



Uma Pedagogia da História para Formar Professores: as lições de um agrégé na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1935-1937)

ARYANA COSTA¹

1) Introdução

Este trabalho trabalha com as lições de História ministradas pelo prof. Fernand Braudel no curso de História e Geografia da USP entre 1935 e 1937 e foi motivado pelo diálogo com a história das disciplinas escolares.² Seu interesse partiu dos elogios constantes às aulas do prof. Braudel de forma que nos perguntamos como de fato se davam essas aulas e se era possível estudar a organização e, portanto, disciplinarização do saber histórico nos primeiros anos da Cadeira de História da Civilização naquele curso.

2) Recorte e fontes:

A primeira fonte utilizada no texto já é conhecida: a palestra ministrada por Fernand Braudel no Instituto de Educação da USP em 1936, publicada à época nos Arquivos da Educação e republicada na Revista de História em 1955 já foi comentada por alguns outros pesquisadores. Um outro conjunto nos chegou pela ação ciosa de Eurípedes Simões de Paula para preservar o seu legado (seu próprio e o da FFCL) e são materiais classificados como apostilas. Presentes no acervo do professor Eurípedes Simões de Paula no CAPH, uma é atribuída a Fernand Braudel e outras duas a Jean Gag e. As apostilas são dat de 1935 a 1945.

3) A palestra:

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 legisla o atual não são do nosso país, como de países estrangeiros." (Arquivos, p. 120). O público contou com alunos de vários cursos do Instituto, especialmente aqueles do Forma o Pedagógica do Professor Secundário.

¹ Professora do DHI/FAFIC/UERN. Doutoranda pelo PPGHIS/UF RJ.

² Especialmente a obra de André Chervel.

A conferência é dividida em três partes, que versam (as duas primeiras) sobre uma concepção de história e por último, uma sugestão de adaptação da pedagogia à realidade brasileira. Tomando a palestra como um todo, a pedagogia da História a que ali se refere gira em torno de dois referenciais: a figura do/a professor/a e o conteúdo de história, estreitamente entendido também como sua forma.

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)

Essa viagem, a narrativa escolar, precisa ser antes de tudo, simples. E insistir na 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).

Outra parte importante é sobre seleção de conteúdos: 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. 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.

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/suas 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.”

A seleção de conteúdos nesta pedagogia braudeliana obedece mais ao critério da sua eficácia junto aos alunos do que necessariamente a algum outro critério de representatividade ou legitimidade. Isso endossaria as suas palavras de abertura, em que não quer perder tempo em defender a utilidade da história. Para Braudel, o ensino de História vale pela sua própria forma, “como uma especulação lícita e valiosa do espírito” (p. 3). É um exercício intelectual. O que levou a algumas indagações: De onde Braudel tira os seus conselhos? Naturalmente que seja da experiência francesa, mas nos perguntávamos qual o sentido que seus conselhos adquirem quando postos sob a perspectiva de educação no seu país.

A partir da leitura de uma bibliografia sobre as práticas pedagógicas franceses, conseguimos chegar a algumas respostas. 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 da mais 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 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. Assim é que, despida de interesses pequenos, mundanos, ela deve ser desinteressada.

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*. A tradição desses cursos de se equilibrarem entre uma forma oral e escrita, pois que inicialmente eram feitos para serem lidos (como são os que foram encadernados na USP e sobre os quais nos deteremos mais adiante), remete mesmo ao século XIX, avançando no início do século XX para formas menos aprisionadas ao texto (HERY, 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. 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. 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.

São Charles Seignobos e Ernest Lavisse 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.

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.

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

Esta é a singularidade da história escolar. Atravessada por múltiplos condicionamentos (função social, espaço escolar, legislação, formação de professores, origens sociais dos alunos. etc.), ela consegue abrigar e dar sentido 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 Estado francês.

Aquilo que Braudel prega para o público brasileiro em 1936, portanto, se encontra exatamente dentro do que é discutido na França para o ensino secundário (o que é um tanto óbvio, alguns podem afirmar). O que está em questão é que, caso estivesse falando para um público de franceses, seus compatriotas poderiam não achar muita novidade na descrição e “propaganda” do que havia de mais tradicional nos liceus franceses: o *cours*. Mais do que uma proeminência na área, Braudel retira sua fala não mais do que de sua própria experiência. O Braudel professor está acompanhando o fluxo dos debates sobre a docência na França. Sua fala espelha aquilo que há de mais corrente em seu país. É nessa chave que é possível entender por que Braudel se acha um “conservador”. Ele sabe que acabou de expor para aquela plateia o básico do ensino francês de História.

4) Ensinar História na Faculdade:

A respeito do ensino de História na Faculdade, trabalhos com 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 Evelyne Hery (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” (2009 [1934-1935], p. 122)

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).

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*.

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 (...)”. (p. 46) faz pressupor que ambos – professor e público – compartilhavam do sentido a que o “esta curta série de aulas” se remetia.

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?* (BRAUDEL, 1935-1937, p. 74. Grifo nosso)

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 prétension 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*” (p. 65. Grifo nosso), como que ainda comunicando a metodologia da exposição aos seus ouvintes: “as obras serão retomadas no início dos capítulos dos cursos.”

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. 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 contrária: 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 nosso)

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

Conferência no Instituto de Educação	Lição na Cadeira de História da Civilização
<p>“Acredito que seria oportuno, dez vezes contra uma, ao se falar da Grécia, tecer reflexões desse gênero: a Ática é tão pequena que seria impossível situar em uma de suas planícies uma cidade como São Paulo - Mégara que é do tamanho do Instituto de Educação - esta sala cujas dimensões equivalem às de uma praça pública grega, com suas lojas pitorescas, muitas instaladas ao ar livre. A terra grega é assim o contraste exato da terra brasileira, feita da soma desses</p>	<p>“Restringir-se-iam ainda mais as coordenadas gregas, medindo-as na escala do Brasil: a que cidades podem corresponder a Atenas de Péricles, Esparta no fim do V século? Poder-se-ia colocar no triângulo estreito da Ática, uma grande cidade como S. Paulo? Quase nos desculpamos dessas comparações.” (p. 17) (...) “A Grécia é um pedaço do Mediterrâneo, exatamente a parte peninsular da massa</p>

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.” (p. 20-21)

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)

Uma terceira característica ainda faz referência à ambos os registros: a recomendação de Braudel de que o/a professor/a procurasse despertar nos alunos empatia pelos personagens da história estudada, a descrição da “mentalidade de um contemporâneo” (p. 15). E aqui Braudel exerce todas as qualidades com que é descrito pelos seus alunos: sua narrativa sobre os gregos é deveras *charmante*. 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...” (p. 18-19).

5) Considerações Finais:

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”.

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 dentro de seu círculo; seja porque o exercício da docência exige a mobilização de saberes outros que não só os da pesquisa historiográfica, como pudemos perceber a partir de seus materiais didáticos.

5) Fontes e Referências Bibliográficas:

Anuário 1934-1935. FFCL-FFLCH/USP. Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

BRAUDEL, Fernand. Pedagogia da História. In.: **Revista de História**. São Paulo, v. 11, n. 23, p. 3-21, jul. set. 1955.

BRAUDEL e PAULA. **Apostilas da Cadeira de História da Civilização**. 1935-1937.

HERY, Evelyne. **Les Pratiques Pédagogiques dans l'Enseignement Secondaire au 20e Siècle**. Paris: L'Harmattan, 2007

