

A PEDAGOGIA DA HISTÓRIA DE MURILO MENDES (SÃO PAULO, 1935)

Itamar Freitas¹

Introdução

O ensino de história na escola secundária norte-americana foi construído sobre três modos de ver a educação, no período que compreende o início da década de 1890 a meados da década de 1930. A primeira, contemporânea da entrada “definitiva” da história para os currículos da escola secundária (1892), foi justificada, entre outras razões, pela necessidade de “americanizar” os imigrantes, ou seja, socializá-los na tradição norte-americana. O culto às virtudes cívicas tinha importante papel nessa tarefa. Prescrevia-se, além do ensino de história antiga e medieval, a história da Inglaterra, França e dos Estados Unidos. Nesse tempo, as idéias herbartianas - pedagogia, psicologia, método de ensino - davam a direção da educação histórica, como se pode perceber nos resultados da Conference on History, Civil Government, and Political Economy - Madison, dezembro de 1892².

Na mesma década, porém, John Dewey fundava a conhecida University Elementary School (1896) e publicava *My pedagogic creed* (1897), desferindo contundentes golpes no herbartianismo. Mas, a direção do movimento educacional em larga escala - a orientação dentro da universidade e das reformas operadas na rede - só seria modificada a partir de 1911, com os trabalhos de várias comissões revisoras que tematizaram, tanto a reorganização da educação secundária, quanto a invenção e a relevância dos *social studies* em seus programas. Nesses atos, tiveram participação central a American Historical Association e a National Education Association³.

Nos anos 1920 e, notadamente, após a depressão que estimularia o projeto político do New Deal, os princípios deweyanos já eram hegemônicos e se espalhavam pelo mundo por meio das publicações e dos projetos de reformas produzidas pelo filósofo pragmatista: educação centrada na criança, ligação presente-passado-

¹ Doutorando em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: <itamarfreitas@bol.com.br>.

² JOHNSON, Henry. History in the school curriculum after 1890. In: *Teaching of History: in elementary and secondary schools, with applications to allied studies*. New York: The Macmillan Company, 1960 [1940], p. 58-66; NOVICK, Peter. *That noble dream: the “objectivity question” and the American historical profession*. New York: Cambridge University Press, 1998, p. 187-188.

³ CARVALHO, Delgado de. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957, p. 32-34, 143-144; JOHNSON, *History...*, p. 72-76; DEWEY, John. *Morale et education*. In: *L'école et l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, [1913] [Publicado em inglês, New York, 1897], p. 129-172; LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 11 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, p. 236.

futuro, formação de hábitos, responsabilidade social, manutenção da democracia, etc. Mas o vocabulário, porém, era bem outro e poderia ser representado no emblemático título cunhado por um dos vários discípulos de John Dewey, William Hear Kilpatrick, em 1926: *Education for a changing world*. O secundário dos anos 1930 já tinha a marca dos “curriculum-makers” - Rugg, Bagley, Bobbitt, Charters entre outros e a história, “definitivamente” não era mais disciplina. Era matéria dos *social studies*, juntamente com sociologia, economia política e geografia⁴.

Essa era, portanto, a imagem que o professor Murilo Mendes consumia da trajetória dos estudos de história dentro da escola secundária norte-americana no período correspondente à nossa Primeira República. Ele pensava que tal caminho - o percurso da “vitoriosa filosofia da educação norte-americana”⁵ - deveria ser trilhado pela Comissão responsável por elaborar o Plano Nacional de Educação se se quisesse salvar o ensino de história e mantê-lo vivo nos programas da escola brasileira. Mas não bastava apenas dar uma nova orientação para a disciplina. A produção da pedagogia renovada para a história dependeria de mudanças mais amplas nas políticas públicas da União e, especificamente, de uma reconstrução da escola secundária brasileira. Foi isso que o professor normalista propôs, inicialmente, em sua tese para catedrático da Universidade de São Paulo em 1935.

Um plano para o secundário brasileiro

Em 1935, Murilo Mendes já era um americanista. Apropriava-se metodicamente da literatura sobre filosofia da educação, reformas na escola secundária e métodos aplicados ao ensino de história. Era lente da Escola Normal de Campinas em 1928, onde demonstrou simpatia pelas idéias de Sampaio Dória e Lourenço Filho⁶. Com esse mesmo Lourenço - de *Introdução ao estudo da escola nova* (1926, 1930), do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da viagem de estudos aos Estados Unidos (dez. 1934 - mar. 1935) - continuou nos momentos em que preparava a sua tese para concorrer à cadeira de Metodologia do Ensino Secundário, do Instituto de Educação da USP. Era esse o objetivo imediato do seu texto. A outra meta, como registrado, foi contribuir com a elaboração do Plano Nacional de Educação.

Era um americanista não apenas por seu alinhamento ao Lourenço Filho ou por citar a literatura norte-americana. Para Murilo Mendes, os norte-americanos

⁴ MENDES, Murilo. *A história no curso secundário*: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Gráfica Paulista/ João Bentivegna, 1935, p. 18; NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, Brasília, n. 37, p. 1-16 jan./ mar. 1988, p. 2; NOVICK, *That noble...*, p. 187-188 e p. 370-371.

⁵ Notadamente, em sua última fase, a dos *social studies*.

⁶ Murilo Mendes proferiu discurso na festa de formatura do quarto ano da mesma Escola. O discurso trás os seguintes tópicos: O ideal educativo; A solidariedade humana; Liberdade e personalidade; Liberdade e educação; Educador e educando - cita Lourenço Filho; Liberdade para o educando; Liberdade - o ideal da educação; Liberdade do espírito; O homem das metrópoles; A vida interior; Liberdade didática - citando Sampaio Dória; O culto de um ideal. Cf. MENDES, Murilo. Discurso de Paraninfo proferido na festa de formatura do 4º Ano da Escola Normal de Campinas, em 1 de dezembro de 1928. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 123-142, jan./fev., 1929, p. 123-142.

não somente serviam como inspiração. Em lugar como o Brasil, onde a pesquisa educacional ainda engatinhava, os *yankees* eram o próprio diapasão, fornecendo o diagnóstico e as soluções para o ensino secundário brasileiro, haja vista as semelhanças que abraçavam a sociedade dos dois países. Vejamos.

O diagnóstico, fundado em relatos de pesquisa sobre a educação secundária norte-americana, apontara pelo menos quatro grandes problemas que foram prontamente enfrentados pelos reformadores daquele país. Em primeiro lugar, havia uma excessiva participação dos “especialistas” (professores de matéria) em detrimento dos “professores de educação” na construção dos programas e nas discussões sobre melhoramentos do ensino. Isso provocava o desvirtuamento das finalidades da educação secundária. *“A educação para eles [os especialistas] era antes de tudo ‘uma questão de dominar logicamente as matérias de ensino de forma a que viessem ser melhor ensinadas’*”, ao contrário do que seria fundamental *“para qualquer plano de educação”*: o conhecimento *“das necessidades sociais da juventude”*, o exame das práticas pedagógicas, do pensamento educacional (filosofia da educação) e *“das conquistas psicológicas mais recentes”*.

Vencidas essas dificuldades, aproximadamente nos anos 1930, os reformadores norte-americanos enfrentaram um outro problema que foi relacionar os *“diferentes fatores sociais... em sua interdependência recíproca e em função do problema americano integral... encarar a América como um todo, como uma união nacional”*⁸. Por fim, os pesquisadores descobriram que as causas da crise social do período estavam relacionadas às *“características do mundo moderno”*: o dinamismo do fazer do homem e das relações sociais; a falta de coordenação entre as partes do *“sistema social”*; a desigualdade dos ritmos de mudança na economia e na sociedade; e a tendência à centralização, proporcionada pelo avanço das comunicações. Numa só frase: descobrira-se que o mundo não era mais estático, sua característica era a mudança. E se a nação quisesse manter-se em consonância com o progresso, deveria adaptar-se a essa realidade, imprimindo novo ritmo às mudanças nas idéias e ideais no seio familiar e em outras instâncias. Daí, a importância de se produzirem *“métodos de educação adequados à ordem nova”*⁹.

A transposição do modelo reformador dos Estados Unidos não se dava sem a devida ponderação crítica. Murilo Mendes estava atento às possíveis rejeições ao seu americanismo. Mas, insistiu em sugerir essa direção à comissão responsável pelo Plano Nacional de Educação:

“Dir-se-á: a estonteante complexidade da vida norte-americana não oferece um paralelo para a vida brasileira; as dificuldades dos Estados Unidos não são as nossas dificuldades; seria preciso provar-se a conveniência de encarar nosso meio por um critério global, como o que eles preconizam... Mas seria impossível negar que os fatores de uma civilização em mudança são comuns a todas as nações, tanto quanto

⁷ SMITH, s.d, p. 228, *apud* MENDES, A história..., p. 18.

⁸ SMITH, s.d, p. 228, *apud* MENDES, A história..., p. 19.

⁹ Recent social trends in the United States, sd., p. XIV-XV, *apud* MENDES, A história..., p. 20-21.

ao Brasil, e que, em essência, os destinos da nacionalidade estão a exigir no Brasil, como em toda a parte, cada vez mais uma visão e uma orientação de conjunto, só possível quando um vasto trabalho de análise social revelar a necessidade da coordenação de todas as atividades nacionais, com indisfarçável preeminência da ordem educacional. (...) Se for esse o critério das comissões incumbidas de proceder ao levantamento do problema educacional brasileiro e não nos parece que haja outro mais adequado para análise social que há de preceder a elaboração do plano nacional, havemos de assistir ao desmonte das velhas concepções pedagógicas em vigor, para dar lugar a novos fundamentos e novas finalidades da educação secundária.”¹⁰

Do diagnóstico, das similitudes entre Brasil e Estados Unidos, chega Murilo Mendes às seguintes soluções:

“Seremos forçados a abandonar a idéia de uma formação secundária como preparação para a vida social, concebida esta pela forma estática e rígida que constituía a finalidade em vista na educação antiga e teremos de aceitar, como fundamento da escola secundária, a necessidade de um ajustamento mais flexível numa sociedade em mudança, em que todas as oportunidades se ensejem aos adolescentes para adquirirem sua autonomia e criarem sua personalidade na fixação dos interesses vocacionais que os solicitarem.

Teremos de abandonar, também, numa educação para uma democracia, princípio supremo que não parece se traduzir em atitudes concretas, no verbalismo acadêmico de nossas doutrinas, a velha concepção de uma função nitidamente seletiva do ensino secundário.”¹¹

A solução redentora, ou seja, o planejamento de um novo ensino secundário para o Brasil, coloca em confronto duas formações sociais que condicionam duas formas educacionais (ou duas pedagogias). Essa dicotomia também era responsável pela nova orientação dos estudos históricos que se queria empreender nas escolas brasileiras. E o Murilo Mendes tratou de fazer as suas escolhas optando por um secundário de fundo americanista.

A pedagogia da história de Murilo Mendes

O enunciado da pedagogia da história de Murilo Mendes insere-se no exposto da terceira coluna da figura n. 1, obviamente. Por isso, inicia-se com o tradicional desmonte da pedagogia em vigor em 1935, o responsável pelo “*desvirtuamento e o descrédito do ensino de história*”. Não era um mal brasileiro, tampouco do novo mundo. O problema tinha raízes no “florescimento da política do nacionalismo” - no movimento imperialista da França, Itália e da Alemanha. O colonialismo, conta o professor, teria modificado a concepção de passado nacional, confundindo e identificando como “irmãos gêmeos” os termos nacionalismo e militarismo,

¹⁰ MENDES, A história..., p. 22.

¹¹ MENDES, A história..., p. 23.

**PLANO DE MURILO MENDES PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BRASILEIRA
E OS MODELOS EM DISPUTA EM MEADOS DA DÉCADA DE 1930**

Caracterização	Para o Velho Secundário	Para o Novo Secundário
Origem/ país	França (em particular e Europa de forma geral)	Estados Unidos
Sociedade/ tipo	Estática, rígida, elitista, aristocrática, de classes	Em mudança, democrática, que respeita as diferenças de interesse e de capacidade dos estudantes
Fundamento	Preparação para a vida social estática; seletiva (entre as elites)	Ajustamento flexível à sociedade em mudança; promoção dos meios para a autonomia dos adolescentes; ainda seletiva (mas, recrutando adolescentes em todas as classes)
Finalidade (objetivos gerais)	Racionalista, Intelectualista, formalista; formar o discernimento; visa adaptar o indivíduo para a vida adulta com valores estáticos e prefixados	Experimental, social, funcional; proporcionar ao estudante os meios de obter sua autonomia e torná-lo capaz de construir o seu próprio mundo de valores e padrões de comportamento
Objetivos específicos	Fornecer preparo humanístico da adolescência para os cursos superiores (preparar para exames e fornecer certificados de aprovação)	Alta socialização (integração social - contribuir com a conservação e a harmonia na vida familiar, profissional, com a cidadania); desenvolvimento do impulso criador da personalidade (orientação vocacional -profissional)
Valor das matérias	Valor em si e para si	Valor relativo às necessidades individuais (do adolescente) e sociais (da nação)
Psicologia da aprendizagem	A aprendizagem ocorre por transferência	A aprendizagem ocorre na mente do aluno, por intermédio de conexões
Teóricos orientadores	Herbart	Dewey, Kilpatrick, Monroe, Smith

Obs.: Quadro comparativo, elaborado a partir dos escritos de Murilo Mendes (1935: 22-31).

nacionalismo e história. O ensino de história tornou-se, desde então, um meio bastante eficaz para formar o patriota e para incutir as “virtudes cívicas”. Era essa noção que vigorava pelo mundo e também no Brasil dos anos 1930¹²: uma história que “servia de instrumento de propaganda do poder existente, quer para o pan-germanismo, como para o fascismo e o comunismo”. Essa constatação habilitava-o a concluir enfaticamente que, no Brasil, o ensino de “história continua a ser tendencioso, parcial e belicista, visando claramente preparar na criança de hoje o soldado de amanhã”¹³.

O outro “desvirtuamento” tinha relação direta com a “técnica viciosa de sua metodologia”. A história parecia infensa à qualquer tentativa de inovação

metodológica. Os “países mais adiantados em educação” concordavam nos diagnósticos. O ensino de história, centrado na memorização dos fatos provocava o desinteresse, e até o ódio dos alunos, que se viam, muitas vezes, como incapazes e utilizavam-se da “cola” para obterem a aprovação. As soluções, contudo, não eram consensuais, mesmo entre as nações “leaders”. Nos ginásios brasileiros,

“(...) a preleção, que é uma modalidade de exposição, é o velho e batido método que o ensino de história sugere ao professor neófito, seduzido pela tentação de expor, explanar, argumentar e deduzir toda a matéria, numa ordenação clara e lógica, que lhe parece perfeita, como forma de ensino.

Não conta, a princípio, com a passividade da classe de cuja receptividade abusa, na certeza de que está interessando e produzindo. E vai expondo. Ponto atrás de ponto. Marcada a sabatina ou a primeira chamada, irá ver, e só então, se suas bonitas preleções deram o resultado que esperava. Se, como verificação da aprendizagem, ele se dá por satisfeito em constatar que os alunos mostraram-se capazes de reter e repetir o que fora explicado, o ensino de história vai bem e as suas preleções prosseguem.”¹⁴

Murilo Mendes ressaltava que alguns professores tentavam inovar: ofereciam um resumo prévio da lição, um quadro sinótico, um esquema, solicitavam um “ensaio sobre a matéria explicada”, mas os alunos não eram orientados para o trabalho extra-classe. Outros utilizavam mapas, gravuras como auxiliares na reconstrução do passado, faziam perguntas no meio da preleção, inseriam o teste como medida de verificação da aprendizagem. Contudo, não se extirpava ‘o maior defeito’ do ensino: “o seu caráter formal, na transmissão dos conhecimentos” e o não atendimento “à modificação da conduta que os estudos históricos poderiam trazer ao adolescente”¹⁵.

Males denunciados, segue Murilo Mendes para o anúncio dos três elementos fundamentais da nova pedagogia: as finalidades, o conteúdo e a metodologia. Não se tem como saber, por hora, se a ordem desses elementos está relacionada às circunstâncias de produção - ele escrevia para a cadeira de Metodologia -ou às concepções de educação e de educação secundária pregadas nos EUA dos anos 1930. Têm-se apenas o documento como testemunho. Nele, o primado indutivista impera. A disposição dos marcadores metadiscursivos conduz o leitor para uma espécie de *gran finale*, ou seja, os movimentos retóricos do texto indicam que o inventário de métodos, ocupantes das últimas seis páginas da tese, é a grande contribuição que se quer anunciar.

¹² Murilo Mendes identifica o projeto de inclusão da História do Brasil nos currículos do secundário - projeto do deputado federal [Varderley Pinho?] - como uma iniciativa que ressaltava mais a “finalidade cívica” que a finalidade “cultural” do ensino de história, mantenedora, portanto, da concepção patriótica/ militar. (cf. MENDES, A história..., p. 37-38).

¹³ MENDES, A história..., p. 38.

¹⁴ MENDES, A história..., p. 43.

¹⁵ MENDES, A história..., p. 43.

Qual a finalidade do ensino da história numa civilização em mudança? Murilo Mendes faz troça dos argumentos anti-americanistas que exortam as bases “idealistas” e o “espírito de latinidade” como traços dominantes da sociedade brasileira. Para estes, seria uma ameaça a “infiltração” do pensamento utilitário, característico dos Estados Unidos. Em Spencer, afirma Murilo Mendes, já estava inscrito o sentido ampliado desse “utilitarismo”, incluindo a satisfação das necessidades materiais e espirituais. Assim, não haveria o que temer no pensamento educacional norte-americano; em outras palavras, não haveria o propalado conflito entre utilitarismo e humanismo - podemos dizer, entre utilitarismo e humanidades (humanidades cuja compatibilidade com a sociedade brasileira era costumeiramente reivindicada).

“O problema geral (...) é saber como praticar as exatas regras de conduta em todas as direções e sob todas as circunstâncias. Como tratar o corpo; como tratar o espírito; como dirigir os nossos negócios; como educar uma família; como se conduzirem os cidadãos; como se utilizar de todas as fontes de felicidade que a natureza proporciona.”¹⁶

As finalidades do ensino de história preconizadas pelos especialistas - professores de história e, notadamente, historiadores de ofício - foram examinadas e logo descartadas. Numa sociedade em mudança, deveria vigorar o ponto de vista “rigorosamente educacional”, os critérios dos pedagogos já explicitados: os interesses da personalidade do adolescente e as exigências de uma democracia¹⁷.

Por esses princípios, o ensino de história não teria valor em si. Sua importância e, daí, a sua finalidade, seria justificada pelo necessário predomínio das ciências sociais no currículo do secundário - história, geografia, economia, sociologia, educação cívica e ciência política. Como ciência, a história era não só fundamental na construção das demais ciências sociais - aí Murilo Mendes não teve como evitar a contribuição do especialista francês Charles Seignobos (1898) - com também deveria ela incorporar a “finalidade máxima” dos estudos sociais, qual seja, a de “consequir uma compreensão e uma apreciação do ambiente social pelo aluno, de forma a que ele possa contribuir eficazmente no desenvolvimento do bem estar coletivo”¹⁸.

“Quando se puder estender ao ensino secundário brasileiro um harmonioso programa de ciências sociais, com a mesma unidade do plano de Denver, inteligentemente adaptado por Delgado de Carvalho às escolas primárias do distrito Federal, outro será o papel da história, com objetivos educacionais de muito maior eficiência e interesse, na educação nacional.”¹⁹

Com isso, não se queria dizer que a história não possuísse valores particulares, ou finalidades mais específicas. Sob o ponto de vista dos valores “sócio-cívicos” ou “morais” [que são valores educacionais], a história teria a responsabilidade de

¹⁶ SPENCER, s.d., *apud* MENDES, A história..., p. 46.

¹⁷ MENDES, A história..., p. 51.

“tornar o mundo inteligível ao aluno, pelo desenvolvimento de uma perspectiva histórica, com o conhecimento dos fatos históricos, explicados e compreendidos, em suas relações de causalidade e modalidade, de tempo e lugar. Também nessa divisão se destacam como valores educacionais de máxima importância ideais e atitudes de incontestável utilidade para inculcar e desenvolver na personalidade dos adolescentes, além de outros valores vocacionais²⁰ e propedêuticos²¹, para a integração da cultura.

Finalmente, da natureza dos estudos históricos derivamos os chamados valores de conceitos, como a continuidade e a unidade da experiência humana, dinamismo e evolucionismo, e a consciência da evidência histórica.”²²

Tratar de metodologia da história²³ obriga a pensar nos conteúdos de história. Estes, como as finalidades e a metodologia, também estão condicionados à nova concepção de psicologia da educação, agora, fundada no interesse do aluno e no respeito às peculiaridades cognitivas de cada fase da adolescência. É preciso então selecionar duplamente. Selecionar para satisfazer o interesse do adolescente e também para adequar o assunto ao processo de aprendizagem.

Nesse ponto, mais uma vez salienta-se a disputa entre as concepções dos professores de história e dos historiadores com a idéia dos educadores (sobre a história a ser ensinada). Sob o aspecto do interesse do aluno, o exemplo é pouco claro. Mas, pode-se depreender que a sua crítica está dirigida à história política, a esse tempo, hegemônica entre os historiadores e dominante no secundário brasileiro. O gênero não é tão nocivo por conta do acúmulo de datas, nomes e batalhas. O problema é que a história política forma *“uma atitude errônea e absurda para com as nossas origens”²⁴*.

¹⁸ Cf. INGLIS, Alexander. Principles of secondary education, sd. apud MENDES, A história..., p. 52, 58.

¹⁹ MENDES, A história..., p. 52.

²⁰ Sobre os valores profissionais e vocacionais, *“parece-nos desnecessário encarecer a importância do estudo de história para os que pretendam ingressar em certas carreiras, com a diplomacia e o magistério”*. MENDES, A história..., p. 57.

²¹ *“Dentre os propedêuticos é certo que os estudos puramente humanistas, como a literatura e a filosofia, não se realizam com êxito sem uma boa base histórica, e que, além dos estudos universitários, a história passa a ser o indispensável ‘instrumento de cultura intelectual’ a que aludia Seinobos”*. MENDES, A história..., p. 77.

²² MENDES, A história..., p. 58, grifos do autor. Entender por *“conhecimento dos fatos históricos”* os lucros oferecidos pela exposição da miríade de fatos históricos. Por *“natureza dos estudos históricos”*, entender os lucros obtidos pela reflexão, síntese, dessa miríade de fatos, ou seja, as regularidades, os conceitos extraídos da reflexão sobre o passado conhecido.

²³ Para Murilo Mendes, trata-se mais de *“diretrizes... para atingir novas e melhores finalidades...linhas gerais, suficientemente flexíveis, em que elas [as matérias] possam se desenvolver, em obediência à nova concepção do ensino secundário”* e não *“uma metodologia do ensino de história no curso secundário”*. MENDES, A história..., p. 59.

²⁴ MENDES, A história..., p. 64.

Em relação ao aprendizado, ela também apresenta outros inconvenientes. Para Murilo Mendes, “*aprender é realizar conexões*” e “*nem todo o material histórico se presta para a consecução destes objetivos*”. A história política é excessivamente lógica e atrapalha a interpretação da “*nossa evolução econômica e cultural*”²⁵.

A questão dos conteúdos é encerrada com o anúncio das novas conquistas historiográficas (estamos nos anos 1930), que coincidem com a nova concepção educacional.

*“O domínio da história ampliou-se consideravelmente nos últimos tempos e o anseio de se estudar mais uma história da ‘civilização’ do que uma história ‘universal’ determinou a investigação de material histórico anteriormente desprezado. Uma história cultural compreende hoje o estudo das instituições sociais mais importantes (...) Uma das grandes dificuldades, assim, da metodologia da história, continua a ser a escolha das instituições a que se deve dar preferência. Recaimos no velho problema de buscar uma melhor interpretação para a história, se clássica ou teológica, se política, econômica ou cultural. Inútil dizer que a essa interpretação ficará também condicionado o problema do método.”*²⁶

Observem que Murilo Mendes propõe o afastamento “do ponto de vista do historiador” quando se trata de teorizar sobre a história a ser ensinada nos ginásios. Mas, o processo de construção do conhecimento histórico, ou seja, o método de pesquisa e exposição preconizado pelo historiador deveria ser de total domínio do professor do secundário. Ele chegou a sugerir que os professores fizessem cursos de “*especialização de historiografia*”, “*não com o objetivo de desenvolverem uma teoria da história, mas com o propósito de se familiarizarem com os métodos da construção histórica, de que muito poderiam se valer nos trabalhos de classe*”²⁷.

Então o método do historiador seria utilizado em sala de aula? Sim e não. O professor teria que dominar a operação histórica, mas não transformaria alunos do secundário em historiadores. O método do historiador seria utilizado somente na medida em que concorresse com a “a realização da aprendizagem”. Um poderoso auxiliar do método, nesse sentido, seria o entendimento de como se construía a verdade histórica - a compreensão do caráter transitório e histórico desse tipo de verdade. Esse ponto tem grande relevância no preparo do professor para fazer cumprir as finalidades sociais da matéria. O entendimento de “*que cada geração tem um ideal diferente que a leva a buscar uma interpretação diversa do passado*” abre caminho para a compreensão da dinamicidade das sociedades e concede legitimidade às transformações operadas em cada presente. A lição é tipicamente deweana e incorpora - não se sabe se voluntária ou involuntariamente - a lógica presentista da pesquisa histórica preconizada, entre outros, pelo filósofo pragmatista.

²⁵ MENDES, A história..., p. 62, 65.

²⁶ MENDES, A história..., p. 64-65.

²⁷ MENDES, A história..., p. 65.

O grande auxílio à “realização da aprendizagem” proporcionado pelo método do historiador - a crítica histórica *stricto sensu* -, entretanto, viria das possibilidades de implantação do ensino “ativo” em história.

“Se o nosso objetivo é acabar com a passividade dos alunos de história, porque estamos certos de que só se aprende o que se exercita, os grandes problemas de método do ensino de história dizem respeito à organização das atividades em que os adolescentes possam se interessar e que satisfaçam às finalidades em vista. (...).

*Afigura-se-nos que é possível, sem prejuízo da realização do programa estalonado [montado sobre a história política], ensinar ao aluno a aprendizagem ativa, do que há de mais valioso no passado, pelos seus próprios meios e iniciativas, num desdobramento constante de interesses, em que a construção histórica seja sua obra exclusiva.”*²⁸

O exemplo de Murilo Mendes é, novamente, a experiência de Delgado de Carvalho contida no livro *História geral*, escrito em co-autoria com Wanda M. Cardoso. Uma obra que contemplava

*“leituras históricas, exercícios, tópicos a estudar, testes, cartas históricas, biografias, e referências bibliográficas, além de uma inteligente documentação gráfica. É todo um conjunto dos melhores materiais de estudo que permite ao aluno uma atividade espontânea, individualizada ou socializada, sob a orientação hábil, mas pouco aparente do professor.”*²⁹

O exemplo vem também dos Estados Unidos. Além do moderno livro didático, dever-se-ia também - isso já estava ocorrendo em 1936 - transformar a sala de aula numa espécie de laboratório de pesquisa histórica, onde estivessem à disposição dos estudantes

*“[t]odos os materiais para uma construção histórica tanto quanto possível autônoma, desde os source-books, em que os documentos são a cópia fiel dos originais, apenas ordenados literariamente, até os mapas, gravuras, modelos, gráficos, livros de referências e folhas soltas, especialmente adequados a esse trabalho (work-sheets).”*³⁰

Lógica da pesquisa histórica, livros didáticos e laboratório do historiador: faltavam apenas os modos de organização das atividades em sala de aula. Assim, para não dispersar, para “tirar partido dessas situações de aprendizagem”, o professor teria, à sua disposição, toda a experiência norte-americana codificada no início do século XX: os planos Dalton e Winetka, o estudo controlado, a dissertação socializada, o método de projetos, o sistema unitário ou método das unidades. Todos eram bons modelos de organização. Previam o trabalho individual, o trabalho

²⁸ MENDES, A história..., p. 67.

²⁹ MENDES, A história..., p. 67.

³⁰ MENDES, A história..., p. 68.

coletivo, a liberdade no cumprimento das tarefas, contratos de trabalho entre alunos e professores, auto-avaliação e a investigação estudantil de problemas contemporâneos. Entretanto, a preferência de Murilo Mendes recai sobre o *Unit system*, de H.C. Morrison, e as experimentações do professor Kimmel.

Não foi muito clara, porém, a exposição desse método. Murilo Mendes enfatiza a sua grande vantagem: a substituição do “ponto” por uma “unidade” de temas; a liberdade do aluno e a posição do professor como o coordenador das atividades, como “*guia e amigo*” do aluno³¹. O que seria uma “unidade”? O professor responde com Morrison: “*são os movimentos de maior significação na história humana que explicam a sociedade em que o aluno vive*” (...) *Os movimentos dominantes da história, os princípios e motivos que os criaram, os efeitos por eles produzidos em acontecimentos posteriores e as tendências da história são os elementos de uma ‘Unidade’*”.

“O título ‘A guerra mundial’ sugere o tipo clássico de ponto, em que há uma narrativa a ser ensinada e estudada. Se, porém, lhe substituirmos o título por ‘O fim da autocracia’ ou o ‘Colapso do sistema europeu’, ou qualquer outro que exprima o ponto de vista do historiador sobre a natureza do conflito, logo uma indagação se desperta no espírito do estudante, que se pode satisfazer por uma compreensão mais ampla. (...).

*Um dos melhores exemplos de uma unidade é a Revolução Industrial, movimento de grande significação, nem só na história da Inglaterra como da França, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Rússia e outros países, inclusive o Brasil. Pensa o professor Kimmel, ao citar este exemplo, que os alunos que ganhem uma compreensão dos princípios básicos e das modificações tecnológicas resultantes daquele movimento, de fato adquirem uma perspectiva diferente e uma visão muito justa de uma das fases mais significativas da história mundial.”*³²

Com esse exemplo de aplicação encerra-se a metodologia da história proposta pelo professor Murillo Mendes, último tópico da pedagogia da história para o ensino secundário destinado às escolas brasileiras.

* * *

O americanismo do educador Murilo Mendes, exposto na tese *A história no curso secundário*, é bastante elástico. Mendes é um homem sensato, um conciliador - há de haver quem o rotule como reformista conservador, etc. Ele preconiza uma reforma sem revolução, ou seja, uma mudança com ordem. Sob esse aspecto, fez par com Dewey e com o Durkheim de *Éducation et Sociologie*, quando pregava

³¹ “*Cabe-lhe determinar as unidades, preparar as folhas de orientação ou de trabalho, realizar palestras com estudantes, individualmente ou em grupos, esclarecer dificuldades encontradas nos estudos, fornecer material adicional, quando necessário, e sugerir processos, sem dominar a situação*”. MENDES, A história..., p. 73.

³² MENDES, A história..., p. 72, grifos do autor.

ordem na organização escolar, ou seja, a possibilidade de conviver com o tradicional e transformá-lo gradualmente, e ordem na estrutura social³³ - da impossibilidade de se negar de todo a função seletiva da escola secundária, a manutenção de certa hierarquia entre as classes.

A conciliação também se demonstra na escolha dos agentes formuladores das políticas educacionais. Mesmo tendo anunciado a opinião de historiadores e de professores de história como um problema, ele não consegue expulsar os especialistas da sua teoria do ensino de história. Acaba recrutando Charles Seignobos e juntando teoria da ciência da história francesa - o primado do método da crítica documental histórica sobre a epistemologia das ciências sociais - com a teoria educacional norte-americana - o primado das ciências sociais no currículo do secundário (submissão da história aos *social studies*). Parece uma justaposição esdrúxula. Na França, no final do século XIX e início do século XX, lutava-se pela manutenção da hegemonia da história na universidade, frente à nascente sociologia. Nos Estados Unidos, os historiadores pós-Dewey lutavam pela integração das ciências sociais ao currículo do secundário. Murilo Mendes faz a síntese dessas duas atitudes para justificar as inovações propostas para o secundário brasileiro.

Por essa pedagogia, como se vê, não fica muito claro o status da história escolar: ela é matéria ou disciplina? Ela, apenas, usufrui dos métodos didáticos dos *social studies* ou se dilui no conteúdo multidisciplinar? E sendo ministrada autonomamente, seus conteúdos e finalidades ganham caráter presentista - como queria Dewey - ou historicista - como pregavam o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo?

Sob um aspecto, pelo menos, não se pode acusá-lo de pouco claro e/ou confuso: o da necessidade da ciência da pedagogia como orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino secundário, o de história incluso. Ele faz uma analogia entre o ensino secundário da França e o do Brasil. Sabe-se que Durkheim é um crítico do secundário francês, justamente, pelo desprezo dos professores dos liceus pelos estudos pedagógicos em seus ofícios e pelo vigor da idéia de que o saber ensinar é uma questão de “*aptidão inata*” ou de “*pleno domínio da matéria*”. Tanto para Durkheim, quanto para Mendes, entronizar a pedagogia (ou educação) no secundário era condição fundamental para a sua renovação. E fazer entrar a pedagogia implicava transferir o poder de elaboração dos programas para os pedagogos ou, em instância futura, substituir a geração de professores autodidatas pela geração de formados nas faculdades de filosofia -instruídos em ciência da história e em ciência(s) da educação.

Que fim levou a pedagogia da história de Murilo Mendes? Sabe-se que ela chegou a ser testada por ele mesmo, na Escola Normal de Campinas, no curso de história da civilização³⁴. O “método” da dissertação socializada - que se confundia com “*o plano dos grupos de discussão ou de seminários*”, também era posto em prática em seus cursos de sociologia educacional na Escola Normal Padre Anchieta. Não colhi indícios, porém, de que as suas idéias e práticas para o ensino de história na escola secundária tenham migrado para o curso superior de formação docente,

³³ MENDES, A história..., p. 24, 30-31.

para o qual submetera a sua tese. Até mesmo sua passagem pelo Instituto de Educação é pouco conhecida.

Por outras vias, sabemos que o regulamento de 1935 (do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo) prescrevia a instituição de oito cadeiras para o curso de formação de professores. A História era tema da 7ª cadeira - *Metodologia do Ensino Primário*, e da 8ª cadeira - *Metodologia do ensino secundário*. Cada cadeira era o centro/topo de uma secção que agregava, além do catedrático, uma série de assistentes. A 8ª cadeira teve Murilo Mendes como professor assistente em 1935 e 1936. Não tinha donos essa cadeira. Foi ocupada interinamente pelo professor francês, Paul Arbousse-Bastide (catedrático contratado) e por Milton da Silva Camargo Rodrigues (catedrático concursado) em 1938. Neste ano, Murilo Mendes não mais constava da relação dos assistentes. Em junho de 1938, Camargo Rodrigues dividiu a cadeira em *Didática Geral* (regida por ele mesmo) e *Didática Especial* (por matérias). A didática especial dessa cadeira - didática do ensino secundário - foi assumida pelo professor de história do Colégio São Paulo, Antônio Cesarino Júnior, ganhando o nome de *Didática Especial de História da Civilização*. Murilo Mendes não apareceu também nessa relação de professores de 1938³⁵.

Teria sido, então, a primeira derrota da pedagogia da história americanista em terras paulistas, no momento em que se pretendia generalizar uma pedagogia da história para todo o Brasil? Não sabemos ainda. Mas é certo que no mesmo ano em que Murilo Mendes produzia o seu trabalho, estabelecendo pontes com o carioca Carlos Delgado de Carvalho (cultor dos *social studies*), o primeiro livro de Jonathas Serrano - professor da Escola Normal do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II - que orientava os professores na difícil tarefa de ensinar a história, entrava para a bibliografia da disciplina metodologia do ensino primário. O próprio Serrano lançava, com o auxílio de Lourenço Filho, o primeiro manual dedicado à pedagogia da História no ensino secundário - *Como se ensina história*³⁶, um trabalho com orientação bem diferente da tese do professor paulista. Orientação, inclusive, que pode ter migrado, em parte, para as prescrições formuladas por Capanema em 1942 e que vão permanecer nos dispositivos legais até o início da década de 1950. Mas, aí já estamos em outro capítulo da história de uma pedagogia da história para a escola secundária brasileira: o dos protagonistas que ocuparam, concomitantemente, os postos de professor de escola normal, professor de história na escola secundária e de historiador do IHGB.

³⁴ “O método de projetos: (...) De técnica suficientemente conhecida, nos dispensamos de detalhar sua extensão ao ensino de história. Suponhas-se que um professor haja feito uma rápida revista cronológica dos acontecimentos decisivos da História Moderna e passe a sugerir à classe a investigação de certos problemas contemporâneos, à luz da perspectiva histórica adquirida. Desde que esses projetos sejam bem selecionados os alunos poderão realizá-los com vantagem sobre a classe tradicional, que siga o compêndio e seja condenada a receber o ‘pratinho já feito’. ‘Problemas, projeto-problema, **challenges** e **life-topics**’ são termos comuns nos Estados Unidos e que mais ou menos se confundem para designar a mesma atividade”. MENDES, A história..., p. 70.

³⁵ Cf. EVANGELISTA, Olinda. *A formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo - 1934/ 1938*. São Paulo: PUC-SP, 1997 (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação), p. 136-137.

³⁶ SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

Bibliografia

- CARVALHO, Delgado de. *Introdução metodológica aos estudos sociais*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- DEWEY, John. *Morale et education*. In: *L'école et l'enfant*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, [1913] [Publicado em inglês, New York, 1897].
- EVANGELISTA, Olinda. *A formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo - 1934/ 1938*. São Paulo: PUC-SP, 1997 (Tese de Doutorado em Filosofia da Educação).
- JOHNSON, Henry. *History in the school curriculum after 1890*. In: *Teaching of History: in elementary and secondary schools, with applications to allied studies*. New York: The Macmillan Company, 1960 [1940].
- KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 11 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- MENDES, Murilo. *Discurso de Paraninfo proferido na festa de formatura do 4º Ano da Escola Normal de Campinas, em 1 de dezembro de 1928*. *Educação*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 123-142, jan./fev., 1929.
- _____. *A história no curso secundário: monografia para o concurso da cadeira de Metodologia do Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Gráfica Paulista/ João Bentivegna, 1935.
- NADAI, Elza. *Estudos Sociais no primeiro grau*. *Em Aberto*, Brasília, n. 37, p. 1-16 jan./ mar. 1988.
- NOVICK, Peter. *That noble dream: the "objectivity question" and the American historical profession*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- PILETTI, Nelson (org.). *Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho: trabalhos apresentados durante o "Ano Lourenço Filho", instituído pela Feusp em 1997 para comemorar o centenário de nascimento do educador Manoel Bergstrom Lourenço Filho*. São Paulo: FE-USP, 1999.
- SERRANO, Jonathas. *Metodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.
- _____. *Como se ensina história*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

RESUMO

A PEDAGOGIA DA HISTÓRIA DE MURILO MENDES (SÃO PAULO, 1935)

Esse texto discute a tentativa de sistematização de uma pedagogia da história para a escola secundária brasileira, fundada em bases norte-americanas e divulgada em 1935, no momento em que se elaborava o Plano Nacional de Educação para o Brasil. O artigo é parte de uma pesquisa mais abrangente que rastreia as formas de apropriação de modelos pedagógicos dominantes - franceses, norte-americanos e alemães - e as condições de possibilidade de uma pedagogia da história à brasileira, no período de centralização e universalização do ensino secundário no país, ou seja, no âmbito das reformas Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942).

Palavras-Chave: Pedagogia da História; História do Ensino de História; Murilo Mendes

ABSTRACT

THE PEDAGOGY OF HISTORY BY MURILO MENDES (SÃO PAULO, 1935)

This text discusses the attempts of systemizing pedagogy of history for Brazilian secondary schools, based on the North American models that were in fashion back in 1935, at the time when the National Educational Policies were being created in Brazil. The article is part of a wider research which traces the methods of appropriation of the dominant pedagogical models - French, North American and German - as well as the conditions and possibilities of an authentic pedagogy of Brazilian history, during the period of centralization and universalization of secondary school teaching in this Country, i.e., in the light of the reforms made by Francisco Campos (1931) and Gustavo Capanema (1942).

Keywords: Pedagogy of History; History of History Teaching; Murilo Mendes.