anos em 1932,

para fazer render o tempo que desperdiçava, matriculei-me na Escola Normal da Praça, onde meu pai havia estudado. Professor normalista hereditário, passei depois para a Escola de Professores do Instituto de Educação, já sob o influxo do movimento da Escola-Nova que brotava das efervescências de 1930. Desabrochou-se em mim aquele desastrado pendor pela docência: eram

⁵² Baseio-me em Maurice Tardif, que acredita que “(...) os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.” (2012, p. 69)

de elite os professores que encontrei, e acreditavam no que ensinavam. (idem, p. 3)

Sobre sua experiência no Instituto de Educação, o professor se estende no depoimento dado à Selva Fonseca, já depois do discurso acima. Sua formação paralela às cadeiras do curso de Geografia e História é de chamar a atenção:

Iniciei-me no ensino, exatamente num momento crítico, que foi o movimento da chamada Escola Nova, que coincidia com a Revolução de 30, com aquelas lideranças da Escola Nova: Fernando Azevedo, Nunes Silveira ou Roldão Lopes de Barros, que foram meus professores no Instituto de Educação, porque eu fiz não só a Escola Normal, mas fiz a Escola de Professores, já no Instituto de Educação, com esses professores que eram, entre outros, líderes do Movimento de Renovação do Ensino. Não fui seu aluno, mas conheci Lourenço Filho, que foi um dos grandes líderes desse movimento. (...) Participei, então, desse primeiro fluxo de renovação da escola, com a metodologia moderna de então. Eu fui ensinar na Escola Normal Padre Anchieta no momento em que Dewey e Montessori estavam em evidência.” (FONSECA, 1997, p. 101).

E conta: deu aulas no primário, no secundário, na escola normal onde ministrou a cadeira de história da educação, em ginásios particulares nos cursos clássico e científico até ser assistente na Faculdade (p. 98), foi professor de Psicologia, História da Educação e Didática (p. 100). Depois de formado,

Licenciado, andei pelo ensino particular. Por concurso, ganhei a Escola Normal Pe. Anchieta onde conheci a melhor alegria de ensinar. Dei aulas na Faculdade de Filosofia do Mackenzie dirigida por outro licenciado, Willy Maurer. As melhores lembranças: o Colégio Rio Branco, o Bandeirantes, a Escola de Comércio Rui Barbosa no Brás (DISCURSO DE, 1994, p. 5).

Foi inclusive o fato de já ser professor que lhe auxiliou no seu ingresso e permanência na Faculdade de Filosofia, quando do comissionamento de professores para as vagas da Faculdade, que no segundo ano de existência, viu um interesse muito baixo em seus cursos.⁵³ Esse episódio aparece de diferentes formas em seus depoimentos. Não aparece na primeira entrevista concedida à Míria Leite. Na segunda entrevista, à dissertação de Sônia Freitas, o professor menciona a medida, mas não se inclui explicitamente:

⁵³ Professor França entrou na FFCL pelo modo de comissionamento. Limongi explica que, dada a baixa quantidade de novos alunos que procuraram a Faculdade para matrícula no segundo ano de seu funcionamento, “abriu-se novamente o concurso vestibular especialmente para professores primários. Criava-se, nesta emergência, a figura do *comissionamento* desses professores, isto é, sua dispensa das funções didáticas sem prejuízo de seus vencimentos para fazer os cursos na FFCL.” (LIMONGI, 2001. p. 190). Conferir também os capítulos 2 e 4 de LIMONGI, 1988. Retornarei ao tema mais adiante.

Claro, os alunos não éramos iguais, não éramos todos do mesmo nível. Naquela ocasião, o governo, para estimular a procura de um ensino que era novidade em nosso meio, comissionou muitos professores primários que às vezes não estavam devidamente preparados para fazer o curso e que aproveitavam o comissionamento para vir para São Paulo, do interior para a Capital. Desses professores primários, uns tantos possuíam estatura, formação, aptidão para fazer os cursos; outros, porém, tinham dificuldade em acompanhá-los. Mas na verdade a nossa vontade de participar teve um papel maior (...). (FREITAS, 1992, p. 183-184)

À Revista Estudos Avançados, o professor menciona somente o fato de poder se matricular sem prestar o vestibular, pois já o havia feito para o curso de Direito (como também havia dito a Sônia Freitas) (FRANÇA, 1994, p. 151). No seu discurso de professor emérito em 1994 menciona que sua turma era uma leva de professores comissionados (DISCURSO DE..., 1994, p. 4). É finalmente no depoimento dado a Selva Fonseca, em que pôde discorrer sobre sua trajetória de vida como professor, que França fala abertamente sobre sua entrada na Faculdade de Filosofia pela política de comissionamento: “Entrei na USP como assistente, por volta de 1940. Conciliava com o ensino secundário, porque eu vim para a Filosofia, comissionado como professor da Escola Normal do Brás.” (FONSECA, 1997, p. 99-100).

Devemos notar o fato de só admitir plenamente seu comissionamento na entrevista à Selva Fonseca? Lacunas da memória ou necessidade de se equivaler ao status de seus colegas do Direito e depois da História?

Através de suas próprias considerações quando organiza a narrativa de si como professor, quando elenca os elementos que considera relevantes para colocar na balança daquilo que conta para sua memória, é possível identificar que, assim como qualquer outro professor, a sua atuação quando já estava estabelecido catedrático e reconhecido dentro da própria universidade também é decorrente de um percurso anterior à sua formação pelos professores franceses. Não obstante, isto só é possível de perceber quando a própria produção da fonte o permite. Na narrativa que constrói para Selva Fonseca, interessada na vida de professores, lemos do próprio França que:

Não fui mau professor de didática. Felizmente, porque isso me ensinou bastante para que eu ensinasse meus alunos da filosofia a ser professores. O meu curso era de História Moderna e Contemporânea. Eu tinha um seminário onde ensinava meus alunos a ensinar. Sempre achei que não bastava que os alunos soubessem história, que era preciso que eles soubessem ‘ensinar história’.” (FONSECA, 1997, p. 100).

O peso da formação pedagógica de França é mais vasto do que podem revelar algumas de suas próprias memórias que se identificam tão intimamente com a tradição dos professores estrangeiros.

Já podemos inferir que sua metodologia de aula, pela qual será lembrado pelos seus alunos na universidade, também pode ser tributária desta sua experiência. Uma pergunta interessante que surge a partir dessa conclusão é, por exemplo, sobre o que é influência francesa e o que é influência da Escola Nova nas aulas ministradas, aprofundando as investigações acerca da metodologia de ensino superior do período, de sua própria metodologia e na comparação com as ideias pedagógicas da Escola Nova e das práticas de ensino adotadas nas escolas normais da época.

Digno de nota é também quantos outros caminhos se abrem quando o cotejamento de fontes como os depoimentos utilizados até aqui é realizado levando em consideração os seus locais de produção. Quando instado a falar de sua experiência como professor universitário, França reafirma que sempre pensa nos alunos, mas pouco atribui sua atuação ao que também aprendeu nas disciplinas pedagógicas que cursou, às incontáveis aulas que ministrou nos níveis de ensino primário, secundário e normal, sem contar seu aprendizado com intelectuais consagrados pela historiografia da educação no Brasil. O segundo plano que a formação pedagógica do professor França assume na maioria dos seus testemunhos se dá em grande medida pelo ponto de partida da produção desses documentos, que elaboram recortes, das mais variadas intenções - memória da instituição, a legitimação de genealogias - passando por cima de fatores como os recursos que são efetivamente utilizados para construir essas linhagens ou pela não consideração de que uma identidade profissional não se constrói somente na duração de uma graduação – ainda mais em se tratando de alguém que traçou um percurso tão rico pedagogicamente como o professor França.

3 O DIRETOR

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.⁵⁴

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 Expedicionária Brasileira (FEB) de 1943 a 1945 e embarcar para a Itália, a propósito da Segunda Guerra Mundial.

Aquilo que se lembra de Eurípedes Simões de Paula é diferente das condições de produção daquilo que se lembra do professor França. 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. Não houve oportunidade para instá-lo a falar de si em nome da instituição ou por motivos de celebração tanto quanto o professor França. Por isso, não há falas suas que percorram sua trajetória de vida acadêmica, com um arco narrativo dotado de um sentido retrospectivo do que seriam suas atividades profissionais, até sua saída da Faculdade. Eurípedes não teve tempo de construir uma ilusão biográfica.

Se do professor França existem diferentes falas de um mesmo sujeito sobre os mesmos temas em um dado recorte temporal, do professor Eurípedes temos o contrário: uma volumosa

⁵⁴ Encontrei duas datas para a conclusão deste curso por Eurípedes: no livro publicado em sua memória, Raquel Glézer situa o curso em 1934 (MELLO e SOUZA, Antônio et alli, 1983, p. 665). Na pesquisa de Olinda Evangelista sobre o IEUSP, ela o situa na turma de 1936 (EVANGELISTA, 2002, p. 151) 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.

coletânea foi publicada em sua homenagem cinco anos após a sua morte.⁵⁵ Ao invés de várias falas *do* mesmo sujeito, possuímos várias falas *sobre* o mesmo sujeito. Nesta, foram publicados 85 textos, divididos em duas seções: artigos e depoimentos. Estes últimos compõem a maior parte da obra: são 51, restando 34 artigos, que abrem o volume e versam frequentemente sobre os temas de interesse de seus autores. O escopo da obra, em temas e em variação das origens de seus autores, é impressionante.

3.1 *IN MEMORIAM*: A INSTITUIÇÃO

O recorte de somente o conjunto de depoimentos, na segunda parte do livro, revela a presença de falas pertencentes a pessoas representando diferentes nacionalidades, instituições acadêmicas e/ou governamentais, religiosas e militares:⁵⁶

1. Nacionalidades: França; Portugal; Suíça; Egito; Israel; Rússia; Japão; China.
2. USP: Faculdade de Educação, Conselho Universitário, Faculdade de Medicina, FFLCH, Centro de Medicina Nuclear, Instituto de Biociências, Centro de Estudos Africanos; Assistente Técnico para Assuntos Acadêmicos, FAU, Instituto de Psicologia, Faculdade de Direito, Instituto de Física; Instituto de Geografia; Instituto de Química; Centro de Estudos Japoneses; Instituto Oceanográfico.
3. Instituições acadêmicas em geral: Universidade de Bordeaux III; IHGBA; Instituto Feminino da Bahia; Faculdades Associadas do Ipiranga; Collège de France; Universidade de Zurique; UFMG; UFRJ; Institut des Hautes Études de L'Amérique Latine; CNPq; Universidade de Al Azhar; Universidade Hebraica de Jerusalém; Unicamp; SBPC; Academia de Ciências do Estado de São Paulo; CONDEPHAT/SP; Academia de Ciências de Moscou; Universidade de Rikkyo; UNESCO; Arquivo do Estado de São Paulo; Universidade de Xangai; Faculdade de Engenharia Industrial de São Bernardo.

⁵⁵ Trata-se de: MELLO e SOUZA 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.

⁵⁶ A seção de artigos é composta por 34 textos e, na coletânea, vem antes da seção dos depoimentos. Possui tanta variedade quanto a seção de depoimentos e conta com contribuições de Fernand Braudel, Jean Gagé, Fernando Henrique Cardoso, Antônio Cândido, José Honório Rodrigues, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Alfredo Bosi, Charles Morazé, Carlos Guilherme Mota, Maria de Lourdes Mônaco Janotti, Miguel Reale, Ulpiano Meneses, dentre outros. Diversos artigos são precedidos de epígrafes que evocam o professor Eurípedes, em termos muito semelhantes aos dos depoimentos. Gostaria de ressaltar também o conjunto de nove depoimentos que encerram a segunda seção, mas que, produzidos por companheiros de FEB, se atêm às memórias da sua participação na Segunda Guerra Mundial. Todas as citações de depoimentos dessa seção se referem a Mello e Souza (1983).

4. Instituições religiosas: Vaticano; Congregação Israelita Paulista; Chinese Baptist Church CA/USA.
5. Forças Armadas: Marinha do Brasil; FEB.

Os depoimentos, dotados de uma conotação marcadamente pessoal, versam ora sobre relações de trabalho, ora sobre as relações pessoais estabelecidas pelos autores com Eurípedes e ocasionalmente sobre os dois. Digno de nota é o alcance que o professor teve dentro da própria universidade. Segundo os depoentes, E.S.P. esteve presente na implantação ou consolidação dos centros de estudos e institutos da universidade, passando por todas as áreas: humanas, exatas e biológicas.

A variedade de instituições que se prestaram a render-lhe homenagens confere por si só um peso maior à marca de Eurípedes como administrador. Os relatos de pessoas que se propuseram a falar do âmbito profissional evidenciam o quanto sua ação neste campo foi significativamente maior, e naquela produção de homenagens *in memoriam*, mais preponderante.

Em contraste com as lembranças de seu alinhamento com os primeiros professores franceses da USP, as referências à identidade da FFCL como sendo aquela de Eurípedes são muito mais frequentes. Poderíamos afirmar que, a tomar pelas homenagens atribuídas postumamente, Eurípedes ultrapassou a memória de seus mestres, ainda que não pelos mesmos critérios, pois mais lembrado pela administração do que pela produção bibliográfica.

Paulo Sawaya, professor emérito da USP, escreve um depoimento significativamente intitulado: *Eurípedes, sua identificação com a Faculdade de Filosofia e com a História dos Institutos da Universidade de São Paulo*. (p. 539-548), passando pela sua entrada na FFCL, Revista de História, sua participação na FEB, na FFCL, na criação dos Institutos Universitários da USP, na Congregação e no Conselho Universitário.

Em meio aos outros depoimentos, as referências às suas qualidades de bom administrador aparecem junto à identificação da própria instituição com Eurípedes e junto às suas qualidades pessoais:

Há homens que se tornam vigas mestras de instituições. Eurípedes foi um deles. Longe de imediatismos, sobre ele sustentou-se boa parte da vida de duas instituições: a Universidade de São Paulo e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, de cujo Conselho foi membro atuante por 12 anos seguidos. (Antônio de Barros Ulhôa Cintra. Ex-reitor da USP, catedrático da Faculdade de Medicina/USP. p. 393)

Mas, foi quando retornei de uma pós-graduação em Antropologia Social (...) que pude apreciar e respeitar sua ação como administrador. Grandeza e dignidade, um grande respeito pela opinião de seus professores e alunos – qualidades pouco comuns de encontrar-se (...). (Francisca Isabel Vieira Keller, Museu Nacional/RJ, p. 437)

Terminada a guerra, Eurípedes retomou a sua carreira de docente universitário, que o conduziria à cátedra de História Antiga e Medieval e, nessa condição, às funções de Diretor da Faculdade de Filosofia, para as quais parecia predestinado. De fato, reconduzido mais de cinco vezes, Eurípedes era, geralmente encarado, como o *diretor*, nato e natural da Faculdade e, nessa posição, a morte o apanhou. (Erasmio Garcia Mendes, Instituto de Biociências/USP, p. 445)

Mais conhecido pelas suas qualidades de administrador universitário eficiente e empreendedor (...). Muito mais homem de ação do que teórico, Eurípedes Simões de Paula nunca organizou as suas coordenadas mentais num sistema explícito. (Shozo Motoyama, FFLCH/USP e CNPq, p. 458)

O Professor Eurípedes, diga-se de passagem, sempre foi conhecido e respeitado como grande administrador, diretor que foi, tantas vezes, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Poucos, porém, tiveram a oportunidade de constatar uma imensa cultura humanística. (Helmi Ibrahim Nars, FFLCH/USP, Universidade de Al Azhar/Egito, p. 474)

Foi sobretudo como administrador, todos o sabem, que Eurípedes Simões de Paula se realizou. (...) Foi no dia a dia de sua atividade incansável de Diretor que ele nos revelou aquelas qualidades que o tornaram inesquecível: sua enorme bondade, sua generosidade inigualável, sua afetividade saudável, sua simplicidade tranquila. (Oswaldo Porchat, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência/UNICAMP, p. 511)

A mais significativa de suas características, parece-me haver sido, a capacidade de avaliar os problemas e de encontrar as soluções adequadas. Assim, pôde realizar uma extraordinária obra administrativa nos longos anos que presidiu os destinos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, após a Reforma de 1970, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. (Oscar Sala, Instituto de Física/USP, p. 529)

Por muitos anos a figura de Eurípedes se confundia com a sua própria Faculdade. (Aziz Ab'Saber, Instituto de Geografia/USP, Condephat/SP, p. 531)

Na verdade, não me é fácil dissociar a figura de Eurípedes da sua condição de Diretor. (...) Realmente, ele encarnava a Faculdade e a personificava como ninguém. (Paschoal Américo Senise, Instituto de Química/USP, p. 552).

Além de definido como diretor/administrador, a competência profissional de Eurípedes também é baseada nas suas virtudes: dotado de bom senso, justiça, equilíbrio, iniciativa, trabalhava com seu gabinete sempre de portas abertas (p. 543). Liberal, *scholar*, e acima de tudo, um humanista (vide, dentre vários outros exemplos, p. 381, 384, 390, 402, 530).

A abundância desta definição do professor Eurípedes torna-se compreensível quando nos detemos nas instituições daqueles que a produziram: Faculdade de Medicina, Museu Nacional, Instituto de Biociências, CNPq, Universidade de Al Azhar, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, Instituto de Física, Instituto de Geografia, Condephat e Instituto de Química – a ficar somente no recorte de citações que aqui efetuei. Como o diálogo estabelecido aí é *entre instituições*, os episódios selecionados, como era de se esperar, remetem a ações e valores que pertencem ao campo das relações estabelecidas entre os sujeitos que a estão produzindo e aquele sobre o qual falam. E neste caso, a obra de Eurípedes parece ser significativamente maior do que se restringirmos a sua análise apenas à sua produção historiográfica.

O predomínio da vida administrativa sobre a produção escrita é reconhecido nos depoimentos. E isto se percebe especialmente naqueles em que se está em questão a análise de sua obra, em que o depoimento parte de alguém do próprio campo da História ou, em menor medida, das Ciências Humanas.⁵⁷

A explicação mais recorrente é a da vastidão de sua obra. Naquele em que busca analisá-la, Victor Deodato da Silva deixa claro que como ponto de partida, “um balanço da obra histórica do Prof. Eurípedes Simões de Paula é dificultado, com exclusão das duas teses acadêmicas, pela preponderância de trabalhos pouco extensos (artigos, conferências, resenhas e notas) e pela dispersão (...)” (p. 557). Francisco Iglésias menciona 3 livros e 56 estudos (entre estudos, ensaios e artigos) (p. 433); Raquel Glézer cataloga as duas teses (doutorado e cátedra), 11 edições de livros, 66 artigos e uma quantidade ainda maior de resenhas e relatos de notícias (p. 682-706).

A lembrança de sua ligação com os franceses está presente na coletânea. Albert Audubert, francês, professor da Universidade de Bordeaux III e da FFCL/USP nos anos de 1960-1973, afirma que o próprio se orgulhava da sua ligação com os primeiros mestres: “Quantas vezes ouvi o Professor Eurípedes relemburar, com saudade, os tempos em que fora aluno assíduo e entusiasta dos famosos primeiros mestres franceses que vieram participar da grande obra da fundação da Universidade de São Paulo!” (p. 381) Mas a sua “herança” não é simplesmente dada: aquilo pelo que é mais lembrado aí também aparece: “Tornando-se, por sua vez, professor, ele iria consagrar sua carreira e sua vida à consolidação desta nobre empresa, ocupando-se simultaneamente, de ensino e de administração.” (p. 381)

⁵⁷ Ou seria dizer que a ênfase na qualidade de administrador é para compensar uma certa depreciação de sua produção historiográfica por parte de outros, difícil de ser analisada dada sua grande quantidade e portanto, fácil de ser atacada, como que numa espécie de defesa?

Outras menções à sua associação aos franceses também são feitas, mas em um número infinitamente menor do que outras referências feitas ao professor. José Bueno Conti (FFLCH/USP) dá a E.S.P. a autoridade de quem pertenceu às primeiras turmas da universidade; e de quem pertence à uma outra escola, a Escola dos *Annales* pela sua permanente preocupação com o homem (p. 396-397). Ou seja, pela sua ação, mais do que por sua escrita. Victória El Murr e Joubran El Murr (FFLCH/USP) afirmam que: “Integrou a 1ª turma de Licenciados em Geografia e História e passou a ser, excepcionalmente, mediante concurso interno promovido pelo prof. Fernand Braudel, - o 1º assistente dos ‘mestres franceses’, aos quais sempre se referia com carinho, respeito e admiração” (p. 406). Shozo Motoyama (FFLCH/USP) também alude ao seu tempo de aluno dos franceses; e associa seu ideal de “cultura abrangente” à Escola dos *Annales* (p. 457-469). E Francisco Iglésias (UFMG), julga E.S.P. ter sólida “consciência intelectual e a formação francesa, na melhor linha da escola dos *Annales*” (p. 433).

Não obstante, ocasionalmente sobre a produção intelectual de E.S.P., mesmo as memórias contêm inflexões. Na continuação da sentença citada acima, o mesmo Iglesias (UFMG) faz um adendo: “o magistério e a administração impediram que florescesse o escritor, com o que perdeu a historiografia brasileira, embora ganhasse pelo que provocava de outros.” (p. 433).

E de outra natureza, Victor Deodato da Silva (FFLCH/USP), analisando o conjunto de sua produção bibliográfica, acrescenta haver “alusões no meio universitário à sua pouca atualização científica e conformismo intelectual.” (p. 558)

3.2 *IN MEMORIAM*: O MOSQUETEIRO⁵⁸

A volumosa coletânea *in memoriam* à Eurípedes publicada cinco anos após sua morte é marcada porém por uma ausência: a de seu companheiro por mais de 40 anos de universidade, Eduardo França.⁵⁹ Não obstante, seu parceiro já havia sido o escolhido para prestar-lhe homenagem na cerimônia em sua memória, duas semanas após a sua morte, pela Congregação da FFLCH/USP.

A fala de Eduardo França não poderia ter sido mais dotada de significado, sentimento e simbolismo. Ele teria sido o mais apropriado para tal papel seja por ser o decano do Departamento, seja por ser do time dos primeiros alunos da Faculdade, e portanto, quem estava

⁵⁸ “Não insistirei sobre colegas que tive cuja lembrança me entristece: dos quatro mosqueteiros – Eurípedes, Astrogildo, Pedro Moacir e eu mesmo, sem nunca saber qual de nós seria o Dartagnan.” (DISCURSO DE..., 1994)

⁵⁹ Nunca descobri o porquê dessa ausência.

ao lado de Eurípedes desde os tempos das Arcadas, em 1932. Não fosse pelo ritual (era o decano) seria pelo pessoal (os mais de 45 anos de convivência).

O seu discurso, publicado em formato brochura e arquivado no CAPH, foi estruturado em cinco partes: uma introdução, *O Tema do Coração*, *A Docência como Serviço*, *A História como Crença* e *Política sem Políticas e Comando sem Comandos*. França passa pelas qualidades pessoais de Eurípedes, pelo seu envolvimento com o magistério, sua atuação no campo da História e pelos seus postos de comando (HOMENAGEM..., 1977).

Quase como que renunciando o tom das memórias da homenagem de 1983, França seleciona a esfera institucional de Eurípedes para recordar. A tentação de recorrer à coincidência ou à profissão é grande. Mas mesmo que aceitando o acaso, o trabalho historiográfico não peca em buscar analisar as condições dadas para que as coincidências possam ser coincidências – o que assemelha um momento a outro no tempo, as configurações de campo que permitem tal jogo dos possíveis.

Ao longo de dez páginas, França rememora seu companheiro de Faculdade sob o signo do seu trabalho entranhado ao de seu caráter. Não há distinção entre um e outro e mesmo o que, por outros olhos poderia ser tido como fraqueza, é transformado em qualidade por França.

O caráter (o tema do coração), a docência (a docência como serviço), a Revista de História e a ANPUH (a história como crença) e a Faculdade (comando sem comandos) são todos definidos pela máquina de trabalhar, generosa e humanista que era Eurípedes, sem menção aos seus escritos. Para o ritual acadêmico, portanto, a operação historiográfica é composta pelas qualidades pessoais e sobretudo pela atuação de Eurípedes nas frentes burocráticas, por meio das quais conquistou a honraria de dar seu nome à Faculdade. Muito embora seja concatenada a partir de um *lugar social*, a *prática* não significa, pois, a *escrita* nos momentos de solenidade.

Aí estão em evidência as virtudes do historiador, quando até mesmo o que poderia ser sua fraqueza é positivado. Como interpretar o despachamento com que França tem a liberdade de chamar Eurípedes de “coronel dadivoso” no comando da FFCL (HOMENAGEM..., 1977, p. 9) e “amorosamente possessivo” de sua Revista de História? (p. 13) até o ponto em que “no fundo, respeitávamos ou temíamos o seu ciúme de fazê-la sozinho, cercado apenas de uns poucos colaboradores diretos, de sua escolha.” (p. 13). Eurípedes é definido sobretudo pela sua

dedicação ao serviço da universidade,⁶⁰ pela sua justeza,⁶¹ leniência e generosidade.⁶² Valores são transplantados para a análise da prática da “boa história”, do “bom historiador”, e seu caráter concorre juntamente com sua obra para a delimitação do que seria o trabalho do historiador. Eurípedes se presta ainda mais a esse caso especialmente por ter empenhado um esforço significativo no campo do trabalho braçal de consolidação de espaços acadêmicos dentro da universidade, fazendo com que sua obra (escrita) ocupe um segundo plano na elaboração de sua memória. E não é por menos que França termina seu discurso, com ampla liberdade para dizer que “este adeus na vida, é um ‘seja bem-vindo’ nesta lembrança, bem-vindo na história a que serviu, e que agora o servirá para sempre.” (p. 16)

Tendo em mente que aqui não está em questão a atualidade do trabalho de E.S.P.,⁶³ o que quero destacar é que essas inflexões nos indicam que, sendo lembrado pelas suas qualidades de administrador e em face do dinamismo portentoso de sua atuação à frente do Departamento de História e do conjunto da FFCL/FFLCH, torna-se interessante considerar como é significativa a frase final do professor França em seu discurso em homenagem à Eurípedes: “seja bem-vindo na lembrança” da história que “agora o servirá para sempre.” Classificado como formador junto aos primeiros professores da USP, e como discípulo dos *Annales* no Brasil, até que ponto não podemos entender que a memória de Eurípedes Simões de Paula é configurada, por oposição àquela de Eduardo d’Oliveira França, pela sua trágica morte, que nos impede atualmente de testemunhar como o próprio professor/diretor teria compreendido sua formação profissional? E que dá mais peso à sua atuação administrativa do que historiográfica (pois mesmo dentro do campo da História, Eurípedes é lembrado pela quantidade de teses que orientou, pelos cursos que criou, muito mais do que pelos seus escritos)? O fato de França dar as boas-vindas à lembrança de Eurípedes quase como que traduz e constata o fato de que serão os outros a monumentalizar o diretor: tarefa da instituição.

⁶⁰ “Serviu com fidelidade à Universidade, na qual exerceu altos encargos com seriedade e dedicação.” (p. 16), dentre várias outras citações.

⁶¹ “Ele sabia, como ninguém, desarmar as eventuais prevenções, com sua naturalidade, usando o poder como instrumento de bem servir. A tônica da boa vontade, da compreensividade sem propaganda.” (p. 15)

⁶² “O protetor que todos buscavam – ainda e sempre um coração em atividade, amenizando as vidas em começo, amaciando as tensões com uma benevolência que, para chegar, não esperou a idade do avô.” (p. 11)

⁶³ Rodrigues mais uma vez tece uma consideração bastante equilibrada sobre o percurso de Eurípedes Simões de Paula na academia e a valorização ou desvalorização atribuída ao seu papel de administrador. Concordo com a autora quando diz que essas classificações “padecem do anacronismo por apagarem as condições em que se encontravam os suportes institucionais quando ele se constituiu como historiador. (...) *No período em que ele se torna este construtor, tudo está para ser feito.* Passadas três décadas, não fosse seu empenho, as “grandes obras” não existiriam.” (RODRIGUES, 2012, p. 296, nota 1093. Grifo da autora)

3.3 A PALESTRA

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.⁶⁴ 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 (PAULA, 2009, p. 75). 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. (p. 80. Grifos meus.)

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) nos 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

⁶⁴ No próximo capítulo, abordarei sua atividade como editor na construção dessa memória.

Civilização Brasileira, regida primeiramente por Afonso d'Escragnolle Taunay e atualmente pelo professor Alfredo Ellis Júnior, tomou também o mesmo rumo que as outras suas companheiras.” (idem) 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,⁶⁵ 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 (coisa que França também fará em 1951, como veremos oportunamente), e menos de Fernand Braudel (muito embora seja possível dizer que para Eurípedes falar de um seguramente incluía a lembrança do outro). A influência de Febvre, portanto, sobre o curso de História não pode ser datada da década de 1930, ou por métodos de ensino inovadores, mas sim, por tabela – pela ponte estabelecida entre Braudel e São Paulo num processo que se revela diacrônico, pois que construído durante e especialmente após sua primeira passagem pelo Brasil.

4 PORTAS ABERTAS

Assim que, em termos comparativos, Eduardo d'Oliveira França teve a oportunidade de agir sobre a memória construída sobre si e sobre sua geração, ao passo que é pelas palavras de outros que lembramos de Eurípedes, acometido pelo acidente que lhe tirou a vida ainda no exercício de suas funções. E acredito ser por isso que a memória sobre Eurípedes extrapola, em muito, sua ligação com os franceses. Ele é largamente lembrado na obra *in memoriam* pela sua atuação institucional e o seu dinamismo é ainda mais acentuado pela multiplicidade de vozes

⁶⁵ “(...) 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)

que ali se encontram. Por ser construída principalmente por outros, sua vida administrativa marcou muito mais a sua memória ao ponto de Eurípedes tomar a forma da própria FFCL/FFLCH – é seu o nome dado ao prédio da Faculdade.

Geralmente identificados lado a lado como herdeiros dos primeiros professores franceses que vieram para o curso de História e Geografia da USP, os dois não deixam de resguardar diferenças – tanto por suas trajetórias, quanto pelas origens de como se formaram as lembranças sobre si.

O próprio França faz questão de apontar as particularidades dentre os dois. Na homenagem da Congregação da Faculdade à memória de Eurípedes, para dizer “em nosso nome o que foi e é para nós Eurípedes Simões de Paula” (HOMENAGEM..., 1977, p. 6), professor França questiona, carinhosamente, se seria a melhor pessoa para a tarefa:

Sinceramente não sei, não sei senhores, se ele me escolheria a mim para esta missão, para este adeus. Todos sabem o quanto fraternamente brigávamos. Brigávamos muito, de longe e de perto. Como dois irmãos na corte da mesma namorada: a Faculdade, cujo bem ambos queríamos. (...) Paradoxalmente, o ciúme nos unia. (p. 7-8)

Mas essa demarcação de diferenças pelo professor França não se aprofunda, permanecendo no nível do afeto, das relações pessoais e do amor que ambos sentiam pela Faculdade.

Para corroborar a distinção entre os dois, Janice Theodoro, escrevendo sobre Eurípedes em 2009 na Revista de História, publiciza as diferenças, ainda que sem as aprofundar:

Os dois titulares, Eurípedes e França, queriam igualmente construir a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como o coração da Universidade de São Paulo, mas seus projetos não se pareciam. As diferenças teóricas, presentes nas proposições dos dois catedráticos, implicam em uma análise da obra de ambos que não é matéria desse artigo. Contudo, arrisco-me a antecipar que eles não leriam da mesma forma a “modernidade” ibérica e não se posicionariam de forma semelhante em relação ao que chamamos hoje de racionalidade e irracionalidade e, como resultado de visões diferentes da história, não constituiriam a mesma estrutura de cursos para conformar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (THEODORO, 2009, p. 41)

Classificados ambos como herdeiros dos franceses, uma cultura de memória acadêmica finda por sublimar as diferenças entre os dois, assim como faz com diversos outros elementos, como visto ao longo deste capítulo. Seja a desnaturalização do destino manifesto muitas vezes expresso pelos sujeitos mobilizados a lembrar dos seus tempos de formação, a desatenção aos

percursos realizados antes do encontro com os franceses, os fatores sociais que também concorrem para a crítica historiográfica do trabalho do outro ou mesmo o peso que se dá a um e outro momento das trajetórias profissionais dentro da Faculdade, vimos que as memórias mudam no tempo, condensam explicações, embaralham o presente e o passado e mobilizam valores na construção de representações sobre o passado e sobre os cursos de História. Mas por isso mesmo, deixam as portas abertas, como as do gabinete de Eurípedes, para caminhos diferentes na investigação sobre a formação dos primeiros profissionais universitários de História.

Capítulo II

UM REGIME DE TRANSIÇÃO: do IHGSP à Universidade

Apresente, ainda, os grandes homens do passado,
sem receio de cair, como se costuma dizer,
nas imagens de Épinal. Há um problema difícil para
o historiador na questão dos grandes homens. Não falta
quem aponte a decadência do grande homem nos últimos anos.
Como os historiadores raramente são homens eminentes
e a eles tocando a tarefa de os julgar e mesmo de os criar,
pela tendência com que se empresta aos outros a própria estatura,
verifica-se uma obscura mas perpétua erosão do grande homem.
(Braudel, Pedagogia da História)

1 INTRODUÇÃO

A bibliografia sobre a fundação da USP necessariamente aborda o papel do grupo do jornal O Estado de São Paulo.⁶⁶ Foi das fileiras dos intelectuais, políticos e empresários que compunham este grupo que saiu o projeto da Universidade e de sua Faculdade de Filosofia. Reduzindo o recorte, porém, da FFCL para o curso de História em específico, são tênues as ligações que se conseguiu estabelecer entre as redes para o projeto mais geral (a universidade) e o delineamento de seus cursos específicos (o de História, no nosso caso). A primeira pista de que dispus é de que praticamente todos os nomes dos intelectuais brasileiros que constam das primeiras articulações para a fundação da universidade, constam também na lista de sócios do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo: George Dumas, Armando Sales de Oliveira, Júlio de Mesquita Filho, Theodoro Sampaio e Fernando de Azevedo.⁶⁷ E no entanto, ao IHGSP é dada pouca importância nesse início de história, mesmo com a presença três de seus membros no quadro docente do curso (Afonso Taunay, Alfredo Ellis Junior e Plínio Ayrosa, a tríade responsável pelos cursos de História da Civilização Brasileira e Etnografia Brasileira e Tupi-guarani).

Aqui talvez seja interessante também refletir sobre o uso do termo “presença”, que pode não ser o mais apropriado. Não é que o IHGSP esteve “presente” na fundação deste curso. É que o curso de História e Geografia foi uma espécie de atividade paralela desses homens que se propuseram a organizar uma universidade em São Paulo. Falar em “presença” do IHGSP nas

⁶⁶ Conferir CARDOSO (1982), LIMONGI (1988).

⁶⁷ É possível confirmar que Fernando de Azevedo fazia parte do Conselho Técnico da Revista do IHGSP em 1937, ao lado de *Afonso José de Carvalho, Nicoláo Duarte Silva, Júlio de Mesquita Filho e Álvaro de Sales de Oliveira*. Todavia, seu nome não se encontra listado no quadro de sócios do Instituto.

origens do curso dá a entender que este já nasceu como algo definido, independente e com identidade própria, quando o que proponho aqui é salientar o caráter de transição desta fase na produção historiográfica (de São Paulo ou do Brasil, como se queira).

O apagamento do IHGSP nessa história acontece por uma abordagem anacrônica, que procura enxergar naqueles primórdios aquilo que nossos olhos já estão acostumados a definir como “universidade”, “acadêmico”, “profissional” – que é a parte daqueles que “venceram”, dos que se estabeleceram, em detrimento do que à própria época era tido como parâmetro para reconhecimento: esses homens que circulavam nesses meios (IHGSP, Academia Paulista de Letras, Museu Paulista, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, etc.) e que também estiveram lá, no início de tudo.

Como algo novo, a ser desenhado no seu devir, as atividades de historiador na década de 1930, 1940 até meados de 1950 ainda se encontravam no interstício entre um regime “antigo” e um “novo”, que caminhava para definir suas regras de funcionamento, reconhecimento, legitimidade e especialmente, autonomia.

Mais do que uma tentativa de redimir esses nomes, o que se propõe é o acompanhamento de um período anterior àquele em que os estabelecidos se tornaram *outsiders* e vice-versa. Muito embora este trabalho não vá dar conta de todo esse processo, afinal, boa parte dele se remete já às décadas de 1950, 1960 e especialmente 1970, quando a pós-graduação e as novas gerações se tornam hegemônicas na definição dos espaços de produção historiográfica, as décadas de 1930 e 40 significaram um período prévio de reorganização das práticas de produção de reconhecimento e legitimidade acerca do profissional de História, de rearranjo dos saberes em direção a uma “produção em massa” de nossos profissionais pois aí se deram as primeiras vezes em que esse trabalho foi forçado a ser coletivo. Saindo das práticas “amadoras”, via de regra individuais e ditadas pelo ritmo do próprio indivíduo que estava produzindo, agora era preciso compartilhar as formas e os fazeres desse saber com terceiros, não mais pelo meio físico que eram os livros, mas sob novos arranjos: uma grade horária, um espaço físico, uma continuidade no tempo.

Retomemos a questão do anacronismo que levantei logo acima. Neste capítulo, o tive como mote para nortear as considerações feitas, tendo em vista que ele pode acometer a forma como olhamos para o começo das instituições universitárias, dirigindo o nosso olhar para buscar nelas aquilo que conseguimos ver hoje (identificamos as práticas que nos são familiares e que ali “já” se encontravam e os modos de ser historiador que são legítimos).

O recorte deste trabalho, então, parece ser ainda mais suscetível a este tipo de olhar. Isto porque o período das décadas de 1930 e 1940 não ganha contornos muito definidos nos estudos

de história da historiografia. É um período de transição entre regimes de produção. Os estudos da área já não mais enquadram o período sob a égide das academias literárias e institutos históricos. Mas a produção universitária (nos moldes como a definimos hoje) tampouco é significativa, ou até mesmo existente. As obras produzidas então e destacadas nos balanços bibliográficos/historiográficos são da já clássica tríade, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Junior, produzidas fora do campo acadêmico, mas reconhecidos por esta a posteriori. Ou seja, numa espécie de limbo, exatamente na margem entre círculos literários/científicos e universidade.

Resta, portanto, um campo a ser explorado que é este até a sistematização e consolidação da pesquisa histórica na universidade no país (a partir da década de 50 e depois, mais fortemente, a partir dos 70), o início da concomitância entre institutos e universidade, onde o regime desta última ainda não se encontrava definido. Faz-se necessário lembrar ainda as reconfigurações pelas quais passava o campo da produção cultural no Estado de São Paulo intimamente ligadas às transformações sociais nesse período. A progressiva emergência de grupos que logravam se sustentar do mercado cultural, implicando na sua crescente independência de fatores como as relações sociais e familiares é um dos resultados dessa transição entre o final do século XIX e o início do século XX.⁶⁸

O surgimento da USP e o campo de produção de História são aqui considerados tendo em vista estas condições. Não só as práticas do fazer história se encontravam em processo de adequação às novíssimas “restrições” de tempo, espaço e sociabilização que a instituição da universidade produziu, mas a identidade de historiador profissional encontra-se tateando por um formato. Em sendo um período de transformações para várias das atividades do campo intelectual, o curso de História e Geografia que nasce em 1934 não foge desse quadro: os modos de ser historiador e fazer história dos Institutos Históricos se encontram plenamente no seu nascimento. É somente no seu devir – isto é, nas novas práticas que engendra (seja em termos de produção da escrita, pesquisa e formação de novos profissionais, seja nas novas lógicas de estabelecimento de relações sociais) - que ele permite a libertação do antigo regime das “letras históricas” (como Ferreira, 2002, chama o período). Vejamos se consigo demonstrá-lo.

⁶⁸ Sobre esse período e essa transição, num recorte mais amplo que o meu pois que abarca o mercado de produção de bens culturais, a obra de Sérgio Miceli é incontornável. “Aliás, os mesmos grupos sociais em expansão nos grandes centros industriais e administrativos do país (os funcionários públicos, os trabalhadores etc.), de cujo apoio passou a depender a nova coalizão de forças que detinha o controle do Estado, favoreceram a constituição de um mercado de bens culturais dotado de maior autonomia tanto em relação aos antigos grupos dirigentes e aos seus mecenas privados (como os que haviam subsidiado o movimento modernista em São Paulo) como em relação às instâncias políticas e religiosas (o Estado, a Igreja, os principais órgãos de imprensa, etc.) interessadas em impor suas diretrizes à produção cultural.” (MICELI, 2001, p. 79).

2 O IHGSP DENTRO DE CADA UM

O Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo foi fundado em 1894, e à parte o monarquismo que marcou o início do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (o de São Paulo já nascera sob o regime republicano), não lhe era muito diferente no que toca a sua organização e os seus propósitos (embora tenha aparecido somente sessenta anos após o IHGB).⁶⁹ Em 1932, a admissão de sócios se fazia por indicação (dentro dos parâmetros de legitimidade social que vigiam à época⁷⁰). Era necessário uma proposta assinada por três ou mais sócios efetivos, que deveria conter os dados pessoais do candidato e seus méritos. Era obrigatória também a apresentação de “um trabalho científico” sobre assunto de história ou geografia “precipualemente” de São Paulo (RIHGSP, 1933-1934, p. 469-469). Esse conjunto seria apreciado pela comissão de admissão de sócios e pela comissão técnica respectiva (a depender se o trabalho fosse de história do Brasil, de São Paulo, de geografia ou de etnografia), que emitiriam pareceres a serem aprovados nas assembleias.

No período aqui retratado – a virada da década de 1920 para a de 1930 – o Instituto vinha sofrendo com deficiências orçamentárias, deixando de receber as subvenções do governo do estado pelos anos consecutivos de 1929, 1930 e 1931. O volume 29 (correspondente ao ano de 1931) da sua Revista não pôde ser publicado por falta de verba. Em 1932, contava então com 156 sócios (RIHGSP, 1931-1932, p. 118). Este fora um ano conturbado por causa da Revolução de 1932, na qual vários de seus membros se engajaram individualmente. Mas o Instituto mesmo se exime de emitir uma opinião mais assertiva sobre o episódio. Seu relatório do ano de 1932 utiliza o termo mais ameno de “movimento armado de 09 de julho” e declara que “não podendo o Instituto entrar em apreciação alguma relativa ao grande movimento armado de 9 de julho do ano p.p.” manteve-se “fechado durante todo tempo de guerra.” (RIHGSP, 1931-1932, p. 118). Isso não o impede, porém, de felicitar o retorno de seus sócios que foram levados por um “idealismo sadio e alto” a oferecer suas vidas para o bem de São Paulo. (idem).

A turbulência dos três primeiros anos da década de 1930 parece ter se arrefecido a partir de 1933, mas os relatórios não deixam de ter um tom lamurioso. No ano de 1934 já contava

⁶⁹ Sobre o IHGSP, conferir Ferreira, 2002. Sobre o IHGB, conferir Manuel Salgado Guimarães, 2011 e Lúcia Paschoal Guimarães, 2007.

⁷⁰ Mais uma vez Sérgio Miceli. O reconhecimento da competência intelectual passava pelo posicionamento do sujeito nas suas relações sociais: “Se na Primeira República o recrutamento dos intelectuais se realizava em função das redes sociais que eles estavam em condições de mobilizar e as diversas tarefas de que se incumbiam estavam quase por completo a reboque das demandas privadas ou das instituições e organizações da classe dominante, a cooptação das novas categorias de intelectuais continua dependente do capital de relações sociais mas passa cada vez mais a sofrer a mediação de triunfos escolares e culturais, cujo peso é tanto maior quanto mais se acentua a concorrência no interior do campo intelectual.” (2001, p. 79).

com 206 sócios e em 1935, 222. Ou seja, a procura por filiações aumentava, o que denota uma constância no interesse pelo Instituto. Mas os volumes de sua Revista continuavam saindo com atraso – o de número 30 não saíra no prazo correspondente e ainda não haviam conseguido instalações adequadas para o Museu e o Arquivo (organizados por Plínio Ayrosa).

Apesar da resolução do Estatuto de 1932 de não envolvimento em questões políticas (RIHGSP, 1933-193, p. 481), ele não deixava de lançar mão de seus estreitos contatos com o poder público para tentar resolver sua situação financeira. Nos anos de 1936 e 1937 serão estabelecidos parcerias e convênios com a prefeitura e o governo do Estado para que o Instituto exerça atividades de restauração e publicação de documentos e até mesmo para que consiga uma nova sede (esse assunto será abordado mais detalhadamente adiante). Em nome da história de São Paulo, o IHGSP compunha comissões e promovia celebrações para comemorações de datas, como as relativas ao quarto centenário da fundação de São Vicente, por exemplo.

Afonso d'Escragnolle Taunay, Plínio Marques da Silva Ayrosa e Alfredo Ellis Junior, os três professores brasileiros que compuseram o início do curso de História e Geografia da USP, foram sócios do IHGSP. Taunay e Ellis Junior ocuparam a cadeira de História da Civilização Brasileira e Ayrosa aquela de Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani. Como afirmado até aqui, recorre-se pouco a essas figuras na construção da memória do curso e da Universidade. Credita-se até mesmo o desenvolvimento tardio da pesquisa universitária em História do Brasil às suas pessoas.

Não tenho condições de afirmar dentro do âmbito deste trabalho se este tipo de afirmação procede.⁷¹ Mas uma de minhas hipóteses para o apagamento desses sujeitos é justamente a do anacronismo que levantei na abertura deste capítulo. É um lapso comum que os olhos de hoje busquem nas origens aquilo que é reconhecido como legítima prática acadêmica, “demarcando o seu terreno em relação aos estudos empreendidos anteriormente, como os do IHGSP, tidos como ‘pré-científicos’, dos quais era preciso distanciar-se para sua afirmação institucional” (FERREIRA, 2002, p. 174). Isto somado à concorrência dos franceses faz com que a balança do interesse penda desfavoravelmente para o lado daqueles que ainda

⁷¹ Antonio Celso Ferreira ressalta, em 2002, a falta de estudos sobre a “historiografia produzida em São Paulo, principalmente a do IHGSP e a das primeiras décadas dos estudos uspianos, quando passaram por esta instituição figuras como Afonso de Taunay e Alfredo Ellis Jr., vindos da primeira agremiação.” (2002, p. 174, nota de rodapé 2). Desde 2002, é possível verificar um incremento no número de obras. Vide, por exemplo, *Um Metódico à Brasileira*, de Karina Anhezini (2011); *Teorias Raciais e Interpretação Histórica: o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894-1940)*, de Marcelo Mahl (2001); *Os Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo: subsídios para a construção de representações*, de André Mendes (2011) e *Subsídios para a História da Educação no Brasil: um Estudo da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, de Maria Aparecida Pereira (2013).

circulavam e encontravam seu prestígio em outras redes. Redes essas que inclusive gestaram e deram forma ao currículo de História de 1934.

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'Escragolle 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.⁷² Seus livros de história versam especialmente sobre a história de São Paulo, sendo referenciado frequentemente como o “historiador das bandeiras”.

Alfredo Ellis Junior nasceu na região cafeeicultora de São Carlos em 1896, estado de São Paulo.⁷³ 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* 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.

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

⁷² Todos os dados biográficos de Afonso Taunay foram retirados de Karina Anhezini, 2011.

⁷³ Todos os dados biográficos de Ellis Junior foram retirados do artigo de John Monteiro, 1994. O capítulo 4 de ROIZ (2012) também traz uma discussão mais detalhada da biografia e da obra de Ellis Jr.

1934 para os quadros recém-contratados da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.⁷⁴ 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, SE). Fez parte da Comissão de Redação da Revista de História quando esta foi fundada em 1950. Faleceu em junho de 1961.⁷⁵ (DRUMOND, 1961 e 1964)

Os três faziam parte do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo anos antes da fundação do curso de História e Geografia. Taunay, o mais velho, tomou posse em 1912. Ellis Junior em setembro de 1927 e Ayrosa em agosto de 1928. O pertencimento à mesma associação propiciou o convívio e o engajamento comum em solenidades e comissões antes de suas atividades na USP, o que provavelmente lhes permitiu inclusive carregar essa identidade coletiva consigo para a própria Faculdade. Antes de pertencerem à USP, eles eram pesquisadores, não só no sentido cronológico (produziram obras antes de entrar na Faculdade), mas no simbólico (o título de professor na universidade era mais um no rol da experiência que já traziam).

A carreira desses sujeitos seguiu à lógica inversa de prestígio acadêmico instalada nos tempos atuais: seu reconhecimento como estudiosos veio antes da atividade como professores. Circulavam num ambiente onde uma identidade paulista já havia sido construída no meio das letras históricas (FERREIRA, 2002, p. 22) e que implicava uma série de atividades comuns exercidas no IHGSP, que serviam como definidoras de sua identidade historiadora. O trabalho da instituição era muito e a responsabilidade ainda maior.

Por exemplo, para Taunay, em seu discurso de posse, “dentre os mais elevados títulos de associação científica de que nos devemos orgulhar no Brasil, figuram certamente os diplomas do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em magno destaque” (TAUNAY, 1914, p. 89). Neste mesmo breve discurso, Taunay se dedica a traçar um paralelo entre o espírito

⁷⁴ Plínio Ayrosa parece se encaixar no quadro que Miceli tece para os engenheiros formados à época: “A presença dos engenheiros nas áreas de estudos sociais, do pensamento político, da produção de obras pedagógicas, no exercício de cargos administrativos em instituições escolares ou entidades e associações corporativas ou, então, assumindo o trabalho executivo de implementar as reformas da instrução em curso explica-se, de um lado, pela formação humanista e letrada que subsistia nas escolas politécnicas desde os tempos do Império e, de outro, pelas transformações por que passava o mercado de postos destinados aos detentores de diplomas superiores. Ante as resistências que vinham encontrando os projetos que visavam introduzir as ciências sociais nos cursos jurídicos, os engenheiros dispunham de um mínimo de aptidões culturais para se lançar em novas especializações do trabalho intelectual, tidas como carreiras subalternas, incapazes de atrair os bacharéis em direito e desviá-los das carreiras tradicionais (...)” (MICELI, 2001, p. 117-118)

⁷⁵ Os dados biográficos de Ayrosa foram retirados de Drumond, 1961 e 1964.

dos primeiros paulistas e aquele do Instituto, ambos imbuídos na missão de construir uma história nacional. Do mesmo jeito que os bandeirantes foram os responsáveis pelo feito de moldar o país, a mais nobre tarefa a que o Instituto se dedicara era a de

(...) longe de se restringir aos limites do vasto campo de estudos constituído pelas pesquisas da história local e a celebração das glórias paulistas, sempre se preocupou o Instituto com as questões nacionais, dedicando aos assuntos brasileiros tanta atenção quanto aos regionais. É que o inspira a tradição: assim também nunca São Paulo coube dentro das suas fronteiras. (1914, p. 89)

O Instituto Histórico Geográfico de São Paulo não poderia receber comentário mais lisonjeiro: incorporava ele mesmo a continuação da “raça de gigantes”. Não era pequena esta tarefa. Cabia-lhe continuar, através da história de São Paulo, a história nacional.⁷⁶

No mesmo ano da posse de Taunay, em outubro de 1912, também tomava posse no IHGSP George Dumas. Figura presente no cenário intelectual brasileiro desde a primeira década do século XX, Dumas teve participação importantíssima no posterior recrutamento de professores para a USP em 1934⁷⁷ junto a Theodoro Fernandes Sampaio.

Era Júlio de Mesquita Filho (dono do jornal *O Estado de São Paulo* e que toma posse no IHGSP no final de 1933) quem iria primeiramente para a Europa prospectar os professores para a recém-criada Universidade de São Paulo (PETITJEAN, 1996, p. 263). Não podendo ir, faz a ligação entre Theodoro e Dumas (FERREIRA, 2005, p. 230). Segundo Dumas, numa carta a Jean Marx, diretor do *Services d'Oeuvres Françaises à l'Étranger* (SOFE), “Ele (Theodoro) conhece poucas pessoas ou não conhece ninguém, e se nós queremos ganhá-lo a todo custo, trazê-lo para a nossa influência, é indispensável cercá-lo em Paris de pessoas que ele admira e colocá-lo em contato direto com eles.” (p. 266)⁷⁸

É, pois, Theodoro Sampaio, professor da Escola Politécnica, geógrafo, estudioso da língua tupi-guarani e nomeado o primeiro diretor da FFCL, quem vai à França e à Itália no

⁷⁶ Para um aprofundamento sobre o Instituto Histórico Geográfico de São Paulo e o projeto de história local/história nacional, conferir Ferreira, 2002.

⁷⁷ Desde 1908, Dumas havia sido indicado pelo *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine* para 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 nesse 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.)

⁷⁸ Sobre as relações entre George Dumas e Theodoro Sampaio para o recrutamento de professores para a USP, conferir PETITJEAN, 1996; FERREIRA, 2005 e LESSA, M. e SUPPO, H. (orgs), 2013, especialmente o cap. 9 de Fernando Santomauro, *De Brésil to Brazil. A política cultural como instrumento de poder: os casos de França e Estados Unidos no Brasil na primeira metade do século XX*.

primeiro semestre de 1934 para articular a contratação dos professores estrangeiros que deveriam ocupar as cátedras recém-criadas na FFCL. Theodoro, membro fundador do IHGSP, onde pronunciou discursos, necrológicos e fez parte das Comissões de trabalho de Etnografia, no mesmo período em que Taunay transitava pelas Comissões de História de São Paulo ou de História do Brasil. Sampaio foi eleito um dos dois membros mais distintos para receber uma das medalhas que a Academia Internacional de História de Paris havia concedido ao Instituto em 1911 (RIHGSP, 1911). À sua morte, em 1937, a diretoria do Instituto organizou uma comemoração, na qual foram convidados para a fala Pedro Calmon, Plínio Ayrosa e Ricardo Severo. E em 1939 ganhou um retrato a óleo na sede do IHGSP.

As pessoas que farão parte da vida do curso de História e Geografia circulam pelo mesmo espaço já ao menos nas duas décadas que antecedem o decreto de criação da USP, compartilhando ali um *ethos* acerca do exercício do historiador, um conjunto de interesses e, igualmente importante, uma rede de sociabilidades. Ao longo dos anos 1920 e no início dos anos 30, algumas das atividades promovidas e praticadas pelo Instituto ganharão continuidade na estrutura do curso. Especialmente aquelas que tratam dos estudos indígenas, assunto de grande interesse dos seus membros.

2.1 UMA NOVA FUNÇÃO: PROFESSOR

A área de etnografia e da língua tupi-guarani é um dos dois elementos de continuidade entre a velha e a nova instituição (a outra sendo a cadeira de História da Civilização Brasileira). Em 1925, Spencer Vampré (professor da Faculdade de Direito que viria a ser incorporada à USP) sugeria ao Instituto a criação de um curso de língua tupi-guarani. Este curso foi proferido por Juan Francisco Recalde, professor paraguaio, uma vez por semana e aberto aos sócios e ao público externo. Segundo o presidente do Instituto, com bastante procura (RIHGSP, 1938, p. 686).

Em 1933 outro curso de língua tupi foi criado em São Paulo, no Centro do Professorado Paulista. Desta vez o curso era regido por Plínio Ayrosa (já sócio do Instituto à época), e recebe um voto de louvor do IHGSP pelo “interesse demonstrado na cultura da língua tupi e, também, pela circunstância de se valer para isso, dos conhecimentos do nosso distinto primeiro secretário” (RIHGSP, 1933-1934, p. 391).

Há uma identificação criada entre o IHGSP e a responsabilidade pela manutenção dos estudos e até mesmo da existência da língua tupi-guarani. A posse de Ayrosa como professor catedrático da USP é o reconhecimento da missão original do Instituto. Plínio de Barros

Monteiro explora essa identificação no discurso de homenagem a Plínio Ayrosa quando este é aprovado como catedrático na cadeira de Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani. É aí que descobrimos que a própria existência da cadeira no curso da FFCL é obra do IHGSP.

Além disso, Srs. consócios, cumpre-me fazer-vos cientes de uma coincidência de alta relevância para este Instituto, no concernente à criação da cadeira de Etnografia Brasileira. Ao iniciar-se a vida desta instituição, o seu primeiro presidente lançava um apelo aos sócios para que se dedicassem ao estudo do tupi-guarani; e, quarenta e quatro anos mais tarde, revivendo essa mesma ideia, porém querendo dar-lhe feição mais prática, *empenhou-se o nosso atual presidente perpétuo, Sr. Dr. Torres de Oliveira, junto ao então interventor deste Estado, o Sr. Armando de Sales Oliveira, para que, entre as matérias professadas na Faculdade de Filosofia, figurasse a língua tupi-guarani. A vitória que tão honrosamente coube a um destacado sócio deste cenáculo, no concurso que acaba de realizar-se, é motivo de júbilo para este Instituto, que tanto trabalhou para que o cultivo da língua tupi-guarani se tornasse uma realidade. (RIHGSP, 1939, p. 186-187. Grifo meu)*⁷⁹

Desde sua posse em 1928, Ayrosa parece ter uma presença bastante querida no IHGSP. Em fevereiro daquele ano, seu nome é proposto e aprovado para integrar o quadro de sócios do Instituto. Em agosto, ele toma posse. Naquele momento, o presidente do Instituto, José Torres de Oliveira, revela que Ayrosa não era um estranho:

O Sr. presidente, dando posse ao membro recipiendário do sodalício, diz não ser. S. S. um desconhecido nesta casa de trabalho que é o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, onde houve sempre quem o acompanhasse com carinho no seu curso brilhante de Engenharia na Escola do Rio de Janeiro, colimado na obtenção do prêmio de viagem à Europa, e também na sua vida jornalística. (RIHGSP, 1938, p. 309).

Ayrosa teria vida bastante ativa no Instituto. Dentre suas atividades estavam a participação nas Comissões de trabalho (dividiu-se entre a Comissão de Redação da Revista e a de Etnografia) e na organização dos festejos comemorativos para o Quarto Centenário da Fundação de São Vicente (com Taunay e Alberto Penteado); a organização da biblioteca do Instituto em 1929; a indicação pelo próprio presidente do Instituto para primeiro secretário em 1932 e diretor da biblioteca e mapoteca do Instituto; e em 1933 a leitura de vários estudos ao final das sessões sobre palavras de origem tupi no vocabulário brasileiro. De sua própria pena,

⁷⁹ A criação da cadeira de Etnografia e Tupi-Guarani não é o único movimento do IHGSP em relação às questões indígenas nesse período. No relatório do ano de 1933, a diretoria comunica que conseguiu com sucesso a inclusão de sua proposta “para que figurasse na nova Constituição Brasileira direitos civis e políticos em benefícios dos nossos índios.” (RIHGSP, 1933-1934, p. 418).

ficamos sabendo que ainda mais do que as atas deixam saber, Ayrosa era um “burro de carga.” O próprio relata seu envolvimento, especialmente no ano de 1932, nas atividades do Instituto:⁸⁰

Imagine V. que andei trepado em escadas vertiginosas pregando bandeiras e retratos pelas paredes do nosso salão nobre depois de ter escrito mil e uma notícias para os jornais fazendo a 'propaganda' dos 'pândegos'. Durante o dia todo numa luta com convites, com arrumações de salas, com telefonadas. À noite, ali firme, na entrada, fazendo papel de 'vaselina', muito honestamente metido em farpela nova, com o competente colarinho duro... Logo após, secretariando a sessão com ares soberbos de historiador, quando não tinha de me postar junto à máquina de projeção para pôr na tela os documentos dos conferencistas. Cada vez mais me convenço de que sou positivamente um 'bicho', um sabe-tudo, um esplêndido 'burro de carga'. Na hora do aperto ninguém sabe fazer nada. *O Ayrosa convida, o Ayrosa escreve notícias, o Ayrosa substitui fusíveis queimados, o Ayrosa recebe as personalidades mais ou menos 'atenentadas', o Ayrosa fala, o Ayrosa projeta diapositivos e, por fim, o Ayrosa fecha o Instituto lá pelas 24 horas...* Enfim, cada um desembaraça a meada do destino como pode..." (GUIMARÃES, 1982, p. 8. Grifo meu)

Em junho de 1934 (portanto já com a USP decretada e Theodoro Sampaio em missão para garimpar professores estrangeiros), José Torres de Oliveira comunica, para regozijo do Instituto, a “notícia, ainda não confirmada, da nomeação do primeiro secretário, dr. Plínio Ayrosa, para reger a cadeira de tupi-guarani, recentemente criada na Universidade de São Paulo.” (RIHGSP, 1940, p. 231)⁸¹ Em outubro, a notícia é confirmada:

o sr. presidente declara que está confirmada a notícia, em tempo levada ao conhecimento do Instituto, da provisão do consócio dr. Plínio Ayrosa na cadeira de tupi-guarani da Universidade de S. Paulo. Adiantou o dr. José Torres de Oliveira que o ato do governo paulista foi recebido com gerais aplausos e que ele, pensando interpretar o sentimento dos confrades do Instituto, havia endereçado ao sr. dr. Marcio Pereira Munhoz, interventor federal interino, um telegrama nos seguintes termos: “O Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo, cheio de júbilo pela provimento do seu digno primeiro secretário, dr. Plínio Ayrosa, na cadeira de tupi-guarani, criada pela clarividência do dr. Armando de Sales Oliveira na Universidade de S. Paulo,

⁸⁰ Este trecho é retirado da publicação de Archimedes Pereira Guimarães, *Cartas de um Professor de Tupi*, Plínio Marques da Silva Ayrosa, de 1982. É uma coletânea da correspondência trocada entre os dois entre 1915 e 1960.

⁸¹ O Centro de Professorado Paulista, liderado por Sud Mennucci, havia enviado telegrama ao interventor em maio de 1934 (portanto, antes da notícia “não confirmada que José Torres de Oliveira comunica aos sócios), congratulando-o pela criação da cadeira. O telegrama foi publicado no jornal O Estado de São Paulo em 12/05/1934, p. 3: Notas e Informações. O Sr. Interventor federal recebeu os seguintes telegramas: "O Centro do Professorado Paulista felicita o governo de v. exa. pela promulgação do decreto que concretizou em promissora realidade a grande aspiração do povo paulista que é a Universidade de S. Paulo, com a incorporação da tradicional Faculdade de Direito e criação do Collegio Universitário. Motivo de dupla satisfação representa para este Centro a criação da cadeira da língua tupy na Universidade, porquanto desta casa partiu o impulso inicial da ideia hoje victoriosa, pois foi aqui que se levou a effeito o primeiro curso regular de língua tupy, sob a proficiente direcção do dr. Plínio Ayrosa, cujas lições enfeixadas em livro, estão sendo largamente divulgadas em nossas escolas. Saudações respeitosas. - Sud Mennucci."

apresenta a v. exa. calorosas felicitações por esse ato acertado, com que são tão justamente aquilatados a atividade patriótica, o talento e a cultura geral e especializada do ilustre paulista, nosso prezado consócio. Deus guarde a v. exa.” Associando-se ao júbilo suscitado por essa nomeação, também usam da palavra os sócios efetivos dr. José da Mata Cardim e o assistente dr. Domingos Laurito, que pronunciam palavras carinhosas louvando a competência e operosidade do dr. Plínio Airosa e registrando o acerto do ato do governo, tendo o primeiro proposto que constassem da ata dois votos de louvor: um ao dr. Armando de Sales Oliveira, pela criação da cadeira; e outro ao dr. Márcio Pereira Munhoz, pela nomeação do dr. Plínio Airosa. A sugestão foi aprovada por unanimidade de votos. Falou, ainda, o sócio efetivo dr. Plínio Airosa, *para agradecer ao Instituto o interesse tomado pela criação da referida cadeira e também a maneira como havia recebido a notícia da sua nomeação para regê-la*. Declarou que a sua maior alegria não provinha tanto do fato de ser escolhido para professor de uma matéria, que constituíra a preocupação de tantos espíritos de escol em nossa terra mas principalmente, da sua criação pelo governo, satisfazendo assim uma velha aspiração do grande Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen. (RIHGSP, 1940, p. 248. Grifo meu)

A nomeação de Ayrosa é uma conquista do Instituto e de suas relações pessoais. É uma conquista para um projeto político de História, que buscava afirmar o papel de São Paulo na construção de uma história nacional, para o quê a área dos estudos etnográficos era fundamental, uma vez que para estudar São Paulo era preciso estudar seus antecedentes, “a raça de gigantes.” Tendo sido a cadeira de Etnografia e Tupi-Guarani articulada pelo seu presidente, a nomeação de um consócio era mais do que esperada. Ayrosa era então o nome dos estudos em tupi-guarani da instituição e conhecido de Armando Sales de Oliveira⁸² - especialmente no ano precedente ao da criação da USP, seu nome aparece com frequência nas atas das sessões. A definição para esta cadeira é até mesmo anterior à de Taunay, sócio mais antigo e que veio ocupar a cadeira de História da Civilização Brasileira, cadeira cuja presença seria muito mais natural num curso de História no “regime atual” de produção historiográfica do que a de Etnografia.

Na correspondência trocada com seu amigo Archimedes, vê-se a confirmação do significado político que teve a campanha pela instituição dos estudos da língua tupi:

Meu bom Archimedes.

Recebi, satisfeitíssimo, as suas felicitações por motivo da minha indicação para servir como professor de tupi. Satisfeitíssimo, não propriamente por ter sido eu o escolhido, mas, por ter sido alguém, o que significa a vitória da campanha... Segundo o Regulamento da Faculdade, ninguém pode ser

⁸² Na correspondência trocada com Archimedes, Ayrosa se refere a Armando Sales de Oliveira, em fevereiro de 1934, como “nosso colega” e orienta Archimedes a procurá-lo para resolver uma pendência (GUIMARÃES, 1982, p. 13).

nomeado professor efetivo ou catedrático senão após dois anos de exercício e isso mesmo a juízo do Conselho Universitário, e mediante concurso. Por aí, vê V. que sou apenas um professor contratado e nada mais. Com o início regular do curso, em março próximo, veremos quais são as disposições da nossa gente a respeito dessa inovação realmente sensacional...

Um jornal paraguaio disse há pouco que "don Plinio Ayrosa quedará em la história de la lengua guarani como él primeiro professor que teve el mundo", oficialmente, etc., etc. Essa glória de ser o número 1, para nós colecionadores de Revistas e de Caretas, acho altamente sedutora!

A V., meu bom, amigo, fica o consolo de dizer arrogantemente a seus futuros netos: "yo fué el mayor amigo del primer profesor de tupi que teve el mundo"!!!

Se isso não é bastante, abraçe apertadamente seu velho camarada Ayrosa. (GUIMARÃES, 1982, p. 15)

A coincidência levantada por Plinio Monteiro em seu discurso em homenagem à posse de Ayrosa como catedrático – de haver sido criada uma cadeira para os estudos sobre tupi – serve para inscrever a experiência do curso de História e Geografia como uma extensão dos esforços do Instituto, fazendo, aliás, com que deixe de ser só uma coincidência. É o Instituto espraiando seu saber-fazer pelas novas instituições que surgiam.

As palavras do próprio Ayrosa são um bom indicativo de como via esse conjunto de circunstâncias. Sem perder de vista a (falsa) modéstia que às vezes aparece nos discursos proferidos, Ayrosa, em público, comemora a conquista não pela sua indicação, mas pela criação da cadeira, ato político que classifica como extensão das aspirações de Varnhagen, aparentemente levado a cabo pelo presidente do Instituto junto a Armando Sales de Oliveira⁸³ (a menção à Varnhagen será repetida no texto da cadeira para o primeiro Anuário da FFCL).

A modéstia com que agradece as congratulações é deixada de lado, no entanto, na sua correspondência pessoal, justamente onde a intimidade da troca privada com um amigo permite um pouco de vaidade. Ayrosa repete junto a Archimedes seu contentamento com o resultado da campanha (*Satisfeitíssimo, não propriamente por ter sido eu o escolhido, mas, por ter sido alguém, o que significa a vitória da campanha...*), mas se permite deliciar-se na glória de ser o “primeiro professor de língua tupi do mundo!”

A criação desta cadeira na Universidade é indicativo do quanto, desde o discurso inaugural de seu primeiro presidente, o Instituto “estava certo” em insistir na salvaguarda dos

⁸³ Que toma posse como consócio em agosto de 1936. As conexões entre as pessoas ligadas à criação do curso estão se dando por volta deste momento – além de Armando Sales, lembremos que Júlio de Mesquita Filho, outro cabeça no projeto da USP, havia sido eleito quatro meses antes da criação da Universidade para o quadro do IHGSP.

estudos em língua tupi. A sua ocupação é feita por um indivíduo a quem o IHGSP vinha acompanhando mesmo antes de entrar como sócio (*não ser S. S. um desconhecido nesta casa de trabalho que é o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, onde houve sempre quem o acompanhasse com carinho*) e que uma vez lá dentro, desempenhou mais de uma função (*Ayrosa sabe tudo*), ou seja, a quem o Instituto poderia dizer de fato, que era um de seus filhos. Essa era uma via de mão dupla: tanto o Instituto podia reivindicar Ayrosa, quanto este reivindicava o Instituto. Seu currículo publicado no Anuário da FFCL de 1934-1935 mostra que seu vínculo de maior expressividade são as academias a que pertence. Dentre elas, o maior cargo é aquele de Secretário Geral ocupado no IHGSP:

(...) Bacharel em letras pelo antigo Ginásio Ciências e Letras e graduado em engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Obteve o primeiro prêmio de literatura, instituído pelo Jornal do Brasil em 1917 e direito ao prêmio de viagem à Europa para aperfeiçoamento de estudos. Encarregado de um Curso de Tupi no Centro do Professorado Paulista. Secretário Geral do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e membro dos Institutos Históricos do Rio Grande do Norte, Baía e Santa Catarina.

Membro titular da Societé des Americanistes de Paris, da Societé de Linguistique de Paris e da Academia Paulista de Letras. (Anuário 1934-1935, p. 329)

Quando entra para o quadro de professores da recém-criada FFCL, Ayrosa carrega consigo como marca maior sua identidade como pesquisador da língua tupi chancelada pelo seu pertencimento ao Instituto Histórico e Geográfico. E é essa lógica de produção que se verá presente nas suas proposições para a cadeira.

Aqui talvez valha a pena aproveitar o tema da continuidade do IHGSP na Faculdade e retomar ainda a questão das redes de sociabilidades como um parêntese. Como já visto, Theodoro Sampaio foi o elemento de ligação entre São Paulo, Itália e França para a montagem do quadro docente da Universidade. Quando morre em 1937, o IHGSP decide promover homenagens a este seu sócio fundador, escolhendo como um de seus oradores, justamente Plínio Ayrosa. O texto depois publicado rende reflexões de duas ordens: uma que reforça o argumento sobre as relações pessoais como regime de legitimação para produção historiográfica do período e a criação da USP como sua extensão. E outra que nos permite ver a ideia de historiador que Ayrosa possuía.

A ligação entre Theodoro e Plínio é óbvia. A fama de Sampaio vem de seus trabalhos como engenheiro mas também de seu interesse pelos estudos em história, geografia e em língua tupi-guarani. O nível da proximidade entre os dois, porém, é que ainda me era inédito. A figura que definiu os professores estrangeiros que viriam para São Paulo foi de uma grande

proximidade com Ayrosa, que chama a Sampaio de grande amigo (RIHGSP, 1937, p. 273) e de saudoso mestre (idem, p. 276). Conta sobre o episódio em que foi-lhe mostrar as críticas que um indivíduo havia lhe feito e esperava que Theodoro respondesse publicamente. Mas este satisfez-se em responder privadamente a Ayrosa terminando a carta assumindo sua posição como seu mestre.⁸⁴ Perto de sua morte, Ayrosa levou Theodoro para passear em São Paulo e um dos lugares a que lhe conduziu foi a Faculdade de Filosofia (“Levei-o à Faculdade de Filosofia e tentei levá-lo à presença do Dr. Armando Sales de Oliveira, a quem, pouco antes, elogiara entusiasticamente pela criação da cadeira de tupi-guarani em nossa Universidade.” idem, p. 277). Dois amigos, quase a visitar um terceiro (Armando Sales), revendo um lugar de memória comum (a Faculdade, de cuja criação os dois fizeram parte). Esta é uma memória praticamente perdida. Ela não teve a força para ser compartilhada com seus sucessores como aquelas dos professores estrangeiros – tanto pelo que a universidade se transformou quanto pelas figuras que escolheu como seus mitos de origem para legitimar seu regime de produção. Mas servem para dar um pouco mais de cor aos primeiros anos de institucionalização da História em nível superior, pois que destacam o caráter de transição entre uma identidade e outra sobre o que é ser historiador nas duas primeiras décadas da universidade no país e fazem um pouco mais de justiça a um “lado B”, pois que pouco abordados, passavam quase a impressão de terem caído de paraquedas no curso de História e Geografia da USP.

Sendo seu mestre, Theodoro serve como pretexto para Plínio Ayrosa definir as qualidades de um bom historiador. A bem da verdade, a primeira questão aqui é que não é um “historiador” que Ayrosa define, mas *a atividade de fazer trabalhos históricos*. Pois assim como ele mesmo, Theodoro, Taunay e Ellis Junior, nenhum deles é definido naqueles tempos somente como historiador. Suas formações são das mais díspares (engenharia e direito), e a definição que mais circula entre eles é a de “estudiosos”.⁸⁵ De modo que a competência de Theodoro é estabelecida pela sua diligência, humildade e especialmente, pelo afinco nos estudos:

A sua vitória incontestada, a sua vitória positiva no campo das pesquisas históricas e no penumbroso ambiente vasto da linguística ameríndia, ele a atingiu graças ao próprio esforço, graças à sua tenacidade e, sobretudo, graças

⁸⁴ “Ao meu jovem e generoso amigo eu, de fato, devia esta longa explicação. Você considera-me seu ‘mestre’... e como tal aqui estou, etc.” (RIHGSP, 1937, p. 276)

⁸⁵ Essa discussão remete ao trabalho de Ângela de Castro Gomes em *História e Historiadores*, no qual um dos objetivos da autora é identificar como a cultura histórica da década de 40 definia o que era a atividade historiadora entre os anos de 1870 e então. Assim como identifica-se em São Paulo, Gomes demonstra que essas pessoas possuíam múltiplas ocupações, que inclusive lhe serviam como meios para afirmação de suas atividades de pesquisa (políticos, jornalistas, diplomatas, etc.). Ela também identifica quais são os termos, valores e os fazeres mobilizados para definir um determinado sujeito como historiador. Conferir especialmente os capítulos 2 e 3 (GOMES, 1996).

ao equilíbrio mental que soubera estabelecer desde os seus verdes anos de juventude.

Ao contrário de muitos historiadores contemporâneos, nunca se aventurou a conclusões históricas sugeridas por documentos e estudos fragmentados, como nunca julgou os vultos históricos à luz exclusiva de seu critério pessoal. (idem, p. 274)

Ayrosa leva para a Faculdade essa pressuposição do que devesse ser a atividade de fazer História, vinda de seu convívio com pessoas que possuíam a mesma bagagem. O texto para o Anuário do primeiro professor de língua tupi no mundo falando sobre a orientação geral do curso se preocupa principalmente com as condições de pesquisa. Em verdade, a tarefa que arroga para a cadeira é primeiro a de organizar material de pesquisa para os estudos em etnografia e tupi-guarani no país. Como não havia, naquele momento, obra que conseguisse dar conta do estado da arte etnográfica no país, devia a cadeira “ocupar-se principalmente na coleta imediata do vastíssimo material de que se há de servir, tentando fixar, na caótica literatura especializada, as linhas diretoras de sua conduta (...)” (Anuário 1934-35, p. 142). Ayrosa queria construir um “edifício etnográfico nacional” (idem, p. 143), pois até então só encontrara obras que se confinavam a “minúsculas áreas étnicas” que “(...) esquadrinham minúcias não raro ridículas de um dado grupo social que o acaso pôs ao alcance de suas vistas (...)” (Anuário 1934-35, p. 141).

Assim é que *os primeiros passos da cadeira*, ou seja, sua função na Faculdade de Filosofia seriam necessariamente os de

reunir o quanto se encontre esparso pelas vastas bibliotecas nacionais e estrangeiras, capaz de servir ao seu ideal construtivo (...). Logo após, ou concomitantemente se for possível, com a mesma largueza e tolerância, arrecadar e canalizar, para os museus brasileiros, as sobras documentais etnográficas (...) que ainda não hajam deixado se esgueirar para o estrangeiro. (Anuário 1934-35, p. 143)

Ayrosa arrola ainda, como tarefas da cadeira:

(...) a criação de um *Museu etnográfico* segundo os princípios científicos modernos; a formação de uma *biblioteca* especializada, servida por fichários práticos e racionais; a organização de uma *bibliografia minuciosa* não só de etnografia brasileira como das ciências e artes conexas; a formação de um *arquivo de fotografias, mapas, filmes cinematográficos, discos gramofônicos*, etc.; a organização anual de uma *série de conferências* a serem realizadas por especialistas e membros das missões, religiosas ou não, empenhadas na catequese dos atuais indígenas do Brasil; *publicação de obras inéditas*, reimpressão de esgotadas e clássicas, e tradução das estrangeiras consideradas indispensáveis ao estudo de nossa etnografia; inclusão nos programas dos cursos pré-universitários, diretamente ligados à Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras, pelo menos, de noções de antropogeografia, de pré-história e de sociologia e, finalmente, a publicação de um boletim de Etnografia que mantenha em íntimo contato os alunos com as produções modernas, servindo como vulgarizador de trabalhos acadêmicos, estimulador de estudos e de tendências mentais aproveitáveis. (ANUÁRIO 1934-35, p. 147-148. Grifos meus)

As atividades listadas constituem exatamente a mesma série de atividades previstas no estatuto de 1932 do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (e pelas quais, como visto anteriormente, o próprio Ayrosa se responsabilizara):

Art. 1.0 – O Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, fundado na Capital Paulista, onde tem sua sede, em primeiro de novembro de 1894, de duração ilimitada e composto de número ilimitado de sócios, tem por finalidade promover o estudo, seu aperfeiçoamento, e a divulgação da história e da geografia precipuamente de São Paulo.

§ único - Para consecução de sua finalidade, o Instituto:

- a) realizará *sessões ou assembleias gerais, ordinárias e extraordinárias, para os sócios*; especiais para a diretoria e uma sessão magna anual;
- b) manterá uma *biblioteca e mapoteca*;
- c) manterá um *arquivo e museu*;
- d) manterá *correspondência e permuta de publicações com as sociedades congêneres, nacionais e estrangeiras*;
- e) manterá *a publicação de uma revista*;
- f) promoverá excursões e festas cívicas (RIHGSP, 1933-1934, p. 467. Grifos meus)⁸⁶

Por último em seu texto no Anuário vem a preocupação com as funções de ensino-aprendizagem da cadeira. O que se reflete também no texto. Depois de estabelecidas as condições para a formação de “ambiente propício às pesquisas e aos estudos sérios” (ANUÁRIO 1934-35, p. 144), “restam duas palavras” a falar sobre a atuação externa da Cadeira (porque todas as outras eram do que Ayrosa chama de âmbito interno), sobre “a orientação que dará aos seus cursos acadêmicos regulamentares.” (p. 145), que amadureceriam *a partir* do desenvolvimento das atividades internas. Ayrosa, assim como outros professores no Anuário, reconhece a formação precária dos alunos e por isso acredita que é preciso começar a partir de noções de etnografia geral para só então “estudar a etnografia indígena brasileira sem necessidades de se deter em minúcias (...)” (p. 146).

A parte de Tupi-Guarani é abordada separadamente. Ayrosa tece considerações sobre as contribuições e os limites de dois dos principais documentos com que se poderia trabalhar: os dicionários de Padre Anchieta e Montoya. De novo, a preocupação de Ayrosa é com a

⁸⁶ Esse estatuto foi registrado em cartório com a assinatura de Plínio Ayrosa como 1º secretário, junto, naturalmente, às assinaturas dos demais componentes da diretoria vigente.

preparação de material adequado para os estudos de tupi-guarani. Isso para responder aos que se perguntam se o curso ensinará os alunos a falarem tupi: “O plano essencialmente cultural da nossa Faculdade jamais comportaria um curso com finalidades práticas, isto é, em que se cuidasse de ensinar a *falar* esta ou aquela língua, este ou aquele dialeto.” (ANUÁRIO 1934-35, p. 150. Grifo do autor).

A finalidade da Faculdade, no texto de Plínio Ayrosa, era bastante semelhante à das instituições a que pertencia: a de organizar o conhecimento para a continuidade de sua produção. Ao contrário de como passaram à posteridade, Ayrosa e Taunay entraram na Faculdade pertencentes a um *habitus* que pressupunha quase que exclusivamente o estudo (ou a pesquisa). E afinados com os propósitos iniciais para a universidade: a de uma instituição para a alta cultura e estudos desinteressados. A função de formar professores só vai ser assumida por um motivo bastante prático, diante da necessidade urgente de aumentar as matrículas na Faculdade em 1935, pois 80% dos alunos de 1934 não se rematricularam e somente 123 alunos novos se inscreveram para o novo ano letivo. Somando o total de alunos matriculados, a FFCL encontrava-se com 12 alunos a menos do que no seu primeiro semestre, e para sanar essa ausência de interessados na Faculdade, que estava apenas em seu segundo semestre de funcionamento, Fernando de Azevedo recorreu ao comissionamento de professores primários e secundários, que após aprovação no exame vestibular seriam dispensados de suas funções didáticas para fazer o curso na FFCL (LIMONGI, 1988, p. 190).

Ao ser eleito presidente honorário no Instituto Histórico em 1939, Taunay é objeto de vários discursos em sua homenagem que destacam suas atividades de pesquisador, mas dão pouca ou nenhuma atenção ao fato de ter sido professor da Faculdade.⁸⁷ O próprio, em seu discurso de posse, discorre sobre o despertar de seu interesse pela História e seus esforços de pesquisa, mas não menciona sua atividade como professor. Taunay está interessado em continuar o serviço à pátria através do estudo das proezas dos paulistas pelo Brasil.⁸⁸ A universidade nesse período ainda não é fonte de legitimidade. Ou melhor, a docência na Universidade.

⁸⁷ Por exemplo, o do Cônego Luiz Castanho de Almeida: “Entre os terceiros, é mister destacar o nome que encima estas linhas. Diretor do Museu Paulista, membro da Academia Brasileira de Letras, dos Institutos Históricos do Rio e de São Paulo e de tantos outros sodalícios congêneres do país e do estrangeiro, é um nome feito na História pátria e, especialmente, paulista. Organizador emérito do Museu de ciências naturais, engenheiro e professor de engenheiros, que foi até há pouco na Politécnica, o seu espírito brilhante é dos que saem bem em tudo o que empreendem.” (RIHGSP, 1939, p. 83)

⁸⁸ Conferir seu discurso de posse do título de presidente honorário. Taunay se apropria do *Dei gesta per franco*, narrativa sobre as cruzadas feitas pelos povos francos e a adapta para as entradas dos bandeirantes, chamando-a de *Gestae Brasiliae per Paulistas*. (RIHGSP, 1939, p. 9-14)

Outro exemplo dessa ênfase ocorre quando em 1946, Ernesto de Souza Campos faz um discurso em homenagem a Taunay intitulado: “Afonso Teixeira d'Escragolle Taunay – Professor” (RIHGSP, 1947, p. 9-18). Tendo sido ele mesmo diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras entre 1937-1938, Campos, a despeito da presença do “Professor” no título de sua fala, não economiza esforços em apontar o valor de Taunay como pesquisador: “Não perderei esta oportunidade para propaganda justamente quando me cabe a honra e o prazer de estudar, sob este ângulo, a personalidade de Afonso de Taunay, modelo de professor pesquisador.” (idem, p. 15). Isso porque as cátedras “não se devem limitar à simples reprodução da *ciência feita*. No dizer de Coulter a pesquisa é o sistema nervoso da universidade; estimula e domina qualquer outra função.” (idem, p. 14). A lógica do reconhecimento do profissional de História aí é da sua experiência prévia e do pertencimento à uma associação que contribui para a universidade – e não vice-versa. Experiência de pesquisa e de incentivo à investigação histórica, vale insistir.

A criação do curso de Geografia e História na USP não significou de imediato uma diminuição no reconhecimento profissional e do papel que o Instituto exercia na escrita da história de São Paulo e, portanto, “da história nacional”. Ao contrário. Nos anos imediatamente posteriores à criação do curso, ao invés de um declínio nas atividades do instituto, percebe-se a continuidade das suas boas relações com a esfera política. O apelo de seu presidente junto ao interventor para a criação de cadeiras no novo curso não foi a única ação empreendida junto às autoridades. Em 1936, o prefeito de São Paulo, Fábio Prado, enviou à Câmara Municipal um projeto de lei para construir à rua da Consolação, no mesmo terreno já adquirido para a Biblioteca Municipal, dois edifícios, que abrigariam um a Biblioteca e o segundo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, um salão para concertos e conferências, a Academia Paulista de Letras e o Instituto Histórico Geográfico de São Paulo. O projeto encontrou resistência do P.R.P. na Câmara (que não via sentido em a Prefeitura desapropriar terrenos para construir edifícios que dariam guarida a entidades de caráter privado, como eram a Academia e o Instituto), mas foi aprovado mesmo assim. Todavia não foi levado a termo, provavelmente pelo desenvolvimento dos acontecimentos de 1937 (RIHGSP, 1937, v. 32).

No mesmo ano, o governador de São Paulo, Armando Sales de Oliveira (ele mais uma vez), enviou à Assembleia Legislativa, com mediação do deputado Paulo Duarte (filiação ao Partido Democrático e também sócio do IHGSP), um projeto de lei que permitia o convênio com uma entidade para que esta se encarregasse da restauração, tradução, catalogação, encadernação e publicação de toda a documentação presente na Repartição de Estatística e no Arquivo do Estado. O IHGSP foi contemplado por este projeto de lei 2.800 de 28 de dezembro

de 1936. Recebendo as devidas subvenções do Estado, até a publicação do volume 32 de sua Revista em 1937, o Instituto publicara seis volumes de documentação: cinco dos “Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo” e mais um de Ordens Régias, o que lhe rendeu notícias elogiosas na imprensa. (RIHGSP, 1937, v. 32)

A previsão de não envolvimento político pelo Estatuto de maio de 1932 (mas que some do Estatuto aprovado em janeiro de 1937) não impede, como se vê, que os membros se imiscuem em missões para a promoção das atividades do Instituto e para o reforço de sua consideração como local de guarda e produção de saber e memória históricos de São Paulo. Até mesmo porque políticos encontram-se dentro de seus próprios quadros. Imbuído da missão de escrever a história de São Paulo, é ainda ao Instituto que o poder público paulista “encomenda” trabalhos e a quem cogita dar guarida na década de 1930. A missão de promover o conhecimento reveste-se de um caráter político, já que por meio dessas instituições culturais, o estado de São Paulo precisava ocupar o lugar que lhe cabia – de liderança política, econômica e intelectual.⁸⁹ Por mais que seu Estatuto previsse o contrário, a História estava intimamente articulada com o Estado e é o Instituto quem continua ocupando esse espaço, até que a universidade institucionalize suas rotinas acadêmicas e crie outros espaços de produção de saber que lhe dariam autonomia para inclusive ir de encontro ao poder público, subvertendo essa relação.⁹⁰

Afonso Taunay e Plínio Ayrosa, pertencentes a esse quadro, são reconhecidos então como “estudiosos/pesquisadores” e não como “professores”. É por isso até que seus textos para os Anuários destoam tanto daqueles de seus colegas estrangeiros que mencionam comumente a preocupação com a formação de professores como finalidade da Faculdade de Filosofia. Eles não passam nem perto dessa preocupação. Suas considerações se dirigem aos problemas de coleta, organização, seleção e produção de material para a pesquisa histórica. Pertencem a uma mesma geração, compartilham de uma “memória comum de grupo”⁹¹ e é essa dinâmica que carregam consigo quando dentro da universidade.

⁸⁹ Este exemplo do IHGSP que ilustra as relações entre políticos e promoção de atividades e instituições culturais, é só mais um, dentro de um projeto político de restabelecimento das oligarquias paulistas ao poder, especialmente no pós-1932. A própria fundação da USP é considerada parte desse tipo de iniciativa. Ver especialmente o capítulo 1 de MICELI, 2001; LIMONGI, 1988, 2001; CARDOSO, 1982.

⁹⁰ Muito embora a universidade pública no Brasil seja financiada pelo poder público, os mecanismos de produção e de legitimação do conhecimento não passam mais pelo crivo das redes estabelecidas junto ao Estado. O peso das relações estabelecidas dentro da própria comunidade acadêmica é maior na configuração contemporânea de universidade.

⁹¹ “(...) entendida enquanto testemunho de como um conjunto de homens experimentou um certo ‘tempo’. Falar de geração nessa perspectiva é falar de relações entre “pessoas” de um mesmo grupo (que podem ou não ter a mesma classe de idade) e é falar também de relações entre gerações, pois há uma nítida dinâmica contrastiva nesse processo.” (GOMES, 1996. p. 41)

No entanto, por terem se formado no quadro das “letras históricas”, o tipo de pesquisa que produziam não encontrou validade dentro das novas regras que se criavam pela universidade. John Monteiro, por exemplo, reconhecendo a entrada na Faculdade de Filosofia como um divisor de águas na obra de Ellis Junior, considera, entretanto, a sua produção posterior como a sistematização e banalização de “suas principais doutrinas e hipóteses em cansativos esquemas didáticos, reproduzindo de obra em obra velhas afirmações, frases de efeito e, às vezes, parágrafos inteiros.” (MONTEIRO, 1994, p. 82). No fundo, a produção de 1939 a 1951 não trazia mais ineditismo, mas resumos didáticos, que sempre se remetiam às primeiras obras (especialmente *Os Primeiros Troncos Paulistas*)⁹² (idem, p. 82-83).⁹³

É dentro desse entendimento de geração também que se pode interpretar a clivagem entre os “catedráticos brasileiros tradicionais” e seus descendentes na USP. A universidade começou por reunir duas gerações diferentes, pois apesar de convivendo no mesmo tempo e espaço, vinham de experiências distintas: a estrangeira compartilhava um passado de formação e prática institucional diferente da nacional. Essa clivagem não passava despercebida, nem mesmo pelos próprios professores nacionais. Embora para a posteridade tenha sobrevivido somente a parte de sua resistência aos professores estrangeiros, um dos quadros dos professores nativos reconhece a sua importância, e especialmente, a diferença entre eles. Em depoimento para *O Estado de São Paulo*, Ayrosa discorre sobre o ensino de História e Geografia na Faculdade de Filosofia, logo em 1935:

Não foi por vaidade tola ou por luxo que a Faculdade contratou, na Europa, professores dos mais afamados: *não foi para desdenhar dos professores que aqui vivem que chamou outros do estrangeiro*. Em S. Paulo não havia ainda um centro de irradiação cultural organizado, nem um centro de formação intelectual sistematizado. Os professores estrangeiros vieram exatamente para nos ajudar a formar esse centro. Trazem-nos os mais avançados métodos de ensino e refletem, aqui, as mais altas conquistas das ciências e das letras europeias. *Ora, só quem vive no ambiente culto e severo das universidades europeias pode transmitir os segredos, os detalhes, os pequeninos nada que arcabouçam o prestígio e a eficiência das velhas universidades*. Eles não vieram apenas dar aulas: vieram organizar programas, montar laboratórios, sugerir normas de ensino, corrigir falhas que nos passavam despercebidas,

⁹² O artigo de John Manuel Monteiro busca os postulados de Ellis Junior acerca da mestiçagem nas suas obras, que versavam invariavelmente sobre a história de São Paulo. Monteiro se concentra especialmente nas obras publicadas na década de 1920 e reeditadas na década seguinte pela série Brasileira.

⁹³ Boletim 53, HCB, n. 5, 1945: Capítulos da História Psicológica de São Paulo; HCB, n. 6, 1946: Panoramas Históricos, “conceito de história”; HCB, n. 7, 1948: Amador Bueno e Seu Tempo; n. 8, 1948: O Ouro e a Paulistânia; n. 9, 1949: Um Parlamentar Paulista da República (sobre o pai); n. 10, 1949: Amerigo Vespucci e Suas Viagens, por Thomaz Oscar Marcondes de Souza - curso ministrado aos alunos de pós graduação, correspondente aos 4 e 5 anos; n. 11 - A Economia Paulista no século XVIII, Ellis Junior e Myriam Ellis; n. 12 - O Abastecimento da Capitania das Minas Gerais no século XVIII, Mafalda Zemella; n. 13 1951: O Café e a Paulistânia; n. 14 1955: O Monopólio do Sal no Estado do Brasil (1631-1801), tese de doutorado de Myriam Ellis.

criar ambiente propício a novos estudos, *transmitir-nos, enfim, um pouco de alma universitária*. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras abre as suas portas a todos os que queiram receber uma cultura sadia e moderna, livre e desinteressada, e que, com razão, lamentavam a falta, em S. Paulo, de um grande centro de estudos e pesquisas.

O governo paulista deu-nos o que pedíamos. Aproveitemos o ensejo para, de vez, deixarmos de ser simples consumidores dos produtos intelectuais dos estrangeiros... Façamo-nos produtores também. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras aí está, aparelhada de tudo quanto há de mais moderno, e entregue às mãos mais hábeis que o intuito são de bem servir o povo paulista poderia encontrar, no Brasil e no estrangeiro. (O Estado de São Paulo. *O Ensino de História, Geographia e Ethnographia na Universidade de S. Paulo*. 13/02/1935. p. 5. Grifos meus)

É interessante perceber a divisão nas tarefas. A diferença entre as duas gerações era a alma universitária que os estrangeiros possuíam e que nós ainda precisávamos criar. Havia dois regimes de produção coabitando um mesmo espaço. “Sobreviveu” aquele que deu forma à organização universitária. Essa nova institucionalização produziu uma terceira geração,⁹⁴ cuja identidade nascia dependente desse novo arranjo que instituíam um novo tempo do trabalho (seriado em anos) e novas formas (coletivas) de produção. Os alunos do curso, por sua vez, passaram a formar um coletivo inédito, com sua própria memória compartilhada a respeito do que deveria ser a produção de História e a formação de historiadores.⁹⁵ O fator de agregação que criaria essa coesão no grupo seria a ligação com os professores estrangeiros.

Mesmo sendo este um período de transição, os recém-formados molharam seus pés nas águas do regime “tradicional” de produção historiográfica. Todos os nomes que compõem essa memória da USP (ou o que Capelato, Glezer e Ferlini chamam de geração de formadores) se tornaram sócios do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

Em março de 1940, foram eleitos em uma única sessão: Eurípedes Simões de Paula (história antiga e medieval), Astrogildo Rodrigues de Mello (história da civilização americana), Aroldo de Azevedo (da geografia) e Rui Bloem (secretário da FFCL). Em 1943, Alice Canabrava (história da civilização americana). Em julho de 1945, Eduardo d’Oliveira França

⁹⁴ “(...) uma geração não está ‘datada’ pela coincidência com a ocorrência de fenômenos sociais e históricos específicos, mesmo porque eles podem ser vivenciados de múltiplas maneiras. A noção de geração deve, portanto, transcender a manifestações ‘externas’, resultando de um trabalho de memória comum de grupo, que identifica sua vivência e a transmite aos seus sucessores que não a compartilharam.” (GOMES, 1996, p. 41) Neste caso, a “geração” de Taunay e Ayrosa não “consegue” transmitir sua vivência aos seus sucessores, pois que a lógica a que esses pertenciam (e que também estavam eles mesmo criando, especialmente depois da década de 1940) já era a de uma outra instituição. Sabemos é óbvio que os dois deixaram seu legado mesmo dentro dos quadros universitários, mas a ilustração acima é para efeitos operacionais.

⁹⁵ Aqui vale um adendo. Talvez o coletivo formado pelos alunos não seja integralmente inédito: lembremos que Eurípedes, França, Astrogildo, Rozendo vêm da Faculdade de Direito e portanto já traziam daí uma rede em comum, que inclusive pode ter concorrido para sua adaptabilidade e coesão ao galgar os novos postos profissionais criados na Faculdade. Rodrigues explora essas possibilidades em sua tese de doutorado (2012) e na resenha *Os Annales e Nós* (2014).

(história moderna e contemporânea), Pedro Moacyr de Campos (história antiga e medieval) e Ary França (geografia, primo de Eduardo França). Em agosto de 1947, Olga Pantaleão (história moderna e contemporânea) e em julho de 1949, Rozendo Sampaio Garcia (que foi assistente de tupi guarani e de civilização americana, depois trabalhou no Museu Paulista). Abaixo fiz um quadro para comparar as datas de ingresso no IHGSP com as datas de defesa de suas teses de doutorado:

Quadro 1: Datas de defesas de doutorado de ex-alunos do curso de História da USP e suas admissões no IHGSP. Fonte: Autoria.

Nome	Ano ingresso IHGSP	Ano defesa tese
Astrogildo Rodrigues de Mello	1940	1942
Eurípedes Simões de Paula	1940	1942
Aroldo de Azevedo (geo)	1940	1945
Alice Canabrava	1943	1942
Pedro Moacyr Campos	1945	1945
Eduardo d'Oliveira França	1945	1945
Ary França (geo)	1945	1945
Sérgio Buarque de Hollanda	1946	1958 (cátedra)
Olga Pantaleão	1947	1944
Myriam Ellis	1951	1955

A primeira leva que entrou no IHGSP foi aquela que primeiro alcançou a docência nas cadeiras do curso de História e Geografia da USP, mas que ali ainda não entrara com o título de doutorado (quem os terá levado para os quadros do Instituto?). Paula, Mello e Azevedo pegam ainda o fim do hábito de frequentar o círculo do Instituto antes da consolidação acadêmica, como haviam feito Ellis Junior, Ayrosa e Taunay (este último sequer precisou passar por uma defesa de tese de doutorado ou de cátedra). Depois desses três pioneiros, Alice, Eduardo e Olga conquistaram primeiro seus títulos de doutorado e entraram no Instituto já havendo defendido suas teses. Esses três inauguram uma nova lógica profissional: têm coisas mais importantes a conquistar primeiro.

Há ainda dois sujeitos que fizeram outro percurso: um que mesclou uma trajetória tradicional com a acadêmica (Sérgio Buarque) e outra, Myriam Ellis, filha de Alfredo Ellis Junior, neta de Alfredo Ellis, portanto, completamente inserida na lógica de sucessão familiar tão comum no Instituto até o início do XIX, entrando para o quadro social do IHGSP antes de defender sua tese.

Além de tornarem-se sócios, os nomes da geração de formadores também constam das comissões de trabalho do IHGSP, indicando uma tentativa de se imiscuir nas suas atividades (embora, deva-se ressaltar, que não se encontre artigos seus publicados na Revista do Instituto). Para o triênio de 1948 a 1950, Alice Canabrava estava na Comissão de Sindicância e Admissão de sócios; Taunay, Eurípedes e Olga trabalhando juntos na de História Geral; Ellis Junior na de História do Brasil; Aroldo de Azevedo e Astrogildo Rodrigues de Mello na de Geografia e Plínio Ayrosa na de Etnologia e Etnografia. Aqui estão as primeiras carreiras acadêmicas que se consolidam na universidade, mas que ainda se dão ao trabalho de pagar tributo à tradição. Ao passo que vão criando suas próprias rotinas, desaguando em novas lógicas de produção e legitimação de conhecimento (ou seja, ao passo que a instituição amadurece), criando sua própria coesão interna, vão se tornando completamente autônomas.

3 PRODUZIR NOVAS REDES

A década de 1950, como veremos mais adiante, foi um período de baixa na produção de novas teses e dissertações no curso de Geografia e História da USP. Por outro lado, ela é o recorte em que duas iniciativas são levadas adiante e que indicam o pontapé da criação de novos espaços acadêmicos cujos reconhecimentos agora se baseavam na pertença aos círculos universitários. Mesmo assim, são iniciativas que não deixam de carregar um pouco do antigo ao tentar lançar o novo.

A primeira tentativa documentada de produzir um círculo de profissionais universitários com interesses afins ocorre em 1942 quando “um grupo de estudiosos de história e de ciências sociais reuniu-se nesta Capital com o objetivo de fundar uma associação que, *sem qualquer formalismo*, se dedicasse ao estudo e à pesquisa dos assuntos de sua especialidade.” (RH, 1951, n. 5, p. 227, grifo meu). Fundaram a Sociedade Paulista de Estudos Históricos, que ao menos naquele ano de 1942, segundo a ata publicada na Revista de História, funcionou regularmente com encontros quinzenais entre professores e assistentes da FFCL da USP, mas também com elementos não pertencentes aos quadros universitários. 1942 é o ano em que Eurípedes, Astrogildo (que já pertenciam ao IHGSP) e Alice (que entra no IHGSP em 1945) defendem suas teses de doutorado, o que deve lhes ter conferido ânimo e autoridade para se engajar numa atividade como esta. Todavia, a iniciativa não vingou e somente em 1950 a ideia foi retomada, agora sob o nome de Sociedade de Estudos Históricos (SEH), mais ampla, portanto, pois que “mais de acordo com as conveniências do ambiente ora existente em S. Paulo no que se refere às possibilidades para a pesquisa e os estudos de História” (idem).

A nova Sociedade foi composta majoritariamente por quadros já formados dentro da própria universidade. Eurípedes Simões de Paula e Odilon Nogueira de Matos (que fora assistente da cadeira de História do Brasil entre 1942 e 1947) - as duas grandes linhas da História (Civilização e Brasil) - foram escolhidos coordenadores dos trabalhos para organização e comissões foram montadas.⁹⁶ Havia gente da história, naturalmente, mas também da geografia (José Ribeiro de Araújo Filho, Antônio Rocha Penteado), filosofia (Lívio Teixeira), de outras faculdades (nacionais, como George David Leoni – PUC/SP ou estrangeiras como Charles Morazé e Émile Léonard), todos nomes, aliás, que viriam a aparecer como autores e/ou resenhistas na Revista de História.

Essa nova instituição sobre assuntos históricos em São Paulo tinha objetivos semelhantes aos do IHGSP (realizar e auxiliar pesquisas e estudos de História; promover o conhecimento e o intercâmbio de ideias e informações através de reuniões periódicas de seus associados; procurar promover a publicação de documentos e trabalhos de História; participar, sempre que possível, de certames que interessem ao desenvolvimento da cultura histórica) além de um a mais, que já lhe dava o tom que a diferenciava do Instituto: o interesse pelo aperfeiçoamento do ensino da História em todos os seus graus (idem, p. 228), em sintonia por sua vez, com um dos princípios da nascente Revista de História (a de aproximar as novidades bibliográficas dos professores de ensino secundário, como afirmado por Eurípedes no editorial de abertura da Revista).

Havia no texto que anuncia a Sociedade, porém, uma preocupação: a de afirmar que não existia intenções sectárias na Sociedade, e que dela podiam fazer parte todos aqueles que quisessem colaborar com os estudos históricos no país (seria essa intenção “não sectária” uma necessidade de atenuar a sua criação junto ao IHGSP?). Diferenciando-se do Instituto, a SEH só admitia duas categorias de associados: efetivos e correspondentes. Seu estatuto traz um parágrafo específico proibindo a existência de sócios honorários e beneméritos, no que marca uma diferença muito clara do IHGSP: não havia mais função para a distinção entre os sócios. Há assim o indício do surgimento de um novo funcionamento das relações estabelecidas entre os pares, que não passava mais pelos antigos critérios vigentes em associações como o IHGSP, APL, dentre outros do início do século. O *background* familiar ou a posição social não contavam mais como fatores para o pertencimento ao quadro da Sociedade, mas o grau escolar,

⁹⁶ “(...) as seguintes comissões encarregadas de levar avante êsses trabalhos — para elaboração dos estatutos: profs. Eduardo d'Oliveira França, J. R. de Araujo Filho, Hélio Cristofaro e Odilon Nogueira de Matos; para a constituição do quadro social: profs. Antônio Rocha Penteado, G. D. Leoni, Lívio Teixeira, Mafalda Zemella e Odilon Nogueira de Matos; para o planejamento dos trabalhos: profs. Alfredo Ellis Júnior, Eduardo d'Oliveira França, Charles Morazé, E. G. Léonard e Odilon Nogueira de Matos.” (RH, 1951, n. 5, p. 227).

tanto quanto o interesse pela área. Tanto é assim que os estudantes de cursos superiores que já viessem acompanhando as reuniões da Sociedade são automaticamente promovidos a sócios mediante a obtenção de seus graus universitários (RH, 1951, n. 5, p. 229). O diploma em História ou em áreas afins aparece como elemento decisivo para pertença aos círculos de produção de saber histórico.⁹⁷

A ausência de formalidade também é realçada no artigo sobre a eleição e posse da diretoria, bastante enxuta já que composta somente pelo presidente, o secretário e o tesoureiro que seriam eleitos para mandatos de um ano e “considerados empossados independentemente de qualquer formalidade.” (RH, 1951, n. 5, p. 229).

Cinquenta e três sócios, pertencentes à História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Letras e até mesmo cujo vínculo passava somente pelo IHGSP ou IHGB como Francisco Isoldi e Thomaz Oscar Marcondes de Souza, assinaram o estatuto.⁹⁸

Paralelamente à Sociedade, em 1950, Eurípedes Simões de Paula lançou o primeiro número da Revista de História, que a posteridade vai filiar à uma descendência direta do movimento dos *Annales*.⁹⁹ Suas próprias páginas têm o hábito de lembrar a conexão pessoal existente entre os antigos professores e a Faculdade de Filosofia, assim como várias das resenhas publicadas acerca da Revista neste período inicial.¹⁰⁰ Focar, porém, na conexão pessoal, pode por outro lado, levar ao esquecimento da diversidade que ao final das contas, se

⁹⁷ Também seria necessário fazer um levantamento sobre a determinação do diploma universitário como condição para o exercício de cargos, como, por exemplo o caso mais óbvio na História, o de professor da educação básica (e suas equivalentes no tempo).

⁹⁸ Aldo Janotti, Alfredo Ellis Júnior, Alice P. Canabrava, Amélia Americano Domingues de Castro, Antônio Cândido de Melo e Souza, Antônio Rocha Penteado, Aroldo de Azevedo, Astrogildo Rodrigues de Melo, Aziz Nacib Ab'Sáber, Boanerges Ribeiro, Branca da Cunha Caldeira, Caio Prado Júnior, Charles Morazé, Deusdád Magalhães Mota, Edna Chagas Cruz, Eduardo Alcântara de Oliveira, Eduardo d'Oliveira França, Eduardo Vilhena de Morais, Émile G Leonard, Eurípedes Simões de Paula, Francisco Isoldi, G. D. Leoni., Gilda Maria Reale, Hélio Cristóforo, Higino Aliandro, Isaac Nicolau Salum, João Cruz Costa, José Aderaldo Castelo, José Francisco de Camargo, José Querino Ribeiro, José Ribeiro de Araujo Filho, Laerte Ramos de Carvalho, Lineu Schutzer, Lívio Teixeira, Mafalda P. Zemella, Manoel Nunes Dias, Maria Celestina Teixeira Mendes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Mário Wagner Vieira da Cunha, Myriam Ellis, Nice Lecocq Müller, Nícia Vilela Luz, Odilon Araujo Grellet, Odilon Nogueira de Matos, Olga Pantaleão, Pedro Moacyr Campos, Raul de Andrada e Silva, Renato Silveira Mendes, Roberto J. Haddock Lobo, Rozendo Sampaio Garcia, Sérgio Buarque de Holanda, Sílvia B. F. Dirickson e Thomaz Oscar Marcondes de Souza. (RH, 1951, n. 6, p. 467-468)

⁹⁹ Como por exemplo em “Em função desse crescimento, procurou-se estabelecer por meio da revista um intercâmbio direto com o movimento dos *Annales*, que, aliás, já era estabelecido no que dizia respeito ao corpo docente, onde prevalecia a caracterização de suas estreitas ligações geracionais com a missão francesa dos anos de 1930 – quando autores como Jean Gajé (sic) aqui estiveram e formaram as primeiras gerações de historiadores para o curso de Geografia e História.” (ROIZ e SANTOS, 2012, p. 185). A análise de Roiz e Jonas garante a conexão com os *Annales* apenas pela presença de alguns de seus membros no Brasil. Como procurei demonstrar ao longo da tese, outros fatores precisam ser levados em consideração nessa troca. A dissertação de mestrado de Fabrício Alves (2010) também demonstra, com dados quantitativos, que o olhar sobre a Revista de História precisa ser matizado, pois o seu conteúdo é diverso.

¹⁰⁰ Conferir de Eurípedes Simões de Paula na RH, *Como fomos recebidos em França*, 1953, p. 3 e *Como fomos recebidos em Portugal*, de 1951, p. 233-234.

fez presente na Revista. Até mesmo porque as relações pessoais não significam uma produção acadêmica correspondente dentro de pressupostos chamados *annalistas*.¹⁰¹

3.1 OS *ANNALES* NA REVISTA DE HISTÓRIA

Eurípedes conduziu a Revista de História da data de sua fundação, em 1950, até a de sua morte, em 1977. No total, foram 112 números editados, o último, *post-mortem*. Junto ao trabalho de edição da revista, como autor publicou nela editoriais, traduções de conferências, inventários de documentos, algumas de suas próprias conferências/palestras/aulas inaugurais, anotações para temas, artigos e resenhas.¹⁰²

A motivação inicial do projeto da Revista é atribuída ao intercâmbio com Fernand Braudel desde os tempos de aluno. O editorial que abre o primeiro número lembra que “já em 1937, (...) o ilustre prof. Fernand Paul Braudel (...) pensávamos em fundar uma Revista destinada à divulgação dos trabalhos históricos (...)” (PAULA, 1950, n. 1, v. 1, p. 1).

Esse raciocínio é incorporado nas explicações de terceiros sobre a R.H. No texto da Comissão que organizou a coletânea de homenagem póstuma a Eurípedes, é destacado que “coerente com a sua concepção historiográfica, (E.S.P) define a REVISTA pela amplitude e interdisciplinaridade”, ao que exemplifica com a citação do mesmo editorial, em que o professor se refere a Lucien Febvre e à história como a Ciência do Homem (MELLO e SOUZA, 1983, p. 710). Ou seja: está como dado que havia uma determinada concepção historiográfica em Paula e que a Revista teria cumprido este papel.

Os indícios que encontrei que explicitam uma ação do próprio Eurípedes a fim de estabelecer vínculos com os franceses (especialmente os que seriam dos *Annales*) estão principalmente na sua ação como editor da Revista de História. Seus artigos dão a ver como sua voz explicava o ensino de História, o que entendia como a influência da FFCL para a produção de História e até mesmo o sentido desta última, mas sua ação editorial também expõe tratamentos que revelam os laços pessoais com a geração de seus mestres.

A Revista de História é certamente um material rico para constatar o intercâmbio de relações entre a seção de Geografia e História (e posteriormente, somente o curso de História) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e os demais grupos de acadêmicos das Ciências Sociais, dentre eles os historiadores franceses, antigos professores da universidade.

¹⁰¹ Para isso, o trabalho de Fabrício Alves (*op. cit.*) é imprescindível.

¹⁰² Conferir lista das obras feita por Raquel Glézer no *In Memoriam*. (p. 682-706)

Acredito que muito embora possam ser encontrados evidências da mão de Eurípedes em determinadas ações na Revista de História que evidenciem uma tentativa sua de manter conexões com os mestres franceses das primeiras missões na USP, o seu trabalho na R.H. extrapola esta conexão.

Um levantamento exaustivo feito por Fabrício Alves (2010) acrescenta algumas nuances à proximidade divulgada entre uspianos e franceses. Concluindo que “(...) a historiografia uspiana mitificou esse contato com os *Annales*, uma vez que a aproximação com essa concepção historiográfica permitiu-lhe ocupar posições e legitimar práticas no campo intelectual paulista e brasileiro.” (p. 195), Alves delimitou o recorte de 1950 a 1960 e mapeou a Revista de diversas maneiras: quantidade de trabalhos por autores, localização geográfica de autores e instituições, filiação institucional e perfil profissional dos colaboradores da Revista, distribuição por área de conhecimento, em História, História Geral e História do Brasil e por temporalidade, autores e periódicos citados (divididos em europeus e latino-americanos), preços, distribuição de páginas e de anunciantes. Os números a que pôde chegar permitiram-lhe tirar algumas conclusões.

Na primeira década de circulação da Revista, contabilizou um total de 74,58% dos trabalhos abordando temas do conhecimento histórico e historiográfico (p. 110), o restante pertencendo às demais áreas de conhecimento, como língua e literatura, filosofia, biografia, geografia, etc. Chegou também à conclusão de que, os números da localização geográfica dos lugares institucionais dos colaboradores da revista revelaram que “as instituições de saber sediadas na França ficaram atrás somente do estado de São Paulo” (p. 98-99).

Ao afunilar seus critérios de quantificação, detendo-se nas referências bibliográficas citadas no período que delimitou, Alves chegou ao montante de “3.546 diferentes autores, das mais diversas nacionalidades” (p. 146). Deste número, os franceses corresponderam a 21,55% dos autores citados enquanto que as referências brasileiras somaram 18,28% (idem). E a partir daqui é que nos deparamos com uma informação interessante: foi possível “observar que os autores franceses mais citados foram A. Comte, H. Taine, E. Gilson, Saint-Hilaire e H. HARRISSE. Respectivamente, seus trabalhos mais mencionados foram: *Discours sur l'Esprit Positif*, *Essai sur Tite-Live*, *L'Esprit de La Philosophie Médiévale*, *Viagens à Província de São Paulo* e *The Discovery of North América*.” (p. 147-148). Além disso, outros nomes clássicos figuraram junto aos Annalistas na Revista de História: H. Bergson, E. Bréhier, F. de Coulanges, J. Michelet, Ch. V. Langlois, Ch. Seignobos, E. Lavissee (idem).

Sobre as citações a referências nacionais, os dados levantados são igualmente interessantes: Alves constatou que Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior e Gilberto

Freire corresponderam ao maior número de citações (p. 150). E que “Capistrano de Abreu, João P. Calógeras, Joaquim Nabuco, R. Teixeira, Sílvio Romero e Oliveira Viana, também foram lembrados com frequência, junto com os seus respectivos trabalhos” (p. 150). Mas

dentro de todo esse universo de autores citados, Affonso d’E. Taunay destaca-se por ter sido o mais mencionado, pois o mesmo teve 37 de suas publicações veiculadas enquanto referência. Sua obra mais difundida nas notas foi a *História Geral das Bandeiras Paulistas*, verdadeiro clássico da historiografia paulista e brasileira. (p. 151).

O autor credita o alto número de citações a A. Taunay (catedrático de História da Civilização Brasileira) ao espaço considerável que a Revista de História deu às discussões sobre a História de São Paulo.

Indagando-se sobre o real alcance da perspectiva Annalista na RH, Fabrício tece uma série de considerações. Ao constatar que

a veiculação das idéias *annalistes*, apesar de terem ocupado um espaço considerável, estiveram longe de assumirem uma posição preponderante no interior desse periódico paulista. Pois, muitos dos colaboradores da *RH* vinculavam-se aos Institutos Históricos, podendo ser considerados como bastante próximos da historiografia tradicional. Parte considerável dos trabalhos publicados nessa revista versou sobre temas que foram abordados a partir de uma perspectiva historiográfica mais conservadora. Dentro dessa orientação, os aspectos renovadores disseminados pelos *Annales* não deixaram de dividir espaço com biografias e histórias políticas e factualistas. (p. 192)

O autor pôde desnaturalizar as relações entre os pesquisadores e as instituições ao lembrar os interesses que estavam por trás da aproximação estabelecida por ambas as partes. Por parte dos historiadores diretores da Revista dos *Annales* ao criar vínculos com uma instituição latino-americana através das quais pudesse espalhar os seus pressupostos teórico-metodológicos, e por parte dos uspianos,

para legitimar a produção historiográfica uspiana frente à historiografia elaborada nos Institutos Históricos e nas academias situadas no campo intelectual paulista. Nessas condições, a *RH* foi empregada, sobretudo, para diferenciar o conhecimento histórico universitário daquele elaborado nas instituições de saber tradicionais. (p. 193).¹⁰³

¹⁰³ MASSI (1991) também tece considerações semelhantes sobre a RH, mas partindo de uma outra proposta de pesquisa.

Não obstante, a presença das colaborações dos antigos professores franceses torna evidente os vínculos que se quis manter após sua partida, que contribuíram para construir a identidade da historiografia uspiana e para posicionamento no campo da academia.¹⁰⁴ Não será sem propósito que a conferência que abre o primeiro número é de Lucien Febvre, proclamada na FFCL um semestre antes, em 1949, momento que será rememorado posteriormente como elemento de confirmação da ligação com a orientação historiográfica da revista francesa.¹⁰⁵

Algumas estratégias distinguem a presença francesa das outras na Revista: a leitura de suas seções, – especialmente as seções *Conferência, Fatos e Notas* e *Noticiário* - de 1950 a 1977, evidencia um tratamento diferenciado para com a presença das contribuições francesas na Revista e a rememoração de suas passagens pela USP. Os textos dos antigos professores franceses vêm acompanhados de notas explicativas assinadas por Eurípedes Simões de Paula. Alguns desses textos são republicações de artigos já veiculados em jornais ou outras revistas.

Por exemplo, de Braudel, *As Responsabilidades da História*: “A presente conferência já foi publicada pelo ‘O Estado de São Paulo’ (...). Entretanto, por se tratar de assunto tão interessante e por ter sido o conferencista um dos inspiradores da nossa Revista de História, não hesitamos em estampá-la de novo com a gentil autorização do autor. (E. Simões Paula)” (1952, n. 10, v. 4, p. 257).

O número 30 de 1957 também traz como conferência a aula inaugural já proferida por Jean Gagé no Collège de France, dois anos antes, em 1955 e devidamente acompanhada de nota assinada por E.S.P.: “É com grande satisfação que a *Revista de História*. estampa esta aula inaugural de um dos mais notáveis professores que já passou pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e de quem tivemos a honra de ser assistente (*Nota de E. Simões de Paula*).” (p. 289). No mesmo ano, o número 32 traz a transcrição integral da resenha de Frederic Mauro para a *Annales, économies, sociétés, civilisations* de janeiro de 1957, também devidamente acompanhada do comentário de que “já estive como professor visitante na nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, nos conhece bem e portanto sua opinião sobre a nossa *Revista de História*, é sumamente valiosa e encorajadora.” (p. 257). Com qual satisfação seu editor não deve ter lido a resenha a definir sua

¹⁰⁴ Será essa constatação que França admite sem o revelar quando diz na homenagem da Congregação a Eurípedes: “A serviço da História, a Revista, era uma armadilha para conquistar adeptos, num silencioso proselitismo. (...). Grande História? Nem sempre: tinha a astúcia de se contentar com a História possível: nem tudo eram joias na casa de gente pobre.” (HOMENAGEM..., 1977, p. 12).

¹⁰⁵ “Ocorreu a este tempo a visita do grande historiador, mestre de toda uma geração de historiadores, Lucien Febvre, cuja passagem pelo Brasil foi marcante para a seção de História; conferência sua abriu o primeiro número da Revista de História, que, sob influência francesa então se fundava, procurando filiar-se à orientação historiográfica da revista francês ‘Annales’, então dirigida por Febvre e Marc Bloch, à qual se prendiam tanto Braudel como Léonard.” (ARAÚJO FILHO; SIMÃO; FRANÇA, 1989, p. 26)

“filha” como tão clássica quanto o café, o algodão e os homens políticos o são para São Paulo? (p. 257). É o corpo acadêmico de História substituindo o corpo do IHGSP na tradição paulista?

O afeto pelos seus antigos mestres é abertamente declarado na Revista:

A Revista de História de São Paulo, afetiva e intelectualmente ligada aos dois grandes historiadores franceses, registra com satisfação as congratulações que envia à Academia de Ciências Morais e Políticas e ao *Collège de France* pelo enriquecimento de seu corpo de pensadores com a eleição de Lucien Febvre e Fernand P. Braudel. E com ela a Universidade de São Paulo. Eduardo d'Oliveira França. (1950, n. 1, p. 121-122).

E como diz Eduardo França, as suas conquistas são reproduzidas como conquistas da própria USP, como se a ela ainda lhe pertencessem.

Outros ex-professores também aparecem, relatados com a mesma alegria:

Divulgamos com grande satisfação que segundo notícias recentemente chegadas da Europa foi o professor Jean Gagé eleito para o ‘Collège de France’ (...) Dessa forma o professor Jean Gagé conta entre nós numerosos amigos e ex-alunos para os quais com certeza esta notícia será particularmente grata.” (1955, n. 24, p. 541).

É com o maior prazer que a Revista de História dá notícia da recente eleição do Prof. Émile Coornaert para a Academia de Inscrições e Belas Letras do Instituto de França. Coube ao Prof. Émile Coornaert (...) inaugurar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, então recém-fundada, os cursos de História. (1959, n. 37, p. 255-256).

É com o máximo prazer que a Revista de História anuncia o doutoramento de Estado realizado no dia 5 de junho deste ano do Prof. Vitorino de Magalhães Godinho, ex-professor visitante de História da Civilização Moderna e Contemporânea da nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, nosso distinto colaborador e membro do *Centre National de la Recherche Scientifique* de Paris. (1959, n. 39, p. 287) (Labrousse, Braudel e Mousnier compunham a banca examinadora, mais Bourdon e Mollat como relator e arguidor, respectivamente).

Em contraste com a polidez apresentada na notícia de conquistas de colaboradores “mortais”:

Temos a grata satisfação de anunciar que o Instituto Internacional de Genealogia e Heráldica, de Madri, concedeu em sessão de 17 de abril do corrente ano, ao Sr. Enrico Shaeffer, nosso prezado colaborador, o prêmio

IMHOF pelo seu trabalho "Noções de Genealogia Científica", publicado no n.o 44 desta Revista. (1961, n. 46, p. 573. Também assinada por E.S.P.)¹⁰⁶

Ocorre igualmente de que a justificativa para a presença dos textos “franceses” na Revista seja por vezes legitimada por suas passagens pela USP. É como se não bastasse a relevância da temática por si só. Ter passado pela USP é igualmente um fator que justifica a presença desses textos, a exemplo da publicação de Fernand Braudel, *Moedas e Civilizações: do ouro do Sudão à prata da América*, na edição de 1953, em que Eurípedes assina da seguinte forma: “Este artigo foi também publicado pelo jornal O Estado de São Paulo e merece publicação não só pelo fato de seu autor ter sido professor da FFCL da nossa universidade, como porque o assunto é de interesse e se relaciona com dois outros artigos já publicados.” (n. 13, p. 67). A bem da verdade, essa lembrança não se passa com todos: em 1951, Braudel já havia publicado outro texto (*A Falência da Paz: 1918-1939*. 1951, n. 6, p. 235-244), acompanhado de uma nota bastante econômica: o local da conferência (sem sua data) e a autoria de sua tradução (E.S.P.). Como *Moedas e Civilizações*, do mesmo jeito que a publicação de *As Responsabilidades da História* em 1952, é uma republicação de *O Estado de São Paulo*, acredito que a nota mais pessoal neste caso é para justificar esta repetição da publicação, para o que foi sua passagem pela Faculdade como argumento de autoridade.¹⁰⁷

A Revista ainda destaca o esforço que seus diretores fazem no sentido de manter o contato com a produção internacional e trazê-la para o Brasil. É assim que se resenha *L’Etrange Défait* de Marc Bloch. O professor de Filosofia, João Cruz Costa começa seu texto dizendo que “mandamos buscar o livro indicado pelo Prof. Febvre e aqui resumidamente o anotamos para os leitores da Revista de História.” (1951, n. 5, p. 223)

3.2 UMA MISTURA

O levantamento dos dados dos primeiros dez anos da Revista de História demonstra que, antes de mais nada, ela é um espaço intermediário, em que convivem as presenças de intelectuais estrangeiros e nacionais e cujas filiações refletem a variedade de conexões que Eurípedes estabelecia.¹⁰⁸ Dentre os colaboradores mais frequentes nos primeiros dez anos da

¹⁰⁶ O número 3 de 1950 traz como seção de abertura a conferência pronunciada no IHGSP por Myriam Ellis sobre o Senador Alfredo Ellis, seu avô e pai do segundo catedrático de História da Civilização Brasileira. A nota conforma-se em mostrar a data e o local da conferência.

¹⁰⁷ Outro ex-professor da FFCL também é lembrado com sobriedade. O texto de Coornaert publicado no n.5 de 1951 traz como nota somente o local e data da conferência e a autoria de sua tradução.

¹⁰⁸ “Eurípedes S. de Paula manteve vínculos, ainda, com uma série de outras sociedades científicas, dentre as quais convém destacar: o Comité International des Sciences Historiques (Paris), o Comité International d’Histoire de la

RH, estão Eurípedes S. de Paula, João C. Costa, Thomaz O. Marcondes de Souza, Odilon N. de Matos, a Comissão de Redação e a Diretoria da própria revista, Pedro M. Campos, Álvaro da V. Coimbra, Miriam E. Austregésilo e Maria R. da Cunha Rodrigues (ALVES, 2010, p. 87-88). A filiação mais frequente desses autores é junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas é interessante observar a presença de um Thomaz Marcondes de Souza, sócio do IHGSP (e da SEH) que ocupa o terceiro lugar em termos de regularidade nas contribuições.

A presença de Thomaz Marcondes se coaduna com uma segunda informação que a análise de Alves levanta: o IHGSP é a segunda instituição cuja frequência aparece na Revista de História (idem, p. 92-95),¹⁰⁹ de um total não menos interessante de 271 lugares de produção de saber que publicam na RH. Dentre essas, autorias que provêm de lugares cujas lógicas de produção são tão diversas quanto suas origens geográficas (França, Portugal, Estados Unidos, Espanha, Inglaterra, Argentina, Alemanha, Itália, Bélgica, México) ou seus fins (IHGB, Sociedade Numismática Brasileira, Arquivo Nacional, CIESP, Consulado de Portugal no Brasil, INL, Biblioteca Nacional, Instituto Rio Branco, Sociedade Paulista de História da Medicina, IHGSE, Museu Paulista, ABL, IHGES, Museu do Horto Florestal, IHGS, Biblioteca Municipal de São Paulo, Diário Popular de Lisboa, IHGPA, IHGRGS, Instituto Genealógico Brasileiro, Colégio de Armas e Consulta Heráldica do Brasil).

A diversidade de instituições que possuem a oportunidade de publicar na RH é perfeitamente compatível com o cenário que levanto a partir das bancas das décadas de 1940, 1950 e 1960 (e que será abordado no próximo tópico). São relações bastante variadas, não somente definidas pela pertença acadêmica. E muito embora o programa inicial da Revista e algumas iniciativas de sua redação tenham levantado a sua proximidade com alguns sujeitos da Escola dos *Annales*, ela (a Revista) não deixa de ser lócus em que outras vozes ainda se encontram.

Seu primeiro número, por exemplo, exceto pela conferência de Lucien Febvre, é inteiramente realizado com a colaboração de colegas de Departamento de Eurípedes, o que inclui os professores nativos. Estão presentes nesse volume praticamente as três grandes

Deuxième Guerre Mondiale (Bruxelas), a Associação Paulista de Educação, a Sociedade de Estudos Filológicos, a Associação Brasileira de Escritores (Secção São Paulo), a Sociedade de Estudos Clássicos, a Associação de Geógrafos Brasileiros (Secção São Paulo), o IHGSP (Inst. Histórico e Geográfico de São Paulo), a Associação Brasileira de Folclore, a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), o Instituto Histórico de Niterói, o IHGB (Inst. Histórico e Geográfico Brasileiro) e, finalmente, a Academia Paulista de História. Como bem veremos, a produção historiográfica que ocupa as páginas da RH, guarda, em maior ou menor grau, relações com muitas dessas instituições que foram fundadas, dirigidas ou frequentadas por Eurípedes S. de Paula.” (ALVES, 2010 p. 61)

¹⁰⁹ Alves identifica a FFCL e a FCEA da USP como as duas primeiras e o IHGSP em terceiro. Na informação acima, estou considerando a FCEA e a FFCL como pertencentes à uma só lógica institucional (a USP), o que leva o IHGSP ao segundo lugar.

cadeiras do curso: História Antiga e Medieval, Civilização Brasileira e Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani (faltaram somente História da Civilização Americana e Civilização Moderna e Contemporânea). Temos então Alfredo Ellis Junior publicando sobre o ciclo do muar (tema que ele já publicara no Boletim n. 11 da Cadeira de História da Civilização Brasileira daquele mesmo ano); Myriam Ellis, licenciada em Letras Neo-Latinas e já auxiliar da cadeira de História da Civilização Brasileira escrevendo sobre o ouro e a prata no planalto paulista dos séculos XVI e XVII (o texto é exatamente o mesmo que também está no Boletim do qual seu pai retirara seu artigo sobre o muar); Odilon Nogueira de Matos, então secretário da FFCL, e licenciado em História e Geografia pela USP e ex-assistente de Ellis Junior, sobre a Revolução Praieira; Pedro Moacyr Campos, assistente de Eurípedes, sobre problemas do ensino e dois assistentes de Ayrosa, Carlos Drummond, na seção documentário sobre a migração dos tupi-guaranis para o Peru e Jurn Philipson na seção Fatos e Notas sobre Antônio Gil (tema já publicado no Boletim da Cadeira de Etnografia, n. 8, em 1945). As resenhas desse primeiro volume também são feitas por Philipson, Ayrosa, Ellis Junior e Moacyr Campos. Outros dois textos vêm da área das letras: Gilda Maria Reale, licenciada em Letras Clássicas sobre Hesíodo e religião na Grécia antiga e Geoffrey Wille, professor de língua e literatura inglesa sobre as casas na Inglaterra Medieval.

Neste primeiro ano ainda, dentro do quadro de filiações a instituições não universitárias (ou às duas), a RH contará com contribuições de Alfredo Ellis Junior (Bandeiras e Entradas, n. 2; A Queda do Bandeirismo de Apresamento, n. 3. Esses textos são dois capítulos do Boletim n. 8 da cadeira de HCB, “O Ouro e a Paulistânia”, de 1948); Arthur César Ferreira Reis (do IHGB, A Incorporação da Amazônia ao Império, n. 2); Myriam Ellis (O Senador Alfredo Ellis, conferência proferida no IHGSP no início de 1950; e Estudo Sobre Alguns Tipos de Transporte no Brasil Colonial, n. 4); Jorge Bertolaso Stella (IHGSP, A morte de Pericle Ducatti e a Etruscologia, n. 3); Thomaz Oscar Marcondes de Souza (IHGSP, num debate sobre Américo Vespúcio, oriundo do IV Congresso de História Nacional, n. 3); Francisco Isoldi (IHGSP, As Sociedades Históricas na Itália, n. 4).

Aceitando a periodização realizada por Alves, cerca de um quarto dos trabalhos publicados na RH nesses dez primeiros anos foram em História do Brasil (é o recorte com maior número de trabalhos). Dentro desse percentual, a maior parte refere-se ao período do que se convencionou chamar de Brasil Colônia, seguido por Império e República.¹¹⁰ Dentro do Brasil Colônia, uma parte significativa remete à História de São Paulo, e dentro deste tema, por sua

¹¹⁰ As porcentagens que o autor apresenta são: 60,71% em Brasil Colônia, 28,57% em Brasil Império e 10,72% em Brasil República. (2010, p. 140).

vez, destaca-se a presença do bandeirantismo. Outro elemento interessante que a pesquisa de Alves indicou é a quantidade de citações aos trabalhos de Afonso Taunay. Conforme já informado, Taunay é o autor brasileiro mais citado nos artigos da Revista de História, provavelmente pelo grupo de autores, encabeçados por Ellis Junior, mencionados acima.

Junto à divulgação de autores franceses,¹¹¹ portanto, a RH também foi espaço de circulação para temas de história nacional e de São Paulo. O n. 3 da Revista é a melhor vitrine disso: junta contribuições de Myriam Ellis (sobre seu bisavô, Senador Alfredo Ellis), Alfredo Ellis Junior (ou seja, direta e indiretamente, três gerações de Ellis na mesma Revista), Jorge Bertolaso Stella e Thomaz Marcondes de Souza, todos do IHGSP, com as de João Cruz Costa e Charles Morazé, nomes da USP; e ainda de Fernando de Azevedo e Sérgio Buarque de Holanda, nomes difíceis de classificar tranquilamente em uma ou outra categoria. Não custa insistir em lembrar, porém, que alguns desses trabalhos não eram frutos de pesquisas inéditas, como os de Ellis Junior e Miriam Ellis, que já haviam circulado pelas publicações dos Boletins da FFCL.

Isso talvez explique também a pouca presença de artigos sobre processo histórico pelos professores das outras cadeiras (Eurípedes, França, Astrogildo). Após a efervescência da década de 1940, quando as teses de doutoramento e de cátedra em História foram defendidas, há pouca produção de pesquisas inéditas na década de 1950. As próprias teses de Eurípedes, França e Moacyr Campos, por exemplo, também já haviam sido publicadas nos Boletins da Cadeira de História da Civilização.¹¹² Na Revista de História, suas contribuições são mais frequentes nas seções de resenhas, noticiário e documentário. Por exemplo, o tipo de texto que

¹¹¹ É interessante conferir a íntegra do trabalho de Alves pois ela fornece dados ainda mais completos sobre a presença das autorias, instituições e obras na RH, como por exemplo, a quantidade de citações nesses dez primeiros anos. Aí se descobre também que os franceses são os autores estrangeiros mais citados dentro dos artigos da RH.

¹¹² A tese de doutorado de E.S.P., *O Comércio Varegue e o Grão-Principado de Kiev*, compõe o Boletim n. 3 da cadeira de História da Civilização (1942); a de cátedra, *Marrocos e Suas Relações com a Ibéria na Antiguidade*, o n. 4 (1946); o doutorado de Pedro Moacyr Campos, *Alguns Aspectos da Germânia Antiga através dos autores clássicos*, o n. 5 (1946) e o doutorado de Eduardo França, *O Poder Real e as Origens do Absolutismo*, o de n. 6 (1946). Aliás, é curioso observar como a década de 1950 é um período de baixa em geral. Tomando a publicação dos Boletins das Cadeiras da FFCL, a produção de História da Civilização Antiga e Medieval é relativamente baixa: um número inicial de 1939 de um curso ministrado por Antônio Piccarolo; o n. 2 de 1940, *Estudos Íbero-Atlânticos*, com contribuições de Jean Gagé, Eurípedes e Astrogildo Rodrigues de Mello, e depois os quatro volumes acima citados. A Cadeira de História Moderna e Contemporânea tem somente um número: *A Penetração Comercial da Inglaterra na América Espanhola de 1713 a 1738*, de Olga Pantaleão em 1946. História da Civilização Americana publica três Boletins: *As Encomiendas e a Política Colonial de Hespanha*, de Astrogildo Mello em 1943; *O Comércio Português no Rio da Prata*, de Alice Canabrava em 1944 (também sua tese de doutorado); e *O Trabalho Forçado de Índigenas nas Lavouras da Nova Hespanha*, novamente de Mello em 1946. A Cadeira de História da Civilização Brasileira, por sua vez, em 1951, publicara doze números, ainda que, como já dito, parte desses trabalhos não fosse inéditos, mas reedições de escritos já publicados por Ellis Junior. Já a Cadeira de Etnografia Brasileira e Tupi-Guarani de longe ultrapassava todas elas já que possuía 21 boletins publicados em 1951, de autoria de Ayrosa, de convidados e de seus assistentes. Não obstante, vale ressaltar que vários desses Boletins são publicações de documentos e não fruto de pesquisas monográficas.

França e Eurípedes mais publicam são notícias, como no final de 1952 para relatarem *Uma carta de Henri Berr e Uma Carta do prof. Dr. Giuseppe Caraci* e Fatos e Notas, para reportar a notícia do falecimento de Lucien Febvre (n. 28, 1956). Eles também costumam se encarregar de discussões de caráter “institucional”, como por exemplo, o primeiro texto publicado Pedro Moacyr Campos, no n. 1, na seção Fatos e Notas (ou seja, não entra no corpo da seção “Artigos”) *Considerações Sobre o Problema do Ensino*. Pedro Moacyr depois volta a publicar dois artigos, dessa vez sobre processo histórico (Roma e Idade Média) no n. 6 e continua no n. 7 (1951) e depois em 1961, publica o capítulo sobre historiografia brasileira que escreveu para o livro de Jean Glénisson, *Introdução aos Estudos Históricos* (RH, n. 45).

Astrogildo Rodrigues de Mello publica no n. 6, em 1951, seu artigo *Estudos Históricos no Brasil* e depois somente no n. 36 em 1958, sobre *Contrabando e Bandeirismo no Século XVII*. Seu artigo sobre historiografia brasileira faz um resumo em dez páginas das condições geográficas, sociais e políticas que propiciaram a pesquisa histórica no Brasil desde o período colonial. Começa o raciocínio por apontar o atraso brasileiro em relação às colônias espanholas e norte-americanas por não possuir em terras próprias imprensa, tipografia ou universidades (RH, n. 6, p. 381). E elege como marco renovador a vinda da corte portuguesa para o Brasil, determinando a conexão europeia das nossas diretrizes intelectuais e a estruturação do ambiente cultural. Varnhagen aparece em seu artigo como expoente da historiografia brasileira no século XIX e Capistrano de Abreu como aquele do final do Segundo Império.

Analisando por fim o seu presente, Mello abre seu raciocínio indicando o processo de “formação duma cultura de caráter personalista, que se libertou, por fim, da tutela intelectual europeia (...)” (idem, p. 385) Reflexo dessa libertação é a criação de instituições culturais (as Faculdades da Universidade de São Paulo, o Museu de Arte, o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo) que se somaram às antigas (Museu e Biblioteca Nacional, IHGB, MP, Arquivo Nacional e o Museu Goeldi). O que chama a atenção nesse texto de Astrogildo Mello é que em 1950, ele vê a pesquisa histórica como uma prática que circula entre universidade e institutos culturais: “A predominância dum espírito ‘universitário’ de cultura histórica vem norteando um progressivo incremento das pesquisas históricas calcadas em preciosos subsídios dos arquivos (...)”. E como consequência desse raciocínio cita, na mesma lista, Taunay, Ellis Junior, Basílio de Magalhães, Sérgio Buarque de Holanda, Oliveira Viana, Pedro Calmon e Alberto Lamago ao passo em que lista as publicações desses institutos culturais como exemplo dessa contribuição. A distinção que atribui a esse período, porém, é o fato de que não são produzidas mais obras sobre largos períodos históricos. Mas no que se deixou de ganhar em profundidade, se ganhou em extensão (p. 387): são obras de análises mais objetivas, fecundas

em observação e profundas em seus fundamentos (idem), como as do Departamento de História da FFCL que exemplifica citando as publicações dos Boletins. Somente para retornar depois ao comentário de Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Silvio Romero, Oliveira Viana, Pandiá Calógeras, Roberto Simonsen, Caio Prado Junior, dentre outros que também usa como casos da moderna produção histórica do Brasil.

Há aí, ainda no início da década de 1950, uma visão que engloba no mesmo conjunto tanto a nascente pesquisa universitária quanto aquela já realizada em outros lugares. O trabalho universitário é até mesmo definido em termos muito genéricos (mais objetiva, mais fecunda em observação, mais profunda em seus fundamentos) e seus autores são discriminados em nota de rodapé. Terá sido pela sua proximidade no tempo? O que podemos interpretar a partir do que foi efetivamente afirmado é que uma análise historiográfica que parte de dentro da própria USP por alguém completamente formado pelos seus quadros ainda não estabelece marcos distintivos que hierarquizam a sua produção em relação àquela feita fora dos seus muros e dos seus rituais. Tampouco menciona a influência estrangeira nas produções de seus colegas como traço definidor, mas daí não se pode afirmar se é para não entrar em choque com seu raciocínio anterior sobre “libertação da tutela intelectual europeia” que usou para marcar esse período.

O primeiro artigo de Eduardo d’Oliveira França aparece no n. 7, de 1951, chamado *Teoria Geral da História: considerações a propósito de um livro recente*, na verdade não é “fruto de pesquisas” suas (muito embora só seja possível por um óbvio amadurecimento profissional), mas um debate sobre o livro de José Honório Rodrigues que acabara de ser publicado. França elogia o livro de Rodrigues, destacando a sua rebeldia perante o “empirismo que vem parasitando nossa historiografia” (FRANÇA, 1951a, p. 111) ao reclamar um “cimento filosófico e metodológico capaz de assegurar consistência à elaboração da pesquisa histórica.” (idem) Mas sua benevolência para na segunda página. Critica a ausência da moderna historiografia francesa, que exemplifica em três linhagens: o grupo da *Synthèse Historique*, da história historisante (sic) e a brilhante equipe dos *Annales*. Mas não é só da historiografia francesa de que acusa a falta em José Honório: critica-lhe também a falta de referência ao marxismo, ao bergsonismo e ao existencialismo, todas referências europeias.

Em seguida passa para o método e o espírito do livro, que não hesita, já na terceira página (de trinta e umas) de chamar de clássico, “plano Langlois-Seignobos com clarões de filosofia”, século XIX, “que frustram a espontaneidade ao pensamento” e tolhem as iniciativas do espírito (p. 114). Aqui já vemos França utilizar “Langlois e Seignobos” como adjetivo, como parâmetro desmerecedor em história.

As críticas ao livro partem de um referencial que cada vez mais vai se tornando claro: a oposição entre uma visão pragmatista americana e uma europeia, até mesmo romântica.¹¹³ França compara o começo do livro de José Honório Rodrigues ao de Marc Bloch – ambos partiram de uma mesma pergunta, “para que serve a história?”. Mas acusa Rodrigues de confundir valor, função e finalidade. E dá seu mote: “são artificiais essas *utilidades* da história.” (p. 115, grifo do autor). Essa é uma maneira americana de resolver problemas: simplista e empiricamente, com dispêndio mínimo de reflexão. A questão que deveria ser posta é: “sua função na vida mental, qual é? O verdadeiro problema não é o da utilidade, é o da funcionalidade.” (p. 116), ecoando a palestra de Braudel no Instituto de Educação, lá nos tempos de sua formação bem como o livro de Bloch, *Apologia da História*.

Em seguida, se detém sobre a cientificidade ou não da história. Nesta discussão, novamente discorda de Rodrigues, perguntando-se: “que importa afinal que a história seja ou não ciência?” E depois, demora-se na discussão sobre causalidade em história, que também crê não possa se basear nos parâmetros cientificistas, mecanicistas de uma historiografia tradicional. França recorre várias vezes ao campo da psicologia para apontar a insuficiência das relações clássicas de causa e efeito: instintos, impulsos, tendências, emoções e dinamismo subconsciente atuam mais que a consciência (p. 120). Reclama que o livro não aborda o tema do objeto da história, que ensejaria inferências sobre o método e cientificidade da história; que Rodrigues ignorou o problema de seleção dos fatos (cujo critério, para França, é o próprio espírito do historiador); que não tenha analisado os ciclos da história ao tratar da periodização; e que o autor utilize o termo tipos e não áreas para falar dos recortes temáticos da história: “a verdadeira história é totalizadora” (p. 126). A divisão em áreas é “puro andaime, fracionamento provisório.” (idem)

O resto da resenha, como sói acontecer a qualquer uma outra, é uma janela para os posicionamentos de França. Na mesma nota sobre a seleção dos fatos, França emite frases que resumem seu raciocínio: “A atmosfera da história é a da compreensão. (...) Crítica para apuração dos fatos e intuição para sua compreensão têm que seguir juntas.” (p. 132). José Honório subjuga o historiador à tirania da prova material, por isso que se aproxima da grande ilusão do cientismo (sic) do século XIX. A etapa dos documentos é um somente um elemento de erudição, a arrumação antes da festa. Essa longa exortação que faz sobre objetividade e compreensão em história, uso de documentos e seleção de fatos desemboca no resumo em uma frase de Lucien Febvre: “não há história, há historiadores.” (p. 136). Ainda derivado de Lucien Febvre é

¹¹³ Sobre esse tema do romantismo francês, voltarei no Capítulo 4.

também a sua defesa de que pouco importam os rótulos de uma pesquisa (sociologia, política, economia, etnologia, etc.): “Da colaboração das ciências do homem resultará o melhor conhecimento de seu objeto, sem preconceitos de fronteiras.” (p. 139-140).

O n. 8, último volume de 1951, por sua vez, é recheado de contribuições de Eduardo França. A conferência que tradicionalmente abre o volume é sua: *Considerações sobre a Função Cultural da História*. Ele colabora ainda com mais dois textos na seção Artigos: mais um comentário sobre obra, *Em torno de Luís XIV. Considerações a propósito de um livro recente* e *O testamento de um historiador: Marc Bloch*, também um comentário sobre o livro *Apologia da História*. No texto comentando o livro de Louis André, *Louis XIV et l'Europe*,¹¹⁴ de 1950, França exhibe uma notável erudição acerca do tema. Aponta em vários momentos equívocos de informação e interpretação do autor, somados a um conhecimento da bibliografia especializada sobre o tema, inclusive estrangeira. Conhecemos, ainda, para além do seu domínio sobre o assunto, algumas posturas metodológicas das quais devia ter como pressuposto: à la Febvre, reclama que este livro seria uma exceção na coleção de Henri Berr, pois faz uma história diplomática. “Pena, porém, que conte os acontecimentos sem sentir os homens. (...) Resultado: o livro fica sem alma, sem calor, sem colorido.” (FRANÇA, 1951c, p. 345-346) Faltou somente completar: “é uma história desencarnada.” Ainda no mesmo tom “febvriano”, nota a falta que faz a história econômica, social e cultural no livro. Sugere como alternativa a análise de Luís XVI para além dos domínios da Europa (França sugeria que seu reinado também devesse ser perscrutado nos embates no Oriente, América, Antilhas, Atlântico e Índico. O conflito com a Europa também está aí). E assegura: “A psicologia é um antídoto contra o empacho de documentos. Devia entrar na dieta obrigatória dos historiadores como vitamina para a fixação do cálcio das provas arquivais.” (p. 348).

O texto sobre Bloch é mais uma resenha, desta vez sobre *Introdução à História ou o Ofício do Historiador*. Os elogios de abertura se direcionam à obra e ao seu autor: “uma grande inteligência numa grande alma”, ao passo em que as circunstâncias da escrita do livro também dão o tom da resenha, já desde o seu início. França chega a dizer: é quase “uma autobiografia espiritual.” (FRANÇA, 1951d, p. 434) E lamenta que Febvre não tenha completado as lacunas do livro, pois assim ele teria sido o “Langlois-Seignobos da nova geração. Seria um grande livro, o livro decisivo.” (p. 434). Alguns dos pontos-chave que destaca do livro já vimos na crítica ao livro de Honório Rodrigues: sobre a causalidade na História; dos testemunhos e

¹¹⁴ Há uma discrepância no título do livro que França coloca em sua resenha (Luís XVI) e o título de sua própria resenha, que se refere a Luís XIV. O correto é, de fato, Luís XIV (ANDRÉ, L. *Louis XIV et l'Europe*. Paris, Albin Michel, 1950).

documentos; da dupla análise/compreensão; do problema da funcionalidade da História, mais relevante que a pergunta sobre sua legitimidade. Além de outros: as ideias que são apresentadas como problemas (“a farda do destacamento dos *Annales*.” p. 435); a noção de “história ciência do homem”; o homem integral, *na durée*, como objeto da história; sua cientificidade; linguagem; periodização e ainda um tema recorrente nesses “textos propaganda” de França: a psicologia em História.

Esse texto guarda algumas semelhanças (para não dizer reproduções) notáveis com o artigo *Caminhando para uma outra História*, de Lucien Febvre, originalmente publicado na *Cahiers des Annales* em 1949,¹¹⁵ em que usa o livro de Bloch como pretexto para tecer comentários sobre os rumos que a história deveria tomar. São três os comentários de Febvre que França transpõe para o seu texto na RH. Primeiro, na questão do duplo título do livro, Febvre diz: “Tem um belo título – ou melhor, dois: Apologia da história ou Ofício do historiador. É o segundo que merece o epíteto (...)” (1989, p. 241). França reelabora: “Hesitou Bloch entre dois nomes: *Apologie pour l’histoire* ou *Métier d’historien*. Febvre conservou-os ambos. Sinceramente, preferimos o segundo (...)” (FRANÇA, 1951d, p. 434). E quando continua sua frase: “(...) preferimos o segundo: hoje, que Marc Bloch está morto, dá-lhe um cunho de autobiografia espiritual.” (idem), remete de novo a Febvre, que havia dito: “Acerca do seu admirável testamento espiritual e dos seus últimos propósitos (...)” (FEBVRE, 1989, p. 246).

Por fim, o comentário sobre a indistinção entre a autoria dos pensamentos – se são de Febvre ou de Bloch, que aparece em Febvre (“Agradecer-lhe-ia, simplesmente, por tão bem ter traduzido pensamentos que nos foram comuns durante tanto tempo e a respeito dos quais ele escrevia que, para ser honesto, muitas vezes não poderia decidir ‘se são dele, de mim, ou de ambos’ (...)” 1989, p. 248), também está em França (“De ter ouvido Febvre dissertar a propósito da tirania do número sobre o homem contemporâneo. Encontra-se a ideia em Marc Bloch. De quem? De um? De outro? De ambos?” 1951d, p. 434)

A conferência de França, que abre o número, é um resumo de todos esses posicionamentos. É a transcrição de uma palestra pronunciada na FFCL, a convite do grêmio dos alunos em maio de 1951. Aqui vê-se novamente a centralidade da compreensão no método histórico (“O momento crítico do método é o instante da compreensão, quando o historiador salta da realidade presente que é para se transportar com a carga de suas experiências atuais e com seu espírito crítico para o espetáculo do passado” (FRANÇA, 1951b, p. 263). Pirenne,

¹¹⁵ E republicado no Brasil na coletânea *Combates pela História*, 1989.

Michelet e Fustel de Coulanges são citados como exemplos de historiadores (os dois últimos definidos por um pouco mais de precisão científica e menor ardor literário). Novamente o debate sobre a causalidade em história. A honestidade do historiador como critério de legitimidade metodológica. O homem por inteiro, “tudo o que pode ver a respeito do homem”, como objeto de estudo. E por fim, mais uma vez o conhecimento da história como fim em si mesmo: “A história se contenta em procurar conhecer o homem. Para que? Para conhecer o homem.” (p. 268).

Os quatro textos formam um conjunto, em que ecoam uns nos outros. Neles, vê-se a recorrência de uma forma muito explícita dos pressupostos em que França acredita, o que se dá especialmente pela natureza dos textos: são ocasiões em que se anuncia aquilo em que se crê (palestras e resenhas).¹¹⁶ Diferente de um compêndio ou um balanço historiográfico, numa palestra para alunos ou numa resenha, o autor é instado a adotar uma postura. Como professor diante de uma plateia de alunos, ele precisa “professar”, orientar o seu público. Numa resenha, ele precisa adotar necessariamente um referencial de onde parte para fazer a crítica. Ou seja, há que se atentar para a função que os textos exercem para além da de um artigo em revista: são textos didáticos, no sentido de que veiculam diretamente ao leitor, através da enunciação (que se transforma em anúncio/propaganda), a adoção de uma ou outra postura, “o certo e o errado”, por fim.

E em 1951 França parece estar completamente engajado no (anúncio do) programa dos *Annales*. O que é interessante de se notar, porém, é que é um programa que àquela altura se aproxima mais de Lucien Febvre que de Braudel (que efetivamente foi quem deu aulas no curso), ao ponto de transpor os exemplos dele para os seus próprios textos. França defende a psicologia social em mais de um texto. Replica Febvre; flexibiliza sua própria autoria ao incorporar anedotas no seu texto como que partilhando do mesmo “pão” que Febvre, usando a palavra (e o espaço da Revista) para criar os vínculos sociais e epistêmicos com que se identifica.

¹¹⁶ Aqui me auxilia a noção de epitexto de Gérard Genette (2009). Diz ele que: “É epitexto todo elemento paratextual que não se encontra anexado materialmente ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo ao ar livre, num espaço físico e social virtualmente ilimitado.” (p. 303). Sobre sua função, “O destinatário tem como característica neste caso nunca ser apenas o leitor (do texto), mas algum tipo de público que pode, eventualmente, não ser leitor: público de um jornal ou de um meio de comunicação, auditório de uma conferência, participantes de um colóquio, destinatário (individual ou plural) de uma carta ou de uma confidência oral, ou mesmo – no caso do diário íntimo – o próprio autor (...). Devemos, pois, considerar essas diversas práticas como lugares suscetíveis de nos fornecer fragmentos (de interesse por vezes capital) de paratexto que devem ser procurados com lupa (...). A segunda observação, de ênfase inversa, é que o epitexto é um conjunto cuja função paratextual não tem limites precisos, e no qual o comentário da obra se difunde indefinidamente num discurso biográfico, crítico ou outro, cuja relação com a obra é às vezes indireta e, no caso extremo, indiscernível (...)” (p. 304-305).

A conexão com Febvre coloca a construção da herança/tradição uspiana sob uma perspectiva diacrônica. No necrológico de Lucien Febvre que Eurípedes faz na Revista n. 28, em 1956:

Fundador de *Les Annales*, teve o Prof. Lucien Febvre, através dos seus discípulos que ensinaram na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, uma forte influência sobre as novas gerações de historiadores que desta Faculdade saíram. Em 1949 o Prof. Febvre aqui esteve fazendo uma série de conferências que marcaram profundamente, no espírito de todos, a sua passagem por São Paulo. (PAULA, 1956, p. 412).

Mas Febvre só estabelece relações duradouras com Braudel no retorno deste à França, em 1937. Não teria sido possível que Febvre estabelecesse por meio de Braudel, na década de 1930, alguma influência sobre o curso de História que não fosse a que Braudel teria com qualquer outro dos historiadores que lia à época. O que a ordenação das datas nos indica é que essa foi uma relação construída – com interesses mútuos – a posteriori, já com um Atlântico no meio. São Paulo foi buscar Febvre em 1950, por conta de uma relação que passa a fazer sentido após a passagem de Braudel pela universidade – e a ênfase aqui está na ação de “buscar”. Ou seja, uma dimensão político-institucional da construção de identidade que não pode ser olvidada, na qual a RH serve como plataforma de divulgação, seja com a presença direta dos autores franceses, seja com textos que “propagandeiam” os *Annales*.

Já Eurípedes, afora suas publicações de notícias, documentos, arquivos, resenhas e os “editoriais” (já abordados no tópico anterior), publicou relativamente pouco também na sua própria revista na sua primeira década de existência. São dois temas basicamente: história de São Paulo e história antiga e medieval. O primeiro artigo de Eurípedes na RH aparece somente no n. 17, em 1954, e trata da *Segunda Fundação de São Paulo*. Entretanto, assim como alguns dos textos já publicados na RH, esse é uma reimpressão de um artigo que o autor publicou em 1939 no jornal Folha da Manhã, “como uma pálida homenagem ao IV Centenário da fundação de São Paulo.” (RH, n. 17, p. 167). Em 1955, publica *A evolução urbana de São Paulo: Explicação Necessária* (n. 21-22) e novamente no n. 31 de 1957, sobre *As Universidades Medievais*, na reprodução de uma aula inaugural que proferiu na instauração da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Municipal de São José do Rio Preto. Aparece de novo em 1960, abordando mais uma vez a antiguidade e a Idade Média, com *Alguns Aspectos das Relações do Ocidente com o Extremo Oriente* (RH, n. 43, 1960).

A partir de 1960, aparecem textos de Eurípedes em quase todos os números da Revista, fora do âmbito das resenhas e noticiário. São temas bastante variados, frutos de palestras em

ocasiões comemorativas ou obras de maior fôlego. Há as notas rápidas, que escreve por ocasião de comemorações ou para outras entidades, como em 1961 em texto escrito originalmente para *O Imigrante Armênio no Brasil* da Sociedade Artística Melodias Armênicas (RH, n. 46, 1961) e *O Infante d. Henrique e as Responsabilidades do Desastre de Tânger* (RH, n. 47, 1961), por ocasião da Semana Henriquina, patrocinada pela Casa de Portugal. Ou textos de maior fôlego e de interesses tão diversos: sobre as origens do Exército Brasileiro que publicou na íntegra na coleção História Geral da Civilização Brasileira dirigida por Sérgio Buarque de Holanda; a economia medieval do Ocidente (RH, n. 60, 1964); a Marinha Imperial (RH, n. 66, 1966) ou a época de Dante (RH, n. 67, 1966)

É também na década de 1960 que aparecem em três números consecutivos na Revista de História alguns dos textos que mais tarde se tornarão praticamente os textos-manifesto de Braudel na sua atuação dentro das instituições que ocupará: *História e Sociologia*, original de 1958 e publicado na RH em 1965 (n. 61); *História e Ciências Sociais, a longa duração*; também de 1958 e publicado no n. 62; e a sua Lição Inaugural na Cadeira de História da Civilização Moderna no Collège de France de 1950 no n. 63 (o número seguinte da revista traz mais um texto de Braudel de 1957, em homenagem a Lucien Febvre).

A despeito da sua intensa atividade administrativa (ou por causa dela?), Eurípedes faz-se presente na Revista de História como autor com muito mais vitalidade *a partir do início dos anos 1960* (o que coincide com o aumento nas bancas de doutorado). As características da sua produção escrita – tão diversa e originalmente produzida para outros ambientes – neste momento então parecem ser resultado da extensa rede de contatos que produziu a partir dos cargos que ocupou, das instituições que ajudou a fundar dentro da universidade e que correspondiam também às suas relações com as comunidades fora da universidade: armênicas, japonesas, portuguesas. etc.

A chave de leitura que atribui uma baixa produtividade aos temas em história do Brasil nas primeiras décadas do curso de Geografia e História ganha outros contornos quando comparamos com a própria produção das outras cadeiras: para além das produções das teses na década de 1940, não se verifica a continuidade de *projetos* de pesquisa. Isto é, escrita de obras originais que continuassem a vaga começada pelos primeiros doutoramentos em História da Faculdade. Se a Cadeira de História da Civilização Brasileira se aproveitava até os anos 1950 da reedição de obras produzidas anteriormente, tampouco a Cadeira de História da Civilização e da Civilização Americana conseguiu ultrapassar a divulgação das teses de seus ocupantes nos poucos números de seus Boletins.

Enquanto isso, na Revista de História, os primeiros anos são ainda de convivência entre o antigo e o que estava ainda por nascer. Vimos como nomes da “banda tradicional” da Faculdade e mesmo de outros locais de saber tinham espaço no início da Revista, vide o primeiro número que é praticamente inteiro montado com os colegas das outras cadeiras do curso e de uma só área mais próxima, a de Letras. É curioso mesmo que os “nomes” filhos dos *Annales* tenham tão pouca presença nos artigos do seu começo. Uma das possibilidades que cogito para isso é que a “cozinha” da Revista preferisse deixar o salão principal para seus contatos, e que se limitasse nesses primeiros anos a uma presença maior nos bastidores - nas seções de resenhas e noticiário. As publicações de Eduardo d’Oliveira França são o exemplo disso, assim como a participação de Eurípedes na década de 1950.

A RH é sem dúvida um elemento de divulgação da historiografia francesa. Mas dois elementos são necessários para essa reflexão: o primeiro já levantado, de que também foi espaço para publicação de textos da historiografia tradicional. E um segundo que também nos interessa, qual seja: o de que a divulgação dos franceses foi feita pela presença dos próprios, mas que se faz necessário uma investigação mais profunda acerca da real presença de uma doutrina dos *Annales* nos textos que são publicados pelos “descendentes”. Um aprofundamento nesse sentido escapa dos limites desse trabalho.

São poucos os textos de pesquisa histórica de autoria dessa primeira geração na RH que tratem de um recorte espacial e cronológico em que se possa realmente verificar a *aplicação* dos princípios dos *Annales*. E restritas também as iniciativas sistemáticas de pesquisa, que tenham gerado continuidade. Da parte da primeira geração dos professores locais, essa influência francesa parece ser mais anunciada do que praticada nos artigos da revista. Por serem em grande parte resenhas e noticiário, as produções dessa primeira década servem como divulgação explícita de uma determinada concepção teórico-metodológico da história e por isso funcionam como ferramenta que *anuncia* a filiação a uma ou outra escola, construindo, deliberadamente, uma identidade própria. O quê, todavia, não garantiu na Revista a presença desses pressupostos aplicados em recortes temáticos nesta sua primeira década de existência por esses mesmos sujeitos.

Não obstante tenha-me sido impossível levar a cabo uma investigação que se alongasse pela década de 1960 e 1970 (ela escaparia ainda mais do que já escapou neste capítulo do recorte principal desta tese e demandaria um cabedal de informações e leituras tampouco abarcadas dentro do motivo inicial – somente para os trabalhos de Eurípedes seria necessário explorar uma bibliografia inteiramente nova), um conclusão foi possível de se tirar a partir desse primeiro olhar sobre as iniciativas institucionais das décadas de 1940 e 1950. Ela reforça a

necessidade de entender a influência dos *Annales* (e de quem nos *Annales*?) numa dimensão diacrônica – perguntar-se quando ela efetivamente se transpõe para a prática da pesquisa em História, de quando e a partir de quem se transforma em métodos passados adiante. É possível que a segunda passagem de Braudel, entre maio e dezembro de 1947, tenha servido mais incisivamente para a configuração dos espaços no curso de História, cujo caso da nomeação de Eduardo França para a cadeira de Moderna e Contemporânea é um exemplo. A esta altura Braudel havia defendido sua tese e juntara-se a Febvre na direção da Revista dos *Annales*. Em 1949, substituiu Febvre no *Collège de France* (e vê-se o quanto de Febvre está replicado na Revista de História a partir de 1950). Partindo do pressuposto de que a dita influência dos *Annales* precisa ser entendida nesta perspectiva temporal, uma das primeiras respostas (que na verdade é um caminho que se abre) que levanto neste trabalho é de que esta primeira geração de historiadores formados pela própria FFCL teve um papel mais expressivo como articuladores ou facilitadores das relações entre as figuras de Febvre e Braudel e pesquisadores no Brasil. A diferenciação entre os grupos nesse início ainda não era material, praticamente tudo estava por construir. Ela precisava primeiro ser simbólica para se tornar material. Sendo uma instituição sem “tradição”, a universidade não tinha a um passado a que recorrer. Ela era o novo e o passado que resgatou para si foi aquele que se distinguia do que lhe precedeu, do que “não era universidade”: o dos estrangeiros.

4 CAMINHAR COM OS PRÓPRIOS PÉS¹¹⁷

Uma das rotinas praticadas pela Universidade que cria novos regimes de produção e legitimação do conhecimento é a constituição de bancas. Através delas são mobilizados os pares especialistas no assunto, que julgarão o valor de um trabalho e fornecerão padrões a serem repetidos ou quebrados nas produções futuras.

Afinal, quando é que se pode dizer que há uma produção efetivamente universitária no país, que se distingue da produção não profissional anterior? Ter sido produzida dentro da instituição universitária é o suficiente para considerá-la acadêmica? Quando que ela começa a adquirir um formato e um padrão que possa ser identificado como resultado do amadurecimento da pesquisa científica na universidade? Quando que o saber histórico “tradicional” deixa de ser presente na universidade? Essas últimas perguntas surgem a partir da cautela com o olhar

¹¹⁷ Todos os dados desta seção referentes a quantidade de trabalhos de pós graduação e suas áreas foram retirados do livro organizado por Diva Andrade e Alba Maciel: *Dissertações e Teses Defendidas na FFLCH/USP: 1939-1977*, 1977.

anacrônico (mencionado no início deste capítulo), que tende a enquadrar a década de 1930 como marco fundador de um novo tipo de história no Brasil, como se somente a fundação do curso bastasse para garantir a renovação em pesquisa. Curiosamente, os marcos fundadores a que se recorre não são ainda profissionais (Sérgio Buarque, Gilberto Freyre e Caio Prado Junior), o que faz com que os anos 30 e 40 representem um espaço vazio no que toca a produção historiográfica acadêmica.

Os caminhos para essas respostas são variados, e alguns deles passariam pela leitura dos trabalhos produzidos, o que não foi possível de fazer. Outra opção encontrada, dentro da proposta metodológica que já vem sendo seguida, foi a da constituição das bancas de defesa de doutorado e mestrado. Percebi que a composição dessas bancas nas cadeiras de História da Faculdade de Filosofia da USP são uma boa ilustração do caráter de transição entre uma lógica prévia e outra nascente, ou seja, do amadurecimento da estrutura universitária para a produção de conhecimento (da forma como conhecemos hoje) e como ela precisa conviver com a “tradicional” ainda até a década 60. Ou seja, que corrobora o caminho percorrido neste capítulo: a de uma rede de sociabilidades remanescente das instituições tradicionais convivendo com uma nova rede que se formava e que procurava delimitar uma identidade própria.

As duas primeiras bancas constituídas no curso de História e Geografia da USP foram para defesa de cátedra de Alfredo Ellis Junior e Plínio Ayrosa, em março de 1939,¹¹⁸ para sua efetivação dentro do quadro docente da universidade. Ellis Junior defendeu o trabalho *Meio Século de Bandeirismo* e sua banca foi composta por Afonso Taunay, Ernesto de Moraes Leme, Max Fleiuss, Basílio de Magalhães e Pedro Calmon Moniz. Todos os membros da banca de Alfredo Ellis Junior pertencem ao IHGB, e uma parte, naturalmente também pertence ao IHGSP. Dentre seus avaliadores estavam a fina flor dos respectivos institutos: Fleiuss, secretário geral do IHGB e Taunay que dois meses depois naquele mesmo ano seria eleito presidente honorário do IHGSP; Basílio de Magalhães, que além da carreira política havia sido diretor da Biblioteca Nacional, professor do Pedro II, do Instituto de Educação no Distrito Federal e da Academia de Altos Estudos, criada pelo IHGB, que depois virou Faculdade de Filosofia; Ernesto de Moraes Leme além do IHGB era professor catedrático da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

A banca de Plínio Ayrosa, que defende o trabalho intitulado *Dos índices de relação determinativas de posse no Tupi-Guarani*, compartilha da mesma lógica. Quem lhe dá a

¹¹⁸ Incluí essas duas bancas nesse recorte porque elas são as primeiras do curso, embora servindo para propósitos diferentes que as bancas para defesa de tese e dissertação. Todavia, sua constituição serve como ponto de partida para o desenvolvimento da argumentação posterior.

chancela de professor catedrático são, de novo, Affonso Taunay, ao lado de Basílio de Magalhães (que estivera na de Ellis Junior), Venâncio Malta Machado (professor da Escola de Farmácia e Odontologia, incorporada à USP), Bernardino José de Souza (diretor do IHGBA e que havia escrito o prefácio de um dos livros de Theodoro Sampaio, “mestre” de Ayrosa) e Herbert Baldus, de origem alemã e professor de Etnologia da Escola de Sociologia e Política da USP.

A composição das bancas é a demonstração do que a memória histórica já sabe: resulta da não especialização disciplinar em nível de ensino superior no país então. São organizadas por afinidades temáticas e pelas relações pessoais. Poderíamos mesmo nos arriscar a dizer que um rastro de hierarquia que permanecesse entre banca e avaliados estaria borrado dado o nível de paridade existente entre as partes. Parte desses elementos já haviam se engajado em atividades conjuntas anteriormente.

As bancas seguintes, que são da década de 1940, ainda dão continuidade a essa lógica. A primeira defesa de doutorado da área de História é a de Eurípedes Simões de Paula em 1942, cuja banca foi composta por Jean Gagé, Alfredo Ellis Junior, Pierre Monbeig, Plínio Ayrosa e Conde Emanuel de Benigssen. Veja-se que não há inovação em termos da formação intelectual/profissional na composição desta banca. Ela é formada por quadros já existentes da própria Faculdade (Ellis Junior, Ayrosa), pelos dois professores estrangeiros do curso, os únicos com experiência naquele ritual (Monbeig e Gagé) e por um estrangeiro russo, emigrado, que ministrou conferências em São Paulo, exerceu a atividade de jornalista (provavelmente por ser um “correspondente” da União Soviética nos jornais locais) e Conde.¹¹⁹ Quase dez anos após sua fundação, há ainda uma falta de autonomia profissional no curso de História e Geografia em relação à produção e circulação dos saberes, sendo necessário que ele lance mão de praticamente todo o seu quadro (quatro dos cinco professores) para compor uma banca, além do participante “externo”, até onde se sabe, não especializado.

Naquele mesmo ano são defendidas, também sob a supervisão de Jean Gagé, as teses de Astrogildo Rodrigues de Mello e Alice Canabrava. O *Comércio do Rio do Prata de 1580 a 1640* de Canabrava é avaliado por uma banca completamente endógena. Todos são professores do pequeno quadro docente do curso de História e Geografia: Ayrosa, Monbeig, Ellis Junior e o estreante, Eurípedes. A banca de *A Política Colonial de Hespanha através das encomendas*, tese defendida por Astrogildo, também é composta por membros de formação não específica, exceto por Eurípedes. Avaliam a tese Braulio Sanchez Saez, crítico e tradutor espanhol e

¹¹⁹ Benigssen posteriormente publica mais de um artigo na Revista de História.

professor de Língua e Literatura Espanhola na FFCL a partir de 1940, Emilio Willems, alemão e formado pela Universidade de Colônia, professor de Sociologia na ESP e de Antropologia na FFCL e Alfredo Ellis Junior.

As bancas seguintes até 1957 (José Quirino Ribeiro, Olga Pantaleão, Pedro Moacyr Campos, Mafalda Zemella, Myriam Ellis e Manuel Nunes Dias) contam com uma composição em que a maioria dos membros são professores de fora área da História e/ou não formados em universidades, exceto a de Eduardo d'Oliveira França. Este defendeu sua tese perante Eurípedes, Jean Gagé, Astrogildo Rodrigues de Mello, Lourival Gomes Machado (formado em Ciências Sociais pela USP e ex-assistente de Paul Arbousse-Bastide) e Alfredo Ellis Junior, único membro pertencente ao “antigo regime”. Dos cinco membros, portanto, quatro vinham de uma identidade profissional já construída dentro da universidade (e dentre estes, os mais jovens – Eurípedes, Astrogildo e Lourival - eram finalmente os primeiros frutos da formação profissional universitária paulista). Mas as bancas de todos os seus colegas, entre 1940 e 1950, foram momentos em que precisaram convergir as regras dos ritos universitários com aquelas advindas da identidade do historiador adquirida pela experiência (conferir anexo I).

Retomando o tema da baixa autonomia, esta mesma mescla entre “diplomados” e “não-diplomados” em História revela um grau bastante flexível de especialização, que permite a presença de todos em todas as bancas. As identidades profissionais, atualmente tão claras entre os especialistas em História da América, Brasil, Medieval, Antiguidade, Teoria e Metodologia, ainda não haviam chegado neste período a contornos bem definidos, permitindo que Eurípedes, Ayrosa, Ellis Junior (e por consequência, Jean Gagé e Pierre Monbeig) façam parte de bancas sobre Kiev, o Rio da Prata, as encomiendas de Espanha, Portugal, São Paulo, Germânia antiga e Minas Gerais.¹²⁰

Aqui volto à ideia de que o objeto desse trabalho é percebido metodologicamente como um momento de duração, de experiência. O modo como o saber histórico é vivido/praticado é quem lhe dá forma. Por isso que foco nas práticas de formação do profissional de história para destrinchar o ecletismo dessa formação e a composição das bancas, para entender que, durante duas décadas, os sujeitos e os saberes mobilizados para a validação da pesquisa histórica ainda eram uma mescla entre saber especializado e não especializado. São essas as relações que ainda lhes dão autoridade, e é só à medida que a Universidade passa a (re)produzir mão-de-obra para seus próprios quadros, especialmente a partir da década de 1970 (o que permite o aumento no nível de *expertise*), que esses ritos passam a depender cada vez menos da participação de

¹²⁰ Sobre essa transição de uma identidade amadora para uma profissional, na França poucas décadas antes, conferir Olivier Dumoulin: *O Papel Social do Historiador: da cátedra ao tribunal*. 2017.

elementos externos a seu regime de produção, permitindo a distinção entre si e a atividade historiadora de instituições como o IHGSP.

Um outro elemento interessante de se observar é que entre 1940 e o final da década de 1950, de um total de dez teses de doutorado defendidas, três delas tratam de temas da história da América, três sobre história nacional (Brasil, São Paulo e Minas) e quatro tratam de história europeia (ainda que duas dentre essas sejam de história ibérica, guardando, pois, vínculos com a história da América e do Brasil). Uma proporção razoavelmente equilibrada entre as áreas, que problematiza a informação de que não houve pesquisa em história do Brasil em determinado momento na USP.

Entre 1957 e 1970 (ano em que as pós-graduações são reguladas no Brasil), a quantidade de dissertações e teses defendidas também é equilibrada entre as áreas, com leve vantagem para aquelas dentro da área de História do Brasil, representadas principalmente pela orientação de Sérgio Buarque de Holanda:

Quadro 2: Distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na USP entre 1957 e 1970. As colunas cinza representam dissertações e as brancas, teses. Autoria: a própria.

	Brasil		Americana		Antiga e Medieval		Moderna e Contemporânea	
1957								1
1958								
1959								
1960								
1961		2						
1962								1
1963								
1964		1						
1965	1							
1966	1					1		
1967		2				1		
1968	1	1		1		1	1	1
1969	3	4 ¹²¹	2	1	2	1		
1970	1	2				4		1
Total	7	12	2	1	2	8	1	4

Se não houve produção historiográfica na área de Brasil na USP nos anos iniciais, pelo menos ali entre 1957 e 1966 tampouco havia muita produção nas outras áreas. Mas mesmo assim, no total geral, as produções dentro da área de História do Brasil ainda foram em maior quantidade (19) do que das demais áreas (América, 3; Antiga e Medieval, 10 e Moderna e Contemporânea, 5).

¹²¹ A tese de Boris Fausto está classificada pelas autoras sob Metodologia e Teoria da história. Foi orientada por Sérgio Buarque de Holanda. *1930: historiografia e história*.

Outra organização de dados interessantes é a que os rearranja em termos de orientação:

Quadro 3: Distribuição de orientações de trabalhos de pós-graduação por ano, por professor. Autoria: a própria

Professor/a	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	Total
Nícia Villela Luz													2	1	3
Eurípedes Simões										1	1	1	2	5	10
Astrogildo Mello														1	1
Manuel Nunes												1	3	2	6
Sérgio Buarque					2			1	1	1	2	1	2		10
Eduardo França	1					1						4		1	7
Myriam Ellis														1	1

Vê-se que Sérgio Buarque e Eurípedes Simões de Paula, seguidos por Eduardo d'Oliveira França, são os que encabeçam a orientação de teses de doutorado.¹²² Colocados em perspectiva, Sérgio Buarque apresenta uma constância maior na orientação de trabalhos: em 1961, três anos após seu ingresso como professor na USP são duas teses de doutorado sob sua orientação, seguidos por trabalhos concluídos em 1964, 65, 66, 67, 68, 69.

A orientação de Eurípedes neste mesmo recorte é mais tardia (há de se lembrar que Eurípedes continua sua carreira na Faculdade, o que faz com que ao longo do tempo sua produção seja maior. Para os efeitos deste trabalho, estou considerando aqui este momento de especialização e consequente autonomização da produção de História que vai até a década de 1960): consta como orientador do doutorado de Eduardo França e Pedro Moacyr Campos em 1945¹²³ mas as próximas teses sob sua supervisão só serão defendidas em 1966, vinte anos depois. França orienta uma tese defendida em 1957 e outra em 1962. Sua regularidade aumenta a partir de 1968.

Para fins de consolidação de pesquisa, do perfil de pesquisador e da produção de novos quadros qualificados dentro dos ritos da universidade, depois de Gag e (na primeira onda de produ o na década de 40 com quatro orienta es de tese),   Sérgio Buarque de Holanda, quem, em uma perspectiva diacr nica, puxa a (re)produ o de pesquisa e quadros no curso de História, até que no final da década de 1960, Eurípedes e França comecem por orientar um maior volume de trabalhos. A partir de 1971, com uma nova gera o já formada e com uma estrutura de p s-

¹²² O clássico artigo de Capelato, Glézer e Ferlini sistematiza essa produ o inicial, organizando-a por temas e gera es. (1994, p. 349-358)

¹²³ Muito embora não tenha me deparado em nenhum momento com alguma men o de França a Eurípedes como seu orientador. A memória costuma creditar a tese de França como descendente direta dos *Annales*. Desconfio que Eduardo França pudesse respeitar Jean Gag e, mas sua admira o mesmo repousava em Braudel, até mesmo pela op o que Gag e fez de não trabalhar com França, mas com Pantaleão, sendo por isso que seja Eurípedes quem consta como seu orientador e não Gag e.   interessante lembrar ainda que nos dois anos anteriores – em 1944 e ainda em 1945, Eurípedes encontrava-se na Europa, servindo   FEB.

graduação claramente definida, os rituais de produção de novos profissionais se tornam autônomos, recrutando a composição das bancas dentro da própria universidade.

De 1942 até a década de 1970, o quadro é, pois, de oscilação na produção de teses e dissertações. Primeiro em termos de quantidade: foram onze entre 1942-1948; seis entre 1949-1958; 24 entre 1959 e 1968. Ou seja, um momento de queda na década de 1950. Ademais, aceitando que a dita influência dos *Annales* fincou seus pés desde a década de 30 na USP, ela precisou concorrer ainda com os saberes “não especializados” dentro dos rituais acadêmicos. Esses dois fatores são consequências da baixa complexificação da organização institucional desse período. A queda no número de teses durante a década de 1950, por exemplo, é reflexo da titulação da primeira geração nos anos 1940 e do tempo necessário para que os alunos desses primeiros doutores chegassem, eles próprios, ao doutorado. E a presença de profissionais de diferentes áreas, diplomados e não diplomados é decorrente da pura falta de quadros dentro da universidade e da flexibilidade de circulação entre áreas que a baixa especialização disciplinar permitia até então. O que traz nuances para uma visão que entende a fundação dos cursos universitários como marco fundador também para um novo tipo de História, ou como se inovações historiográficas ocorressem por pura transposição de uma tese/texto para outro.

Aqui começa a primeira das etapas para compreender até que ponto podemos dizer que os *Annales* chegam no Brasil na década de 1930, ou junto com Braudel, ou em qualquer das outras formas com que naturalizam a recepção dos *Annales* pela simples ocorrência de sua estadia no Brasil em algum período, em detrimento de entender como esta é uma relação construída. Relação esta que passa pela necessidade de se construir uma identidade para a nova instituição que de alguma forma buscava se distinguir dos traços do antigo. Esse antigo, porém, habitou nela nesses primeiros anos, e a distinção só foi alcançada progressivamente de acordo com o aumento da autonomia e da especialização do campo disciplinar da História.¹²⁴

Essa “progressão” foi o que tentei detectar nesse capítulo através de alguns temas selecionados: o grau de convivência entre uns e outros nos rituais institucionais, como em bancas de defesa, criação de novas sociedades ou montagem de novos periódicos. Sem contar

¹²⁴ Outras iniciativas entre as décadas de 1930 e 1960 também apontam para a convivência entre os saberes universitários e os “tradicionais”. Venâncio e Furtado (2013) marcam a segunda metade do século XX como o momento de reconfiguração do campo intelectual no Brasil usando como exemplo a publicação de duas coletâneas dentro do campo do saber histórico como indicativos da progressiva especialização da área, a saber a *Brasiliana*, de 1956 a 1993 capitaneada por Américo Lacombe e a *História Geral da Civilização Brasileira*, de 1960 a 1972 coordenada por Sérgio Buarque de Holanda. Na *Brasiliana* foram publicados intelectuais das universidades, mas segundo os autores, a predominância ainda era de filiados ao IHGB, aos institutos históricos regionais e às academias de letras (p. 11). Já sob a mão de Sérgio Buarque, a *História Geral da Civilização Brasileira* contou com 82 colaborações de dentro dos muros da USP, o que soma 62,12% das colaborações totais. Tal iniciativa certamente deve ter impactado no processo de consolidação e especialização do perfil dos profissionais oriundos da universidade, processo que não coube nesse trabalho analisar.

a articulação deliberada de institutos tradicionais do saber para o desenho e preenchimento de cargos no que poderíamos chamar da etapa pré-ativa do currículo do curso de Geografia e História da FFCL.

Esse primeiro raciocínio borrou então uma noção com a qual já possuía alguns problemas: a da transposição direta do saber. Oras, se na década de 1950 o campo da história ainda está procurando afirmar suas fronteiras (em termos institucionais e de identidade profissional), se a afiliação francesa está em franco processo de construção e convive ainda com outros regimes de produção histórica, o quê e como é que se ensinava então nesses primeiros anos de curso de Geografia e História na USP? O que é que a história ensinada nos permite dizer sobre a formação de profissionais de História nesse período?

Capítulo III

DOCUMENTOS DE IDENTIDADE

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 INTRODUÇÃO

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 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 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 em 1934, o já citado Braudel, Jean Gagé de 1938 a 1945 e Émile Léonard, como visitante em 1948.¹²⁵ 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. Como visto no primeiro capítulo, 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

¹²⁵ 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.

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.’*”¹²⁶

Naturalmente, as 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 quão próximos os primeiros grupos de alunos e professores foram naqueles primeiros anos de convivência universitária, ainda mais pelos grupos serem diminutos.¹²⁷ 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 lembrar os efeitos que a própria produção das fontes 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 a 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 Sub-Seção da FFCL até ela, ou melhor, seus desdobramentos, serem completamente regidos por

¹²⁶ (IEB. APC-CD-P3, 6). Em português: “você parece nos ter esquecido completamente, a mim e ao *prince charmant.*”

¹²⁷ 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 licenciados na segunda turma. (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 226)

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 sói 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 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 permitiam 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 a perspectiva temporal à disciplina acadêmica foram os manuais ou apostilas utilizadas pelos professores, pois que nos permitem, por sua vez, entrever o pós-curriculo, ou seja, como os conteúdos são transformados em saberes a ser ensinados. Outras fontes, compostas por um conjunto diverso como periódicos, referências bibliográficas e descrições de fichas

catalográficas, me deram um panorama das relações pessoais que configuraram o currículo do futuro curso de História da USP no momento de sua proposição.

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.

2 CURRÍCULOS E CONTEÚDOS

2.1 1931-1935 PRÉ-CONFIGURAÇÃO

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 1920.¹²⁸ 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 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 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.

¹²⁸ 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 as 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.

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 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. 1988, p. 106). 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.¹²⁹ 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 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.¹³⁰ 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

¹²⁹ Já me referi à circulação de George Dumas também nos círculos do IHGSP. Aqui constata-se que ele na verdade circulava ainda numa esfera mais ampla, a de intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Sampaio Dória e do grupo d’O Estado.

¹³⁰ Esta constatação quem a faz é, novamente, Limongi (1988). Conferir páginas 175-181.

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.¹³¹

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 uma Faculdade de Filosofia, foram retomados a partir da nomeação de Armando Sales de Oliveira para a interventoria em São Paulo em 1933. Azevedo lembra que Armando lhe convocou “ainda uma vez para a mesma luta” (s.d., p. 131), 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.” (idem, 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. Simon Schwartzman acredita que a composição desta

¹³¹ 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 'O Estado de São Paulo e depois, reeditado no livro *A Educação entre Dois Mundos*. s.d., p. 128-129.

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.¹³²” (1979, p. 201)

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 designação. 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 anteriormente¹³³ – 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 de universidade. Não eram os três ligados ao 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

¹³² O mesmo Paulo Duarte que como vimos no capítulo anterior, enviou projeto de lei à assembleia paulista para publicação de documentação do Arquivo do Estado pelo IHGSP. (conferir p. 98)

¹³³ Essa informação foi encontrada em artigo de Eduardo Tuffani sobre a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia. (2011) Conferir mais adiante neste capítulo.

deterei nessa questão mais adiante neste mesmo capítulo, 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 suas proposições como o retrato daquilo que efetivamente se ministrou nas disciplinas, mas comparando os artigos que previam os conteúdos e aqueles que relatavam 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 prescrito nos dá melhores condições para avaliar o que de fato foi inovador ou tradicional na fase posterior, aquela do currículo moldado pelos professores e do currículo em ação.¹³⁴ 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) devem 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 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 (2010, p. 200-201). E provavelmente, serviram como base para pensar a configuração do curso vindouro.

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 1930,¹³⁵ que funcionou, segundo a notícia do jornal, em local cedido pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Essa informação nos permite entender como mais do que

¹³⁴ As denominações “currículo moldado pelos professores” e “currículo em ação” foram retiradas de GIMENO SACRISTÁN, 1998.

¹³⁵ Os dados sobre a Faculdade Paulista de Filosofia e Letras foram encontrados graças ao artigo publicado por Eduardo Tuffani na revista *Soletras*, em 2011. As informações foram conferidas nos originais do jornal O Estado de São Paulo, digitalizados e disponibilizados em <http://acervo.estadao.com.br/>.

coincidência a presença de Affonso Taunay e Sud Mennucci na lista de professores desta primeira Faculdade Paulista.

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 universal, 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 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. Grifos meus)

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 ser 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:¹³⁶ América antes de Brasil.

Digno de nota é a presença do nome de Afonso Taunay. Muito embora 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 substituiu 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, como visto no capítulo anterior.

Este 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 Julio 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 de circulação entre esses sujeitos, está a Academia Paulista de Letras, da qual sabe-se que tanto Sud Mennucci quanto

¹³⁶ 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 termos: ‘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)

Plínio Ayrosa eram membros, segundo o jornal *O Correio Paulistano* de 19 de dezembro de 1939.¹³⁷ 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-Brasileiro*, de 1795, editada em 1934 por Plínio Ayrosa, de que este foi convidado por Sud para ministrar aulas de Tupi Guarani em 1931.¹³⁸ 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.¹³⁹ 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 (FERREIRA, 2002, p. 143).¹⁴⁰ Outra ficha descritiva, do *Vocabulário da Língua Brasileira* de 1622¹⁴¹, coordenado e prefaciado também por Plínio Ayrosa em 1938, indica uma dedicatória sua à Sud Mennucci.¹⁴²

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.¹⁴³

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 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 como já visto, 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

¹³⁷ 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.

¹³⁸ http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas_descritivas/Ayrosa_1934.htm Acesso em 12/02/2016. 17h20.

¹³⁹ 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 nomeada que alcançara 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. ANUÁRIO 1934-1935, p. 329.

¹⁴⁰ 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)

¹⁴¹ http://www.fflch.usp.br/dl/documenta/fichas_descritivas/Ayrosa_1938.htm Acesso em 12/02/2016. 17h23.

¹⁴² 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.

¹⁴³ 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).

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.¹⁴⁴ 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.¹⁴⁵ 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.

¹⁴⁴ Conferir GUIMARÃES, L., 2007. p. 105-114.

¹⁴⁵ 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.

Em janeiro de 1934, portanto, 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.¹⁴⁶

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 (FERREIRA, 2002, p. 130).¹⁴⁷ 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” (p. 121), incluíam um esforço para estimular as pesquisas sobre etnografia e etnologia indígenas (p. 138). Estas pesquisas teriam a função de buscar os elementos indígenas que constituíram uma história paulista, composta pela ação civilizatória portuguesa e as qualidades guerreiras das populações nativas. Não à toa, segundo Ferreira, uma das grandes controvérsias dentro do Instituto se deu em torno da filiação linguística da tribo Guaianá (p. 141-149). Após a confirmação de que era dos tupi e não dos tapuia que os Guaianás descendiam (reafirmando, pois, a dignidade dessa descendência), “estava desobstruído, portanto, o caminho para o resgate das várias contribuições dos indígenas tupi, de um modo geral, à civilização paulista.” (p. 143). Tanto Ferreira (2002, p. 143) quanto Schwarcz (1993, p. 130) destacam a presença relevante de estudos etno-geo-linguísticos e antropológicos, respectivamente, na produção do IHGSP.¹⁴⁸ Preocupação que se estendeu à primeira proposta de formação acadêmica de historiadores e geógrafos em São Paulo.

¹⁴⁶ <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em 16/09/2015, 21h25.

¹⁴⁷ 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 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)

¹⁴⁸ “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).

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 elementos 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 1937.¹⁴⁹ 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 também 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 1935,¹⁵⁰ 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:

Quadro 4: 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);	Geografia; História da Civilização;

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).

¹⁴⁹ 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.

¹⁵⁰ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7069-06.04.1935.html>. Acesso em 17/02/2016, 18h50.

	História da América; História da Civilização Brasileira.	História da Civilização Brasileira.
--	---	-------------------------------------

Entre o projeto de Fernando de Azevedo et alli, 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.¹⁵¹ 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.¹⁵² Segundo Fernando de Azevedo, essas modificações foram realizadas por ele mesmo, Almeida Junior 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 (AZEVEDO, s.d., p. 132).

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.” (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 estava ainda 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

¹⁵¹“Art. 20. Paragrafo unico - Poder-se-á, desdobrar a 5.^a cadeira da V sub-seção em duas partes: a) Etnografia brasileira; b) lingua tupi-guarani.” In.: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6533-04.07.1934.html>.

¹⁵² Quando efetivamente implantado, o curso só tinha a cadeira de História da Civilização Brasileira ofertada para o segundo ano. Decreto n.º 6.283 de 25 de Janeiro de 1934

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.¹⁵³ 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 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.

2.2 1934 – 1935 CONFIGURAÇÃO

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.¹⁵⁴

Os primeiros currículos dos primeiros cursos de História de ao menos duas faculdades no Brasil – USP e UDF - já são bastante conhecidos.¹⁵⁵ O curso de São Paulo, de acordo com o Anuário da FFCL, começou com uma proposta de 5 cadeiras distribuídas em três anos:

Quadro 5: Distribuição de disciplinas para o curso de Geografia e História na USP, 1934. Fonte: ANUÁRIO, 1934-1935, p. 288.

Ano Disciplinas	1 ano (1934)	2 ano (1935)	3 ano (1936)
	Geografia	Geografia	Geografia
	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização
	Etnografia brasileira e	Tupi-Guarani	Tupi-Guarani

¹⁵³ Segundo carta de 10/02/1934 do próprio ao Secretário de Educação Christiano Altenfeder Silva. CAET/Museu Paulista. Pasta 150.

¹⁵⁴ Para um panorama mais amplo sobre as teorias do currículo, conferir Tomaz Tadeu Silva, 2005. p. 14-15.

¹⁵⁵ Os da FFCL/USP 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). Aqui desenvolvo algumas ideias que me pareceram ir um pouco além das discussões que Roiz já levantou em um primeiro momento.

	noções de 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. Era 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 6: 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.¹⁵⁶ 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 do professor 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 e formou também todos os personagens que tenho abordado até o momento: Eurípedes, Astrogildo, Canabrava, Branca Caldeira e França, dentre os outros licenciandos do curso.¹⁵⁷ 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, 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,

¹⁵⁶ 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). (2013a, p. 21)

¹⁵⁷ 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. p. 153)

acatando algumas das sugestões feitas pelos professores do curso, como a supressão de algumas disciplinas e acréscimo de outras. (FERREIRA, 2013a, p. 24-28)

Patrícia Aranha 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. (2017, p. 27-50)

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

	Geografia	Civilização	Tupi-Guarani	Civilização Americana	Civilização Brasileira
34	Relevo/População	Antiga e Moderna - Contemporânea	Desconhecido	Não ofertada	Não ofertada
35 ¹⁵⁸	Clima e Vegetação; Geografia da Circulação	Moderna e Medieval - Contemporânea	Desconhecido	Desconhecido	Não ofertada
36 ¹⁵⁹	Hidrografia econômica; Geografia da	História Antiga e Medieval	Desconhecido	Não ofertada	Indefinido.

¹⁵⁸ Por suposição a partir do previsto no Anuário para o primeiro ano de 1935.

¹⁵⁹ Conteúdo previsto no Anuário de 34/35. Comparar com o que o Anuário de 1936 mostrou.

	energia; Os grandes produtos.				
--	-------------------------------	--	--	--	--

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.¹⁶⁰ 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 Educação e da Saúde Pública no 21 de abril daquele mesmo ano.

No Anuário e o 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 Coornaert e 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 a mão 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

¹⁶⁰ 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.

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 (PETITJEAN, 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, numa 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'.*¹⁶¹

¹⁶¹ Carte 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 Faculdade. 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 bem de uns sessenta. Mas..., mas há também um certo número de advogados, de médicos, de engenheiros, de professores, de jornalistas, até alguns universitários e

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),¹⁶² a história da Terceira República (1871 – 1940) e a Corte de Luís XIV (século XVIII). (PETITJEAN, p. 270)¹⁶³ 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 deva ser uma disciplina em graduação. Se assemelham muito mais a 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 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 nativos, 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.

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.”

¹⁶² Carta de M. Hermite ao Ministre des Affaires Étrangères, M. Laval. AD/MAE. Boîte SO439.

¹⁶³ 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* (SOFÉ).

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, João Dias, Astrogildo, Rozendo, etc. No máximo dá para acreditar que eles foram implantados para os discentes da Sociologia.

Esse é provavelmente mais um motivo (além dos já aventados no capítulo anterior) pelo qual os relatórios entre Monbeig e Braudel de um lado e de Taunay e Ayrosa do outro diferem tanto. Enquanto que os dois primeiros comentam a experiência do ensino e conseqüentemente 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 35, 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 (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 293-294). Mas aí também caía em um outro detalhe: o programa previsto em 1935 é repetido em 1936, quando indubitavelmente, 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, reafirma a minha hipótese levantada no capítulo anterior 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.” (1997, p. 158) 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. Os tópicos abordam essencialmente um recorte nacional e americano (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 289-293). E finaliza a parte de etnografia com a seguinte informação: “Em suas linhas gerais este programa segue a orientação de Haberlandt.” (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.¹⁶⁴

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 (ANUÁRIO, 1936, p. 259). 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:

¹⁶⁴ 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.” (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 290)

Quadro 8: Quadro 9: 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
Segunda			Geografia (1 ano) Anfiteatro 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 Brasileira (1 e 2 anos – Anf. A)		História da Civilização (1 e 2 anos – Anf. A)
Sexta	Etnografia Brasileira (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)
Sábado			

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 (turma de Olga Pantaleão) e os veteranos de 1935 (turma de Alice Canabrava e Eduardo França).

A polarização lembrada pelos alunos da época (professores de hoje) em torno das cadeiras de História da Civilização Geral e História da Civilização Brasileira indicam o quão 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.” (ANUÁRIO, 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.” (idem, 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 uma 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 Junior 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 paulista. 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.¹⁶⁵

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 estender até 1822. Há uma delimitação temporal entre o período colonial e o império, com clara predominância do primeiro: são 31 tópicos contra 8. A 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.

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

¹⁶⁵ “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)

Sociologia.¹⁶⁶ Nessa negociação, foi ela e não Civilização Brasileira que ganhou um largo espaço dentro do curso.

2.3 1936 - 1937 APROPRIAÇÃO

O ciclo que se completa com a conclusão da primeira turma de formandos e a continuidade dos cursos dá condições de revelar o que foi a organização do curso sob a perspectiva da experiência dos discentes. A leitura dos programas publicados nos Anuários em sequência faz com que consideremos como dados conteúdos que, no final das contas, não foram ministrados, além de nos atermos somente à uma perspectiva institucional da organização curricular. Considerar a experiência do aluno daquele curso – e assim, efetivamente compreender como o saber acadêmico de História foi gestado 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, o 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.” (ANUÁRIO, 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.” (idem).

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:

¹⁶⁶ Arbousse-Bastide sugere que “seria altamente útil se nossos discípulos pudessem seguir os cursos de Etnografia Brasileira e de tupi-guarani.” (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 167)

Quadro 9: Comparação de conteúdos para História da Civilização em 1936. Fonte: ANUÁRIO, 1934-35 e ANUÁRIO, 1936. Autoria: a própria.

	Geografia	História da Civilização	Tupi	Civilização Americana	Civilização Brasileira
36	<p>Hidrografia econômica; Geografia da energia; Os grandes produtos.</p>	<p>História Antiga e Medieval.</p>	?	-	?
36	<p>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 botânicos (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.</p>	<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>	?	-	<p>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.</p>

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, esta 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 pelos 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. (ANUÁRIO, 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 vêm 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 França e 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 (ANUÁRIO, 1937-38, p. 181), atendendo às preocupações de Fernando de Azevedo após a incorporação dos professores comissionados. Monbeig também teve a mesma iniciativa (idem, p. 179).

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.¹⁶⁷ 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.¹⁶⁸ O mesmo jornal inclusive

¹⁶⁷ "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 norte-americanos, na cidade de São Paulo (...)."

¹⁶⁸ "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

notícia 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 (O Estado de São Paulo, 08/02/1970, p. 15) 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. (ANUÁRIO, 1936, p. 44).

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 a Europa.” (idem, p. 46), pois precisava abordar a cultura e a civilização dos povos, ao invés da história política nos “moldes tradicionais” (idem, 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 (idem, p. 48); a adoção de *project method*¹⁶⁹ 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

cursos do Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos do Rio de Janeiro, falecido terça feira em Washington, ao visitar uma filha. (...)” O Estado de São Paulo, 08/02/1970, p. 15.

¹⁶⁹ 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 apreendido 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.” (ANUÁRIO, 1936, p. 50)

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 fato de ser auxiliado por um assistente, com quem distribuiu suas tarefas¹⁷⁰ (“O ano de 1937 foi até agora o mais proveitoso para o estudo da História da Civilização nesta Faculdade.” ANUÁRIO, 1937-1938, p. 179). A cargo do assistente ficaram alguns trabalhos sobre organização dos cursos e o professor se alegra por poder consagrar mais tempo ao ensino e à formação de professores e pesquisadores (p. 179). Neste ano, Braudel muda o seu discurso e admite as preleções para os três anos em conjunto “para emtar (sic) unidade e coesão ao curso” (p. 179).

O curso de História da Civilização, com Eurípedes 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. (p. 180-181). Essa é a turma concluinte de Eduardo França e Alice Canabrava. Esse curso tão mais claramente definido em 1937 é

¹⁷⁰ 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. (ANUÁRIO, 1937-38, p. 115)

resultado da aproximação havida no segundo semestre de 1936 entre as seções da FFCL e o Instituto de Educação e da conseqüente 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.¹⁷¹ O nome de Fernand Braudel 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. (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 179)

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

¹⁷¹ A lista total das conferências contém as seguintes: Jean Maugué: 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. 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. (ANUÁRIO, 1936, p. 95).

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 (ORLANDI, 2013, p. 25), o que obviamente significa o fim da reprodução de seus possíveis herdeiros dentro do campo da História.

2.4 1938 PASSANDO O BASTÃO ADIANTE

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 (ANUÁRIO, 1937-38, p. 112). 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 (idem). 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 na USP, onde permaneceu até 1945.¹⁷²

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:

*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.*¹⁷³

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.*”¹⁷⁴ e especular sobre o que vai ensinar: “*C'est pour cet enseignement je crois, que l'on m'a désigné.*”¹⁷⁵, 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*

¹⁷² 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.

¹⁷³ 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.”

¹⁷⁴ “Eu sou especialista em história antiga e, sobretudo, romana.”

¹⁷⁵ “É para ensinar este assunto que eu creio que tenham me designado.”

*suis très disposé a le faire (...).*¹⁷⁶ 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.*”¹⁷⁷ (idem)

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) seria M. Gaget (sic) e que “quanto aos seus cursos, você fará H^a 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.”¹⁷⁸

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.¹⁷⁹

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 juntas. 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*

¹⁷⁶ “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.”

¹⁷⁷ “Jean Gagé, professor de história romana na Faculdade de Letras. Universidade de Estrasburgo.”

¹⁷⁸ Carta de Branca Caldeira ao titular. 01/01/1938. Cx. 28, n. 2432.

¹⁷⁹ 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.

Camponeses; *L'Angleterre de 1848 a 1914*; Fachoda.¹⁸⁰ (BRAUDEL, 1935-37).

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.¹⁸¹

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 (idem). Como sói ainda hoje, os professores à época lançavam mão de

¹⁸⁰ “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.”

¹⁸¹ AESP. Rascunho de carta do titular ao prof. Gagé. 01/01/1938. Cx. 20, n. 2042.

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.¹⁸² 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 trate das origens, “*en utilisant notamment les beaux travaux de Pirenne; je vous laisserai le cours général et la plupart des problèmes.*”¹⁸³ (idem). 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 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.*¹⁸⁴

¹⁸² AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 19/02/1938. Cx. 28, n. 2437.

¹⁸³ “utilizando notadamente os belos trabalhos de Pirenne; eu te deixo o curso geral e a maior parte dos problemas.”

¹⁸⁴ 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 imperio e o início da Idade Média (na verdade, mais aulas sobre o Império Romano a princípio); 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: idem: 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.

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.

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.*”¹⁸⁵

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 impediriam de retornar para uma segunda temporada em São Paulo.¹⁸⁶ 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 incontestável, era “desprovido de certas qualidades de professor.”¹⁸⁷ Na mesma carta, Gagé se diz tranquilizado das garantias que Eurípedes recebeu de que permaneceria em seu posto de assistente. O intercâmbio dos cursos continua:

¹⁸⁵ 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.”

¹⁸⁶ Carta de Jean Gagé ao Ministro Jean Marx de 06/10/1938. AD/MAE, boîte SO443.

¹⁸⁷ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 28/12/1938. Cx. 28, n. 2447.

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 bradeuliano” que lhe pertencia. (idem). 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 na Universidade de Estrasburgo e a de São Paulo.¹⁸⁸ Marx responde a Gagé informando que sua partida definitiva resultaria 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 envidaria esforços junto a quem fosse possível para consegui-lo.¹⁸⁹ 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.*¹⁹⁰

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 quê 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.” (Anuário 1939-1949, p. 451). Em 1940, os programas de ensino já se encontravam completamente separados (idem).

As necessidades da instituição refletiram na liberdade de manobra que norteou a organização dos conteúdos: enquanto faltavam professores e assistentes, as disciplinas

¹⁸⁸ Carta de Jean Gagé ao Ministro Jean Marx de 20/12/1938. AD/MAE, boîte SO443.

¹⁸⁹ Carte de Jean Marx a Jean Gagé de 28/12/1938. AD/MAE, boîte SO443.

¹⁹⁰ 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.”

precisavam ser ofertadas em sistema de rodízio. E Braudel organizou-a como quis: sua sequenciação 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 afinal 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.*¹⁹¹

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).¹⁹²

“Naturalmente”, a próxima carta de Jean Gagé felicita Simões por sua promoção: o desdobramento da cadeira permitiu que este se tornasse titular de Antiga e Medieval. E como

¹⁹¹ 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.”

¹⁹² Carta de Heyraud. 26/04/1939. AD/MAE, boîte SO443.

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. Donde que 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.¹⁹³ 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 reignante”; 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).¹⁹⁴

Em algo que nos parece tão naturalizado quanto um currículo e um horário, aprendemos por meio das correspondências de Gagé que este também 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.¹⁹⁵

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

¹⁹³ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 02/05/1939. Cx. 28, n. 2465.

¹⁹⁴ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 30/12/1938. Cx. 28, n. 2448.

¹⁹⁵ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 04/02/1939. Cx. 28, n. 2450

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.¹⁹⁶ 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.¹⁹⁷

Em maio já 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.¹⁹⁸ 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 (...) (Carta de Jean Gagé ao Ministro (Jean Marx?) de 22/06/1939. AD/MAE, boîte SO443.¹⁹⁹

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,

¹⁹⁶ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 15/02/1939. Cx. 28, n. 2452.

¹⁹⁷ AESP. Carta de Jean Gagé ao titular. 25/03/1939. Cx. 28, n. 2459.

¹⁹⁸ Carta de Jean Marx a George Dumas. 05/1938. AD/MAE. boîte SO443.

¹⁹⁹ “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 (...).”

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 vœu 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 (...). (Carta de Jean Gagé ao Ministro (Jean Marx) de 22/06/1939. AD/MAE, boîte SO443²⁰⁰)

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 especializasse em história antiga e medieval (ver nota de rodapé 191), enquanto informa aos seus superiores a conveniência de encontrar alguém que preencha o “vácuo” de moderna e contemporânea, além de preferencialmente conhecer também de história ibérica. Em novembro de 1939 ainda se encontra registro da vontade de Gagé de voltar à França,²⁰¹ 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.

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

²⁰⁰ “1º Torna-se cada vez mais claro que o período de três anos é, para nós, uma garantia contra diversos perigos; que, conseqüentemente, 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 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 (...).”

²⁰¹ Carta de Paul Arbousse Bastide ao Ministro, 18/11/1939. AD/MAE, boîte 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, boîte SO443.

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, como diz Bourdieu, 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.²⁰² 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.

²⁰² “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.

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 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.²⁰³

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.²⁰⁴ 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

²⁰³ 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).

²⁰⁴ 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.

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.

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 intrainstitucionais). 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 e de que lancei mão para dar título a este capítulo. Silva usa a expressão para chamar atenção aos elementos que norteiam a feitura de um projeto curricular: mais do que o quê 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, como atestado nos testemunhos do primeiro capítulo, 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 IV

DO CHÃO DA SALA DE AULA: os professores que a USP conheceu

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*)

1 INTRODUÇÃO

De como se ensinava no primeiro curso de graduação em Geografia e História, existem conjuntos diferentes de fontes. As primeiras, que despertaram minha atenção, já foram citadas neste trabalho: são 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 (como visto no primeiro capítulo) e Alice Canabrava (o príncipe *charmant* do terceiro) ressaltam o fascínio que Fernand Braudel despertava. Jean Gag e, por sua vez, pouco   mobilizado. Dos professores da Geografia, pouca ênfase lhes   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   dito. Em São Paulo, as críticas aos professores brasileiros se at m principalmente ao campo da produ o historiográfica, por compara o às memórias sobre da FNFi que também se debruçam sobre a qualidade das aulas.

Da a o dos próprios sujeitos   época de suas aulas, existem alguns rastros que sobreviveram ao decurso do tempo. A primeira fonte já   conhecida: a palestra ministrada por Fernand Braudel no Instituto de Educa o da USP em 1936, publicada   época nos Arquivos da Educa o e republicada na Revista de História em 1955 j  foi comentada por alguns outros pesquisadores.²⁰⁵ Um outro conjunto nos chegou pela a o ciosa de Eurípedes Simões de Paula para preservar o seu legado (seu próprio e o da FFCL) e são materiais classificados como apostilas. Presentes no acervo do professor Eurípedes Simões de Paula no CAPH, uma   atribuída a Fernand Braudel e outras duas a Jean Gag e.

²⁰⁵ Conferir FREITAS (2004) e LIMA (2009).

Neste capítulo, trabalharei principalmente com esses dois conjuntos de fontes (a conferência e as apostilas) para compreender que metodologia era esta dos professores franceses que tanto encantou seus alunos e se perpetuou na memória da instituição a ponto de sobrepular a dos outros professores do curso.

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:²⁰⁶ 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.

2 AS DIFERENTES GEOGRAFIAS DO PROFESSOR BRAUDEL

Fernand Braudel nasceu em 1902 em Luméville-en-Ornois, no nordeste da França, região da Lorena, de fronteira com a Alemanha. Aí 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 (DAIX, 1999, p. 23).

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.²⁰⁷ 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, p. 5). Nessas circunstâncias, Braudel lembra ter crescido num 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)

²⁰⁶ Aqui mais uma vez 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.

²⁰⁷ “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*.

Segundo o próprio, era por essa memória de elefante (DAIX, 1999, p. 35) 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.” idem, 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 de onde viu a I Guerra Mundial.

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 (segundo Daix), 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.” (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.²⁰⁸

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.

²⁰⁸ “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).

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:

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... (apud 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” (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’”. (idem), 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 (p. 117). 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” (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 efetivamente, (...) 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, 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 (p. 150). 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, “fora de qualquer espaço determinado. É ele mesmo seu próprio espaço.” (p. 139) 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?

3 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” (p. 145). Após uma citação de um dos trechos mais emblemáticos da conferência (“de um curso d’água a outro...”), Daix 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*. No entanto, além de esquecer da longa exortação em que Braudel defende o indivíduo na História nesta mesma conferência, Daix despreza a 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 que 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.

3.1 CONSELHOS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

Em setembro de 1936, Fernand Braudel pronunciou 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, num 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 do Formação Pedagógica do Professor Secundário. Situando essa palestra no meio das 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 comissionados²⁰⁹ e com os objetivos do grupo que esteve na concepção da USP.²¹⁰

²⁰⁹ As demais conferências, como já dito anteriormente, listadas no Anuário de 1936 da FFCL teriam sido: Jean Maugué, “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”. 1936, p. 95. O Anuário da FFCL lista somente 13 conferências.

²¹⁰ 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 setembro²¹¹, 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* (1936, p. 224). Na RH 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 acredita que sua palestra tenha sido “excessivamente conservadora” e que gostaria de ter sido mais revolucionário e inovador (BRAUDEL, 1955, p. 20). 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)?

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

²¹¹ O Anuário da FFCL também divide a palestra de Braudel em duas conferências. ANUÁRIO, 1936, p. 95.

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 (p. 4). 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 (...) (p. 4)

Braudel narra a sua palestra, da mesma forma como recomenda que seja uma aula de História (*Imaginar-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 grande ideia, que ocupa quase toda essa primeira parte da palestra. E como ideias secundárias, Braudel desfia 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 (...)” (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 (p. 7).

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.²¹² Nesta exortação, a busca da forma ideal do pensamento tem como objetivo “encantar o auditório, tanto o grande público como os círculos dos eruditos.” (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”. 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 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.” (idem).

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. (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. (p. 6). 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:

²¹² “(...) 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)

Imaginar 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 (...). Imaginar ainda, graciosamente, que ele se esqueça do cenário brasileiro, de sua imensidão fantástica, da infindável 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? (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*.” (p. 14, grifo do autor).

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, metatextualmente, 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 diz a seu auditório que “da atividade histórica à atividade didática, passa-se como de um curso de água a outro curso” (p. 18). 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 (p. 10). Servem também como estratégia para atrair a atenção dos alunos: tem interesse em resolver o problema de como fazer reviver os grandes personagens (idem) e confessa o seu método.

O método de Braudel, no entanto, consiste, mais uma vez, em encontrar a melhor forma de narrar, de encantar seu auditório (p. 11-12). 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.” (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 cita o exemplo de Thibaudet, a quem os alunos pediam com frequência que repetisse 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 (p. 14). Mas alerta: “é menos o

homem que a obra o que pretendo apresentar e é nela que insistirei.” (p. 12). E pede, “por caridade, não matem a história, não destruam a inquietação, a incerteza, o interesse de quem vos ouve.” (idem). 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.²¹³ 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?”

Entendo por esta fala que a seleção de conteúdos nesta pedagogia braudeliiana 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, o ensino de História vale pela sua própria forma, “como uma especulação lícita e valiosa do espírito” (p. 3). 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.” (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 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 também no que diz respeito ao geral (p. 20).

O plano geral a que se refere consiste no eurocentrismo carregado dos programas de história brasileiros. A história geral deveria, isto sim, ser estudada a partir das “frestas e janelas” que o “presente e o passado do Brasil” oferece (p. 20), como no exemplo que dá em seguida: “Do espetáculo dessa Idade Média moderna, povoada de automóveis, rasgada pelos trilhos e

²¹³ Alice Canabrava 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.” (1997, p. 161) 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.” (p. 162)

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 (...)” 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?” (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? Naturalmente que seja da experiência francesa²¹⁴, mas me perguntava qual o sentido que seus conselhos adquirem quando postos sob a perspectiva de educação no seu país.

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. 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 (HERY, 1999, p. 28). O próprio exercício do intelecto tem como consequência inevitável a formação moral dos

²¹⁴ 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.

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.²¹⁵ 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.

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*.²¹⁶ 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 meu)²¹⁷

²¹⁵ “La réforme n’a pas modifié la nature de l’enseignement secondaire. Il reste un enseignement général et désintéressé 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 déprécie et donc le dénature.” (HERY, 1999, 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.” (idem, 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.”

²¹⁶ Conferir HERY, 2007.

²¹⁷ “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.”

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.

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 (HERY, 2007, p. 30-31), 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 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.*”²¹⁸ (HERY, 2007, p. 33). 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 (...).*”²¹⁹ (HERY, 1999, p. 174) É por ser ele mesmo 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 credita como “êxito” no ensino de História. Braudel retrata plenamente os critérios que, segundo Hery,

²¹⁸ “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.”

²¹⁹ “Uma boa lição é antes de tudo uma dissertação, não uma ‘conversação’. Os fatos ali estão ordenados, classificados, a progressão é metódica, o caminho é balizado.”

definiam o corpo professoral francês: “*netteté de la composition, étendue de la culture, talent de la parole et rayonnement de la personnalité -, complémentaires les uns des autres (...)*”²²⁰ (1999, p. 174).

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. Uma reforma foi empreendida em 1902 e outras se seguiram em 1925 e 1938 (HERY, 1999), nas quais se intentou 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.²²¹ Braudel e Gagé foram professores no fim da vigência dessa 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*”, que de longe é a forma predominante até o fim dos anos trinta (HERY, 1999, p. 177). Uma das intenções era fazer a transição de um ensino fortemente calcado na cultura clássica (ensino de grego e latim) para um caracterizado pelas “humanidades modernas”. O ensino de história estaria justificado nesta nova configuração pois que 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.*”²²² HERY, 1999, p. 50) é exatamente o instrumento que deve servir para o exercício de compreender esse homem.

²²⁰ “concisão da dissertação, ampla cultura, dom da oratória e personalidade brilhante – complementares, uns aos outros (...)”

²²¹ 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. 316).

²²² “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.”

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 Héry, 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.*”²²³ (1999, p. 92. Grifo meu). Seignobos quer que os alunos se habituem 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.*”²²⁴ (SEIGNOBOS, 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. (p. 97).

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,²²⁵ 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.

²²³ “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.”

²²⁴ “Tendo-os visto, ele se interessaria por eles e iria gostar de ouvir falar deles; ele iria, por vontade própria, estudar suas instituições.”

²²⁵ “(...) o exercício ativo consistirá, para ele, em *analisar* gravuras, narrativas, descrições. Essa análise vai obrigá-lo a se dar conta com precisão dos traços característicos do aspecto externo dos homens ou das coisas e se representar os sentimentos internos.” (SEIGNOBOS apud DELACROIX, DOSSE, GARCIA, 2012, p. 114).

São orientações que circulam no corpo docente francês há pelo menos trinta anos e inclusive defendidos por historiadores, que, no domínio restrito ao da escrita da história, não fazem parte da tradição a que se costuma filiar Braudel.

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 romântica²²⁶ que atravessa mesmo o predomínio 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 a 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, regula o espaço aberto para variações. Tendo em vista que é preciso garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos, mantêm-se as práticas já comprovadas. 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 Estados francêss.

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 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

²²⁶ “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, C., DOSSE, F., GARCIA, P., 2012. p. 42.) Conferir os capítulos 1 e 2.

porque Braudel se acha um “conservador”. Ele sabe que acabou de expor para aquela plateia o básico do ensino francês de História.

3.4 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” (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 122), como ele defende em 1936, inerente ao ser humano que pensa uma vez que existe desde que há “reflexão inteligente” (idem). 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.” (p. 124. Grifo do autor) 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 (p. 124) – 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 atribuirá 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.” (p. 124).

A especificidade da formação universitária aparece no relatório (e como veremos a partir do próximo conjunto de fontes, concretizada nos anos escolares 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 Gag ). Elas tomaram essa forma a partir de um encadernamento realizado *a posteriori*, muito provavelmente pelo próprio Eurípedes, dos *cours* lidos por Braudel.

A encaderna o possui uma folha de rosto, com um título datilografado: “Apostilas da Cadeira de História da Civiliza o 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   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 circularem entre os alunos, com textos e exercícios 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 que 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 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 10: 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 prépondérance 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	
	1. 1865-1868	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 extérieure²²⁷</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	

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 que 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

²²⁷ “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”.

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, CIÊNCIAS 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, CIÊNCIAS E LETRAS. ANO 1935
HISTOIRE DE LA CIVILISATION
Les hégémonies politiques des XVI^e et XVII^e 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 (p. 63 no arquivo)
(BRAUDEL, 1935-1937)

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 conferiu uma outra identidade, a de apostila, que lhe deu ordem e unidade. Mas o esmiuçamento prévio da organização já indica que esse material é na verdade composto por unidades autônomas, cuja produção e utilização não condizem com o nome de “apostila” que receberam *a posteriori*.²²⁸

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 que 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

²²⁸ 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.

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 várias 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'ensemble pour les XVIe et XVII siècles, de l'histoire européenne - voire mondiale - en s'attachant aux réalités si diverses (...)*”.²²⁹ (p. 46) faz pressupor que ambos – professor e público – compartilhavam do sentido a que o “esta curta série de aulas” se remetia.

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 (...)*”.²³⁰ (p. 46. Grifo meu).

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?”²³¹
 (BRAUDEL, 1935-1937, p. 74. Grifo meu)*

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

²²⁹ 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.”

²³⁰ “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 (...).”

²³¹ “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)

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.

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*”²³² (p. 65. Grifo meu), 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 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 (p. 32). 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.*²³³ (HERY, 2007, p. 35)

A nota de rodapé que citei acima expõe bem esta 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, findavam por colocar os professores no centro do processo de ensino-aprendizagem (idem), de forma a que suas qualidades pessoais prevalecessem como critério para definir o que

²³² “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*.”

²³³ “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.”

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. Grifo meu) 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, exhaustiva, 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 a tênue distinção 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 meu)

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 11: 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
“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	“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 triangulo estreito da Atica, uma grande cidade como S. Paulo? Quase nos desculpamos dessas comparações.” (p. 17)

<p>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>(...) “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 Taíjoto, 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. 18)</p>
---	--

Uma terceira característica ainda faz referência à ambos os registros: a recomendação de Braudel de que o professor procurasse despertar nos alunos empatia pelos personagens da história estudada, a descrição da “mentalidade de um contemporâneo” (1955, p. 15). 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...” (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) (...)” (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 flandar, 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 Atenenses 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 vizinho: 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

desafazer 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.” (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.²³⁴ 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.²³⁵

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. 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.” (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.” (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 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

²³⁴ Mesmo a suposta “falta de pedagogia” é uma pedagogia. Faltaria, neste caso, pedagogia como área de conhecimento específica.

²³⁵ “*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 da autora). “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.”

limitar seu campo de observação” (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 (...).” 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 36, 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 (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 181), 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 1 ano, que travavam conhecimento com a disciplina.” (p. 180) 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”,²³⁶

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. (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 181)

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 (idem, p. 181). No *Fonds Fernand Braudel*, na biblioteca da *Maison des Sciences de l’Homme* encontrei um registro completo de orientação para essas atividades:

²³⁶ 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.

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, artifices, 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).²³⁷

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.

²³⁷ 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.²³⁸ 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 profere 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.²³⁹

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

²³⁸ FMSH, Fonds Fernand Braudel, 4A1, boîtes 35, 36, 37, 38.

²³⁹ FMSH, Fonds Fernand Braudel, 4A1, boîte 38.

precisa ser nuançada. 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.

4 JEAN, O 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.

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 1920.²⁴⁰ 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

mâitre 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)²⁴¹

²⁴⁰ Archives Nationales, F/17/23596/A.

²⁴¹ “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 Gagé é bem avaliado por possuir justamente as qualidades que se valorizavam no ensino secundário francês do período, segundo Héry: claro e preciso, consegue atrair a atenção 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 à data de sua avaliação. Em 1928, Gagé faz uma solicitação: gostaria que houvesse o ensino completo de francês, latim e grego nas aulas de *lettres*.²⁴²

Nesse ínterim, entre 1925 e 1928, tornou-se membro da *École 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 *École de Rome* e diga-se, ainda, da Revista dos *Annales*) onde em 1934, tornou-se *maître 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 profundidade²⁴³ - segundo uma dessas resenhas, é ela quem lhe garante uma vaga no *Collège de France*.²⁴⁴ Entre 1955 e 1972 dá aulas no *Collège* (onde novamente substitui Piganiol), e falece 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.

²⁴² Archives Nationales, F/17/23596/A

²⁴³ “*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.”).

²⁴⁴ “*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.”).

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.

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.²⁴⁵ 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.²⁴⁶ 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 (ANUÁRIO, 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 revistas científicas, conferências e críticas de livros científicos, inclusive na *Annales d'histoire économique et social* (ANUÁRIO, 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

²⁴⁵ “(...) 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)

²⁴⁶ Conferir necrológico em: <https://www.college-de-france.fr/site/jean-gage/Hommage.htm>. Acesso em 11 de abril de 2017.

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, vê-se que o que preza nas obras de História são a precisão, a correção histórica e sua atualidade (GAGÉ, 1930). 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. E 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 (GAGÉ, 1936). 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.²⁴⁷

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

²⁴⁷ Essas informações foram retiradas da plataforma Persée. <http://www.persee.fr/authority/209931>. Acesso em 10/01/2018, 11h30. É possível que haja mais obras de Jean Gagé, mas que não se encontrem digitalizadas e disponíveis nessa database.

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.

4.1 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.²⁴⁸ 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 (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 29-31). A preocupação de Jean Gagé era dar conta da história das *civilizações*, para o quê o ensino deveria trabalhar os fatos, a cronologia, a análise e a reconstituição de conjuntos de civilizações e de problemas históricos (p. 31). A cadeira mantém a tripla divisão anterior, os cursos, exercícios históricos e a continuidade das “questões pedagógicas” (p. 32).

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 (p. 32). 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. (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

²⁴⁸ Como abordado no capítulo anterior.

problema importante, uma tese nova.” (p. 32) Como não havia muito acesso a documentos históricos, que tampouco poderiam ser lidos pelo desconhecimento de línguas antigas ou estrangeiras, Gag  restringiu os exercícios   “explica o, metodicamente conduzida, duma parte da obra dum historiador moderno de renome, escolhido pela riqueza do seu conteúdo e pelo rigor da sua constru o.” (p. 32) Vê-se que mesmo mantendo os exercícios históricos, ao contrário de Braudel, Gag  não supunha trabalhar com documentos. Como o texto   de 1938 e anuncia as atividades a serem realizadas,   possível que isso tenha se dado pelo fato de Gag  sequer ter começado seus trabalhos ainda em São Paulo, e portanto, não conhecer as institui es locais, como o Arquivo Público que Braudel e Eurípedes utilizaram para as suas aulas práticas. Mas também por uma op o pedagógica, como veremos mais adiante.

As “Considera es sobre o Curso de História da Civiliza o” de Jean Gag  poderiam somente prenunciar o que se propunha a fazer, a partir do que pôde decidir mesmo   distância. Saber como era o professor Gag  foi uma tarefa mais penosa de ser feita, dado que menos c ebre 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, Gag  não   descrito, mas arrolado, junto aos nomes dos outros, como Émile Coornaert e Émile Leonard. A descri o, a elabora o   reservada a Fernand Braudel.

Entender o que foi feito em sala de aula, o que era a forma o em ensino superior são   possível por uma exce o, um ex-aluno seu, Pedro Moacyr Campos, que entrou no curso de História e Geografia no ano de 1938 (primeiro ano de Gag  no Brasil), que produziu memória sobre um dos professores “esquecidos”.²⁴⁹ Campos publica um texto na edi o jubilar da Revista de História (1975) rememorando o antigo professor, no mesmo tom carinhoso e lisonjeiro quanto aqueles que encontramos referentes   Braudel.  , pois, um relato em segunda mão no que diz respeito ao ensino de Gag , e que não rendeu as mesmas chaves de explica o, figuras ou sínteses como a de “professor *charmant*”, mas que desvela outras preocupa es pedagógicas na forma o 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

²⁴⁹ Pedro Moacyr Campos foi assistente e depois livre-docente na cadeira de História da Civiliza o Antiga e Medieval. Defendeu a tese de doutorado em 1945, orientado por Eurípedes e com Jean Gag  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.

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)

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.²⁵⁰ 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 meu)

(o que não impede que sejam demonstrados procedimentos metodológicos específicos a cada uma das historiografias abordadas).

Duas apostilas suas sobreviveram para “contar história”, 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 improviso na sua organização.

Tomemos a apostila sobre História da Ásia como exemplo, de cursos ministrados já no primeiro ano de Jean Gagé na USP (GAGÉ, 1941). O índice é o seguinte:

Quadro 12: 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>	

²⁵⁰ “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.” (CAMPOS, 1975, p. 725).

<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 91894-1895) 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).²⁵¹</i>	

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 inclusos 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:

²⁵¹ “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)”.

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.*²⁵² (p. 4. Grifo meu)

Aqui vê-se um material didático produzido já a partir de uma intenção de continuidade, de sequenciação. 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”

²⁵² “2° - 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; 3° - 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.”

no sentido ocidental da palavra, levando à impressão de imobilismo nessas sociedades. (p. 5) 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 (p. 4).

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:

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 (...).²⁵³ (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. (p. 4)

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 indicação primeira, Gagé acrescenta uma “orientação de leituras”. Vê-se que é um material bastante dirigido, 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. (p. 4)

²⁵³ “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. (p. 5)

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 essas 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 (p. 10). 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 (p. 111).

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 o relato de Pedro Moacyr e com palavras do próprio Gagé, não era fácil.²⁵⁴

Mas insistia também em que “*l’essentiel doit donc être (...) la réflexion historique de chaque élève*”²⁵⁵, e aí tudo se complicava, porque justamente o hábito 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*”²⁵⁶. (CAMPOS, 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 exigência 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

²⁵⁴ 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.

²⁵⁵ “o essencial deve ser, então (...) a reflexão histórica de cada aluno”

²⁵⁶ “essa docilidade em relação a alguns livros, frequentemente os mesmos” e “a fidelidade excessiva e demasiado frequentemente literal às fontes de informação.”

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.²⁵⁷ 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 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 ou l'on essayait d'y montrer l'action des influences proposées comme sujet d'étude.*²⁵⁸
(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 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

²⁵⁷ “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.” (CAMPOS, 1975, p. 729).

²⁵⁸ “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.”

orientação para as turmas veteranas - turmas que já haviam passado por Braudel, Ayrosa e estavam passando por Shaw e Ellis Junior.

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 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.” (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 naturalmente 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 entorno 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” 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.²⁵⁹

Gagé é lembrado somente em 1975 por Pedro Moacyr Campos. Após isso, ele é “listado” nos depoimentos da década de 1980 que celebram o aniversário da USP (e trabalhados no primeiro capítulo), que não se detêm 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).

²⁵⁹ 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 Germânia 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 (ver capítulo 3).

Maria Regina de Paula, esposa de Eurípedes, escreveu um balanço das teses defendidas no Departamento de História para o número 100 da Revista de História²⁶⁰ 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. Declarase 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. Grifos meus)

Maria Regina de Paula usa um termo para descrever Jean Gagé que talvez seja um dos mais apropriados com que me deparei até agora, especialmente por contraste àquele que utiliza para Braudel. Paula chama Gagé de “consolidador”, aquele que “lançou os alicerces fundamentais”, enquanto que a Braudel chama de “iniciador”²⁶¹ e a Coornaert de “fundador”. Paula “organiza” assim a memória da USP, categorizando *no tempo* os professores que por lá passaram sem que disso decorra alguma hierarquia. Declara o tipo de contribuição que cada um pôde dar, sem abrir mão do afeto com que se refere a eles, mas se mantendo no âmbito do

²⁶⁰ Em comemoração aos vinte e cinco anos de revista, foram vários os convidados para sua composição.

²⁶¹ “1935-1937 e 1948. — Prof. Fernand Paul Braudel, famoso mestre da historiografia francesa contemporânea, vinculado à *École Pratique des Hautes Études* 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 agregé dinamizou os estudos históricos entre nós. Foi dele a ideia da fundação de um periódico especializado. Daí o nascimento da Revista de História.” (PAULA, 1974, p. 826) e “1934 e 1949. — Prof. Émile Coornaert (16), do *Collège de France*, especialista em História Econômica da Idade Média. (16). — O Prof. Émile Coornaert foi o primeiro de uma constelação de eruditos mestres estrangeiros. É considerado o fundador dos estudos de História na Universidade de São Paulo.”(idem)

trabalho desempenhado por eles. Aí não é só o afeto o critério que mede o valor de cada um dos profissionais, é também o que cada um pôde fazer. Não será por esse mesmo motivo que seja também num número encabeçado por Maria Regina Rodrigues²⁶² na Revista de História que Gagé seja homenageado por Pedro Moacyr?

5 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 lançar e 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

²⁶² 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.

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.²⁶³ 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, 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

²⁶³ 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. (PAULA, 1974, p. 839)

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. Monumentalização essa que corro o risco de cair na arrogância de “querer corrigir” com esse capítulo. Ocorre que um dos efeitos colaterais do trato desse material de fato tenha sido o de estabelecer um parâmetro de comparação entre o que as fontes permitiram interpretar e com a parte dessa memória que é lembrada. O que, por tabela, ensejou o entendimento de como essas memórias foram construídas, na medida em que além do que foi lembrado, constrói-se uma noção do quê, por que e quem foi esquecido.

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,²⁶⁴ como pudemos perceber a partir de seus materiais didáticos.

Mais uma vez, nesta tese, 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

²⁶⁴ Sobre isso, já usei como referência a obra de Maurice Tardif (2012) no capítulo 1.

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*.

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 que se deu o que se diz que aconteceu?

A primeira pergunta me permitiu, ainda que por um capítulo somente, mapear os discursos que desenharam a “escola uspiana de História”, partindo de um conjunto muito específico de fontes, é bem verdade. Outros recortes poderiam ter sido usados: uma análise das referências a que se recorre, por exemplo, nas introduções ou fundamentações teórico-metodológicas de teses e dissertações, que também servem como indicativo de um movimento em direção a um grupo ou outro para legitimação acadêmica; da organização de eventos acadêmicos; as descendências nas linhas de orientações; dentre outros que porventura alguém imaginar. Como eu pretendia chegar a um outro lugar (a sala de aula), não tive fôlego para demorar mais sobre essa parte, que por si só, rende certamente uma outra tese inteira. Escolhi partir da memória, o que mesmo assim me permitiu três movimentos.

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. Também me permitiu perceber como a memória lembra ou esquece de fatores relevantes (classe, gênero...) quando se trata de reconstituir uma história de um curso, e que as ciências sociais abordam muito bem (ainda mais porque aplicam seu próprio cabedal teórico-metodológico para explicar sua história, vide o conjunto de obras produzidas pelo grupo de trabalho de Sérgio Miceli sobre as ciências sociais em São Paulo).

Se nos confiamos somente nos testemunhos, esses fatores são parcial ou completamente ignorados, levando a que 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. Um movimento inicial de comparação de testemunhos desnatura essas ações, e talvez essa seja uma das palavras-chave desta primeira metade do trabalho: desnaturalização. 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 perguntava 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 descobrir somente um projeto de engajamento em termos de busca ou organização documental por parte de Braudel²⁶⁵ (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. Mas mesmo as orientações de teses também precisam ser enquadradas. As cartas de Pedro Moacyr a Eurípedes durante o engajamento deste na FEB, por exemplo, mostram uma ligação muito frouxa de seu trabalho a Jean Gagé. Campos diz que deu seu trabalho para uma outra pessoa ler, mas que confia mais no conhecimento do francês. Essas mesmas cartas mostram que França trabalhava em sua tese nesse período e que os dois esperavam o retorno de Eurípedes (que consta como orientador de França) para que as bancas de defesa fossem marcadas. Alice Canabrava chama Gagé de “*oficialmente* meu orientador” e lembra que o próprio admitia que ela havia feito seu trabalho sozinha (CANABRAVA, 1997, p. 159. Grifo meu). Esses indícios levantam a possibilidade de que esse tipo de relação não tenha sido tão monogâmico ou tão tutelado como nos tempos atuais; de modo que há de se investigar também qual era de fato a relação estabelecida entre orientando-orientador (sim, mais uma dica: práticas de orientação. Será que dá? Será que importa?).

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.

Todo o movimento do primeiro e do segundo capítulos serviu, ao fim e ao cabo, para dotar as análises de história da historiografia e de sua explicação a partir da história de um curso de uma perspectiva diacrônica. Em outras palavras, sensibilizar o nosso olhar para o fato de que, apontar a pouca produção historiográfica sobre história do Brasil nas décadas de 1930 e 1940 é ignorar que este é um momento de criação, organização e portanto, de transição para um

²⁶⁵ Além das anotações de Braudel encontradas no FMSH, há o trabalho de Luis Corrêa Lima (2009).

novo regime de produção historiográfica. E que, é somente a partir da década de 1950 que até mesmo as demais cadeiras (especialmente de História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea e História da América) passarão a produzir novos trabalhos.

Enquanto que “a banda gringa” vem 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 desague 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. Como visto no segundo capítulo, 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 (hoje) bizarra 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 desses com a área de referência.

Confesso ter sentido o mais antigo prazer metódico de construir um “causo inédito” – o das articulações por trás do curso nesse 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*, diga-se de passagem, para acrescentar mais informações a esse período em que uma área de referência passa de um regime de produção quase que espontânea 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 (para não falar de outras associações) demonstram a manutenção das relações estabelecidas com o poder público mesmo após a fundação do curso de História na FFCL. 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 profissionais 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 (um exemplo é o livro de Dumoulin, 2017) 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 dado antes nos moldes deste novo tipo de organização. Havia agora um objetivo para além do âmbito individual e subjetivo que a carreira de “estudioso” 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 apontar 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. 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.

Junto à busca por esse lado B, pude identificar, extrapolando um pouco o recorte inicial estabelecido pela preocupação com a sala de aula (que vai até a atuação de Jean Gag e), que a década de 1950 é mais apropriada para se pensar o início de um movimento em direção ao perfil universitário como o conhecemos hoje, considerando as iniciativas de organização propriamente universitárias como a Sociedade de Estudos Históricas, a Revista de História e a

retomada dos trabalhos de doutoramento. Mas que mesmo assim, ainda é uma aproximação mais propriamente anunciada, como se vê no caso da Revista de História, que contou com as contribuições de gente “bastante tradicional” nas páginas de seus dez primeiros anos. Se a influência dos *Annales* estivesse já definitivamente plantada no Brasil desde quando aqui pisaram, não seria o caso de haver mais trabalhos dessa filiação publicados no periódico?

É bem verdade que os há. No entanto, são trabalhos dos próprios annalistas. Das fileiras do próprio curso de História é Eduardo d'Oliveira França quem os representa na Revista. E como procurei demonstrar, esses textos iniciais têm um caráter muito específico. Eles não são pesquisas originais conduzidas sob os preceitos franceses, mas sim textos em que o professor anuncia o programa dos *Annales*, o que, junto aos textos de Braudel e Febvre publicados faz com que entendamos ser a Revista uma extensão dos *Annales* no Brasil. Isso, porém, não pode ser confundido como uma efetiva prática e reprodução de pesquisas sob o instrumental teórico-metodológico dos *Annales*. Este anúncio de que a prática historiográfica deveria ser de um jeito não implica automaticamente o seu fazer na dimensão do dia-a-dia da rotina universitária. Isso abre caminho para entender que a reprodução dos *Annales* no Brasil é um movimento construído, intencional (e não dado, como se entende de algumas análises que fazem a ligação direta de A a Z, “estiveram aqui” = “somos *Annales*”), que mobilizou estratégias que podem ser localizadas no tempo.

A respeito desse “no tempo” pudemos ver o quanto foi a partir da década de 1950 que o corpo de profissionais universitário começa a organizar seus próprios espaços para se constituir com uma identidade autônoma. É esse também, coincidentemente o período em que Febvre e Braudel ocupam espaços importantes no sistema universitário francês (a cadeira no *Collège de France*, a direção da Revista dos *Annales*...). Se há algum consenso entre os próprios franceses de que não há unidade nos *Annales*, até que ponto é possível reclamar a filiação a uma “Escola”? Seus preceitos não são uniformes e ao passo que a memória acadêmica “chapa” essa referência, o mais apropriado seria datar quando e a quem se referem quando falam de uma determinada influência. Assim é que se abriu caminho para identificar uma maior presença de Febvre que a de Braudel na reprodução/replicação de seus pressupostos e numa data: 1949/1950 para situar o estabelecimento dessa relação. O que me deu ainda mais subsídio para me perguntar em que se consistia então essa troca de experiência na década de 1930 e 1940, enquanto ainda estavam aqui. Donde passamos para a parte que sempre foi o meu xodó neste trabalho – os dois últimos capítulos.

Me debrucei sobre o como, e ainda mais, na sala de aula. A bem da verdade, não houve muita novidade, exceto pelo fato de que levei preocupações da pesquisa em ensino de história

para o nível superior, o que naturalmente 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 melhor 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 improvisado. 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 e Gagé foi possível, especialmente diante de tantas memórias enfatizando a sua extraordinariedade (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 e o Gagé 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 desse 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 Gag e pelo relato de Moacyr Campos. E não   disso que se trata. O interessante   perceber que suas virtudes na sala de aula não são decorrentes da Escola dos *Annales*, que   praticamente o que os dota de qualidade nas lembrancas de seus ex-alunos, mas da própria trajetória docente. E identificar isso também ajuda a datar a transmissão, ou melhor, a reprodu o dessa influência, que não está dada na década de 1930 e que este trabalho parece apontar para uma consolida o mais efetiva a partir da década de 1950.

Vários caminhos ficaram abertos e essa tese não termina com um ponto final, mas com um ponto de interroga o, pelo quê o meu lado pessimista me assombra dizendo que eu deveria ter feito mais, mas que o otimista me anima lembrando que   para isso que servem as teses, 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 *Civiliza o Brasileira*? Pior, e as aulas de Shaw, em *Civiliza o Americana*, ainda mais obscuras mas cujo programa   tão interessante quanto o dos franceses? Comparar a área de etnografia/antropologia da cadeira de Plinio Ayrosa com as cadeiras ministradas na então também recém fundada Escola de Sociologia e Política de São Paulo? Que outros documentos   possível mobilizar para tomar a sala de aula como objeto de pesquisa? No próprio recorte desta tese existem fichas de aula de Eurípedes Simões de Paula, listas de livros encomendados para a biblioteca, trabalhos (esporádicos) de alunos de Alfredo Ellis Junior, todos arquivados no CAPH. Que outras possibilidades metodológicas eles não devem abrir para alguém com curiosidade de levar o ensino de História nas Faculdades também a sério? Estamos interessados em constituir acervos para a memória dos cursos? Materiais tão ef meros como os planejamentos de aula, as avalia es não merecem um tratamento mais atencioso como fontes – seja como objetos de pesquisa, seja para salvaguarda de suas histórias?

E por fim, que outras rela es 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 forma o de novos profissionais no arcabouço teórico-metodológico da história da historiografia?

FONTES

Acervo Afonso d'Escragnolle Taunay. CAET/Museu Paulista. Pasta 150.

Acervo Eurípedes Simões de Paula. CAPH/FFLCH/USP. Caixas 20, 23, 28.

ANDRADE, Diva e MACIEL, Alba Costa (org.). **Dissertações e Teses Defendidas na FFLCH/USP: 1939-1977.** São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, 1977.

ANPUH. **Anais do III Simpósio dos Professores Universitários de História.** São Paulo: FFCL-USP, 1967, p. 273-289.

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.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 1939.

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, s.d.

BRAUDEL e PAULA. **Apostilas da Cadeira de História da Civilização.** 1935-1937. AESP/CAPH/FFLCH/USP.

BRAUDEL, F. O Ensino da História e Suas Diretrizes. In.: **Anuário 1934/1935.** FFCL-FFLCH/USP. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

_____. Pedagogia da História. In.: **Revista de História.** São Paulo, v. 11, n. 23, jul. set. 1955. p. 3-21.

_____. **Reflexões sobre a história.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAUDEL, Paulette. Carta. **Acervo Alice Piffer Canabrava.** IEB. APC-CD-P3. 10/06/1991.

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.

_____. O Caminho Percorrido. In.: BLAY, Eva e LANG, Alice. **Mulheres na USP: horizontes que se abrem**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

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>.

Decreto n. 7.069, 6 de Abril de 1935. **Aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências 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>

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>

Discurso de Entrega do Título de Professor Emérito. 1994. Depoimentos/ homenagens e/ou Trabalhos sobre E.O.F. Pasta 12-PS. CAPH/FFLCH/USP.

ELLIS, Miriam. **Documento sem Título**. (s/d) Depoimentos/Homenagens e/ou Trabalhos sobre Alfredo Ellis Junior. 01-PS/341. CAPH/FFLCH/USP.

Entrevista com Eduardo d'Oliveira França. 1990. Depoimentos/ homenagens e/ou Trabalhos sobre E.O.F. 12-OS. CAPH/FFLCH/USP.

Faculdade Paulista de Letras e Philosophia. **O Estado de São Paulo**. 25/03/1931, p. 4.

FEBVRE, Lucien. Caminhando para uma outra História. In.: _____. **Combates pela História**. Lisboa: Ed. Presença, 1989.

Fonds Fernand Braudel. Fondation Maison des Sciences de l'Homme, cote 4A1, boîtes 35, 36, 37, 38.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.

FRANÇA, Eduardo. A Teoria Geral da História. Considerações a propósito de um livro recente. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 7, 1951a. p. 111-141.

_____. Considerações sobre a Função Cultural da História. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 8, 1951b.

_____. Em torno de Luís XIV. Considerações a propósito de um livro recente. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 8, 1951c. p. 345-364. p. 253-269.

_____. França, um professor de História. In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 22, 1994. p. 151-160.

_____. O testamento de um historiador: Marc Bloch. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 8, 1951d. p. 433-442.

FREITAS, Sônia. **Reminiscências**. Contribuição à Memória da FFCL/USP 1934-1954. São Paulo: Maltese, 1992.

GAGÉ, J. 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.

_____. **Gades, as navegações atlânticas e a rota das Índias na Antiguidade**. FFCL. Boletim da Cadeira de História da Civilização. n. 2, 1940.

_____. 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.

_____. **Questão do Oriente**. 1941. AESP/CAPH/FFLCH/USP.

GUIMARÃES, Archimedes. **Cartas de um Professor de Tupi**. Plínio Marques da Silva Ayrosa. Belo Horizonte, 1982.

Homenagem da Congregação à memória do Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula. Orador: Prof. Dr. Eduardo d'Oliveira França. 1977. Pasta 11, 19-PS, 130, 187. CAPH/FFLCH/USP.

Acervo Alice Piffer Canabrava. Instituto de Estudos Brasileiros. (IEB; APC-CD-Pasta 3)

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.

Notas e Informações. **O Estado de São Paulo**. 12/05/1934, p. 3.

Notícia de Instalação da Faculdade Paulista de Letras. **O Estado de São Paulo**. 25/03/1931, p. 4.

NOVAIS, Fernando. Braudel e a "missão francesa". In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 22, 1994. p. 161-166.

_____. Entrevista. In.: MORAES, José Geraldo Vinci de. e REGO, José Márcio. **Conversas com Historiadores Brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

O Ensino de História, Geographia e Ethnographia na Universidade de S. Paulo. **O Estado de São Paulo**. 13/02/1935. p. 5.

PANTALEÃO, O. Olga Pantaleão: Historiadora. In BLAY, Eva e LANG, Alice. **Mulheres na USP**: Horizontes que se Abrem. São Paulo: Humanitas, 2004.

PAULA, Eurípedes. A História e o seu Ensino na Faculdade. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 160, 2009. p. 75-84.

- _____. Como fomos recebidos em França. In: **Revista de História**. São Paulo: n. 13, 1953.
- _____. Como fomos recebidos em Portugal. In: **Revista de História**. São Paulo: n. 6, 1951.
- _____. Necrológio Lucien Febvre. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 28, 1956.
- _____. O Nosso Programa. In.: **Revista de História**, São Paulo: n. 1, v. 1, 1950. p. 1-2.

Programma de 1935. Imprensa Oficial do Estado: São Paulo, 1935. CAPH/FFLCH/USP.

- Revista de História**, São Paulo: n. 1, 1950.
- Revista de História**, São Paulo: n. 5, 1951.
- Revista de História**, São Paulo: n. 6, 1951.
- Revista de História**, São Paulo: n. 7, 1951.
- Revista de História**, São Paulo: n. 10, 1952.
- Revista de História**, São Paulo: n. 11, 1952.
- Revista de História**, São Paulo: n. 13, 1953.
- Revista de História**, São Paulo: n. 17, 1954.
- Revista de História**, São Paulo: n. 21-22, 1955.
- Revista de História**, São Paulo: n. 24, 1955.
- Revista de História**, São Paulo: n. 30, 1957.
- Revista de História**, São Paulo: n. 31, 1957.
- Revista de História**, São Paulo: n. 32, 1957.
- Revista de História**, São Paulo: n. 37, 1959.
- Revista de História**, São Paulo: n. 39, 1959.
- Revista de História**, São Paulo: n. 43, 1960.
- Revista de História**, São Paulo: n. 45, 1961.
- Revista de História**, São Paulo: n. 46, 1961.
- Revista de História**, São Paulo: n. 47, 1961.
- Revista de História**, São Paulo: n. 61, 1965.
- Revista de História**, São Paulo: n. 62, 1965.
- Revista de História**, São Paulo: n. 63, 1965.
- Revista de História**, São Paulo: n. 66, 1966.
- Revista de História**, São Paulo: n. 67, 1966.

- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 16. 1911.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 30. 1931-1932.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 31. 1933-1934.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 32. jun, 1937.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 33. 1937.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 34. 1938.
- Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 35. dez, 1938.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 36, jun, 1939.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 38, jun, 1940.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista, v. 47, jun, 1947.

TAUNAY, Afonso. Os Quatro Primeiros Lustrros de Vida do Instituto. Conferência proferida na sessão de 25 de janeiro de 1914. In.: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.** São Paulo: Gráfica Paulista, v. 19. 1914.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fabrício. **Folheando páginas, descobrindo histórias:** a Revista de História e a difusão da historiografia dos Annales no Brasil (1950-1960). PPGH/CCHLA/UFPB, Dissertação de Mestrado, 2010.

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.

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.

ARAÚJO FILHO, José; SIMÃO, Aziz; FRANÇA, Eduardo. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Relatório sobre os professores francês, 1934-1987. In.: CARDOSO, Luiz; MARTINIÈRE, Guy. **Brasil-França:** vinte anos de cooperação (ciência e tecnologia). Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1989. p. 21-30.

ARRUDA, José Jobson A. **Historiografia:** teoria e prática. 2014, p. 115-130.

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/UFGD. 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.

BLOCH, Marc. **Introdução à História.** Publicações Europa-América, 1997.

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.

BOSI, A. Editorial. In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 22, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

_____. A Ilusão Biográfica. In.: FERREIRA e AMADO. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. O Campo Científico. In.: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122 – 155.

_____. **Os Usos Sociais da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

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.

CAPELATO, Maria Helena; GLÉZER, Raquel; FERLINI, Vera. Escola Uspiana 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, 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.

CHARLE, C. (org.) **Le Personnel de l'Enseignement Supérieur em France aux XIXe et XXe siècles**. CNRS, 1985.

CHARLE, C. **Homo Historicus: réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales**. Armand Colin, 2013.

_____. **Les Ravages de la 'Modernisation' Universitaire en Europe**. Éditions Syllepse, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In.: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n° 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.

DELACROIX, C., DOSSE, F., GARCIA, P. **As Correntes Históricas na França**. Séculos XIX e XX. Ed. FGV e Ed. Unesp, 2012.

DIAS, Maria Odila. Entrevista. In.: MORAES, José Geraldo Vinci de. e REGO, José Márcio. **Conversas com Historiadores Brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. Sérgio Buarque de Holanda na USP. In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 22, 1994.

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.

_____. Prof. Plínio Marques da Silva Ayrosa. In.: **Revista de História**. São Paulo: n. 47, 1961. p. 286-288

DUMOULIN, Olivier. **O Papel Social do Historiador**: da cátedra ao tribunal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ELIAS, N. Scientific Establishments. In.: ELIAS, N, MARTINS, H, WHITLEY, R. (org.). **Scientific Establishments and Hierarchies**. Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1982.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

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.

FERNANDES, Florestan. **A Condição de Sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. In.: **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 22, 1994, p. 123-138.

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.

_____. Entrevista com Maria Yedda Linhares. In.: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 216-236.

_____. 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.

_____. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de história da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB) 45-64. In.: **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 11. abr. 2013b. p. 45-64.

_____. 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.

_____. Os Professores Franceses e a Redescoberta do Brasil. In.: **Revista Brasileira**. Rio de Janeiro, ano IX, n. 43, 2005. p. 227-246.

_____. 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.

FREITAS, Itamar. **A “Velha” História Francesa no Ensino Superior**: o exemplo de Afonso de Escagnolle Taunay na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo. In.: Congresso Brasileiro de História da Educação, II., 2002. Natal. Anais. Natal: UFRN/SBHE, 2002. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0457.pdf> Acesso em 11/02/2016. 18h40.

_____. **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.

_____. **Histórias do ensino de história no Brasil**. v. 1. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

_____. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. v. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FURET, François. **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, 1986.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

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.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica. In.: **Teoria & Educação**, n. 2, p. 230-254, 1990.

GRIMAL, Pierre. **Révue des Études Anciennes**. Année 1959, v. 61, n. 1, p. 226-231.

GUIMARÃES, Lúcia P. **Da Escola Palatina ao Silogeu**: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1889-1938. Rio de Janeiro: Museu da República, 2007.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. **Historiografia e Nação no Brasil (1838-1857)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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 20e Siècle**. Paris: L'Harmattan, 2007.

_____. **Un Siècle de Leçons d'Histoire**. L'Histoire Enseignée au Lycée. 1870-1970. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1999.

HEURGON, Jacques. **Journal des Savants**, Juillet-Septembre 1956, v. 3 n. 1, p. 97-106. compte rendu.

JULIÁ, 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.

LIBLIK, Carmem. **Uma História Toda Sua**: trajetórias de historiadoras brasileiras (1934-1990). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História/UFPR. 2017.

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.

_____. Mentores e Clientelas da Universidade de São Paulo. In.: MICELI, S. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. v. 1. São Paulo: Ed. Sumaré, 2001.

MAHL, Marcelo. **Teorias Raciais e Interpretação Histórica**: o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894-1940). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História/UNESP. 2001.

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.

MASSI, Fernanda Peixoto. **Estrangeiros no Brasil**: a Missão Francesa na Universidade de São Paulo. IFCH/UNICAMP. Dissertação de Mestrado. 1991.

MASTROGREGORI, M. Historiografia e Tradição das Lembranças. In.: MALERBA, J. (org.) **A História Escrita**: teoria e história da historiografia. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDES, André Oliva Teixeira. **Os Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo**: subsídios para a construção de representações. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Social/USP. 2011.

MICELI, Paulo. **Sobre História, Braudel e os Vaga-lumes**. A Escola dos *Annales* e o Braisl (ou vice-versa). In.: FREITAS, Marcos (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Ed. Contexto, 2001. p. 259-270.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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/UFGA, 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

NICODEMO, Thiago. **Urdidura do Vivido**: Visão do Paraíso e a obra de Sérgio Buarque de Holanda nos anos 1950. São Paulo: EdUSP, 2008.

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.

PAUL, H. Fathers of History: Genealogies of the Historical Discipline. **Storia della Storiografia**, n. 59-60, 2011b. p. 224-230.

_____. Performing History: how historical scholarship is shaped by epistemic values. In.: **History and Theory**, 2011c.

_____. Self-Images of the Historical Profession: Idealized Practices and Myths of Origin. **Storia della Storiografia**. n. 59-60, 2011a. p. 157-170.

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.

PEREIRA, Maria Aparecida. **Subsídios para a História da Educação no Brasil: um Estudo da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCAR. Tese de Doutorado. 2013.

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.

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.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. In.: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro., v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

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.

RICCI, Cláudia. **A Formação do Professor e o Ensino de História: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003)**. Programa de Pós-Graduação em História Social/USP. Tese de Doutorado. 2003.

RODRIGUES, Lidiane. **A Produção Social do Marxismo Universitário em São Paulo: Mestres, Discípulos e um Seminário. (1958-1978)**. PPGHIS/USP. Tese de Doutorado, 2012.

_____. **Armadilha à Francesa: homens sem profissão**. In.: **História da Historiografia**. Ouro Preto/Edufop, n. 11, dez., 2013. p. 85-103.

_____. **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, D. Braudel. In.: BENTIVOGLIO, J. e LOPES, M. (orgs.): **A Constituição da História como Ciência: de Ranke a Braudel**, Ed. Vozes, 2013.

_____. **Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino**. Curitiba/PR: Appris, 2012.

_____. **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 e SANTOS, Jonas. **As Transferências Culturais na Historiografia Brasileira: leituras e apropriações do movimento dos *Annales* no Brasil.** Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

ROJAS, Carlos Aguirre. **América Latina: história e presente.** Campinas, SP: Papyrus, 2004. São Paulo: Edusp, 2009.

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.

SHINN, Terry. 1985. *Enseignement, Épistémologie et Stratification.* In.: CHARLE, Christophe (org.) **Le Personnel de l'Enseignement Supérieur em France aux XIXe et XXe siècles.** CNRS, 1985.

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, 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, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

SUPPO, Hugo. A Política Cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: o direito e o avesso das missões universitárias. In.: **Revista de História.** São Paulo: n. 142-143, 2000. p. 309-345.

SUPPO, Hugo; LESSA, Mônica. (orgs.) **A Quarta Dimensão das Relações Internacionais. A dimensão cultural.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

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.

THEODORO, Janice. Eurípedes Simões de Paula: (1910 -1977) In.: **Revista de História.** São Paulo, n. 160, 2009, p. 17-50.

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.

TRIGO, Maria Helena. **Espaços e Tempo Vividos**: Estudo sobre os códigos de Sociabilidade e Relações de Gênero na FFCL da USP (1934-1970). Programa de Pós-Graduação em Sociologia/FFLCH/USP. Tese de Doutorado. 1997.

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.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: Antropologia das sociedades complexas. RJ, Zahar, 1994.

VENÂNCIO, Giselle e FURTADO, André. Brasileira e História Geral da Civilização Brasileira: escrita da História, disputas editoriais e processos de especialização acadêmica (1956-1972). In.: **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 5, n. 9, jan./jun. 2013. p. 05-23.

WOODWARD, J. **A Place in Politics**: São Paulo, Brazil, from Seigneurial Republicanism to Regionalist Revolt. Durham and London: Duke University Press, 2009.

ANEXO I

**Componentes das bancas de defesa de tese de doutorado em História na USP e suas
filiações institucionais**

1939

Alfredo Ellis Jr.	Meio Século de Bandeirismo	
	Affonso Taunay	IHGB
	Ernesto de Moraes Leme	IHGB
	Max Fleiuss	IHGB
	Basílio de Magalhães	IHGB
	Pedro Calmon Moniz	IHGB

Plinio Ayrosa	Dos Índices de Relação Determinativas de Posse no Tupi-Guarani	
	Affonso Taunay	IHGB/MP/APL
	Venâncio Malta Machado	Professor da Escola de Farmácia e Odontologia. Conselho da USP.
	Basílio de Magalhães	IHGB
	Bernardino José de Souza	Faculdade Direito Bahia. IHGBA. Prefácio de livro escrito por Theodoro Sampaio.
	Herbert Baldus	Prof. Etnologia da Escola de Sociologia e Política em 1939. Origem alemã.

1942

Alice Canabrava	Comércio do Rio do Prata de 1580 a 1640	
	Jean Gagé	Universidade de Estrasburgo/USP
	Plinio Ayrosa	IHGSP/USP
	Pierre Monbeig	Agregé em Caen/USP
	Ellis Junior	IHGSP/USP
	Eurípedes S. Paula	USP

Astrogildo Rodrigues	A Política Colonial de Hespanha Através das Encomiendas	
	Jean Gagé	
	Braulio Sanchez Saez	(língua e literatura espanhola na FFCL em 1940). Provável origem argentina.
	Emilio Willems	Alemão. Univ. Colônia. Sociologia na Escola de Sociologia e Política e Antropologia na FFCL.
	Alfredo Ellis Junior	
	Eurípedes S. Paula	

Eurípedes Simões	O comércio Varegue e o Grão Principado de Kiev	
	Jean Gagé	
	Alfredo Ellis Junior	
	Monbeig	
	Plinio Ayrosa	
	Emanuel de Benigssen	Conde. Jornalista. Emigrado russo. Publica depois com frequência na RH.

1943

José Quirino Ribeiro	Ensaio sobre a Significação e Importância da Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo, escrita em 1813.	
	Alfredo Ellis Junior	
	Roldão Lopes de Barros	IEUSP/Faculdade de Educação USP
	Paul Bastide	Agregé e Faculdade de Letras em Besançon/USP
	Astrogildo Rodrigues	USP
	João Cruz Costa	USP

1944

Olga Pantaleão	A Penetração Comercial da Inglaterra na América Espanhola de 1713 a 1783	
	Jean Gagé	
	Alfredo Ellis Junior	
	Monbeig	
	Astrogildo Rodrigues	
	Kenneth John Swann	Prof. Cad. Língua e Literatura Inglesa/USP. Origem inglesa.

1945

Eduardo França	A Realeza em Portugal na Idade Média e as Origens do Absolutismo	
	Eurípedes S. Paula	
	Jean Gagé	
	Alfredo Ellis Junior	
	Astrogildo Rodrigues de Mello	
	Lourival Gomes Machado	Ciências Sociais/USP Ex-assistente Paul Bastide.

Pedro Moacyr Campos	Alguns Aspectos da Alemanha Antiga Através dos Autores Clássicos.	
	Eurípedes S. Paula	
	Jean Gagé	

	Pedro de Almeida Moura	Entrou na USP como prof. de Literatura e Língua germânicas em 1940
	Alfredo Ellis Junior	IHGSP/USP
	Monbeig	

1951

Mafalda Zemella	O Abastecimento da Capitania de Minas Gerais no Século XVIII	
	Alfredo Ellis Junior	
	Eurípedes S. Paula	
	Benevides Rezende	Professor de Sociologia Econômica da FEA. Formação em Direito, USP.
	Thomaz Oscar Marcondes de Souza	IHGSP
	José Pedro Leite Cordeiro	Médico. Presidente IHGSP

1955

Miriam Ellis	O Monopólio do Sal no Estado do Brasil	
	Astrogildo Rodrigues	USP
	Aureliano Leite	Direito/USP. Foi presidente do IHGSP na década de 60.
	Eurípedes S. Paula	
	José Pedro Leite Cordeiro	
	Yan de Almeida Prado	APL

1957

Manuel Nunes Dias	O Capitalismo Monárquico Português (1415-1549)	
	Eduardo França	USP
	Torquato Souza Soares	Univ. do Porto. Português.
	Caio Prado Junior	Direito/USP
	Sérgio Buarque de Holanda	UDF/MP/USP
	Antonio Soares Amora	Prof. USP/UNESP/APL