

ANAIS DO
V SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA

Organizado pelo PROF. EURÍPEDES SIMÕES DE PAULA

**PORTOS, ROTAS E
COMÉRCIO**

VOLUME I

XXXV
Coleção da *Revista de História*
sob a direção do Professor
E. Simões de Paula.



São Paulo — Brasil
1971

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SÔBRE O ENSINO DA HISTÓRIA NO CURSO SECUNDÁRIO (*).

JOSÉ ÊNIO CASALECCHI.

Da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Pardo.

INTRODUÇÃO.

Um significativo número dos Cursos de História de nossas Faculdades de Filosofia tem como preocupação precípua a formação do professor secundário. Este já é um pressuposto para se chegar a uma visão científica da História, uma vez que os Licenciados têm a devida formação universitária. Caberá a êstes a responsabilidade de mostrar a enorme dimensão educativa da História. A posição da referida disciplina, dentre as demais do curso secundário, não é das melhores. No entanto, quase nada se tem feito no sentido de se buscar a sua valorização adequada no processo educativo.

Isto daria à ciência histórica a sua devida importância, nem sempre reconhecida no ensino de grau médio. Gostaríamos de refletir sôbre o ensino da História no referido curso, partindo de três pontos básicos:

1. — A inclusão da mencionada disciplina num processo mais amplo: a educação.
2. — A necessidade de se definirem os objetivos específicos de História, sintonizados com o processo da educação contemporânea.
3. — As atuais limitações a êsse tipo de atitude.

*

1. — O sistema educacional é sempre um aspecto da sociedade global, a qual cria condições, meios e propõe objetivos para o mesmo. Obviamente, o processo educativo deverá caracterizar o contexto em que se insere e só então definir os seus objetivos. Esta definição se fará desde que se tenha uma visão da sociedade global.

Uma visão do homem.

Uma proposição em função dêsses dois pontos.

(*) . — Comunicação apresentada na 5ª sessão de estudos, Equipe B, no dia 5 de setembro de 1969 (*Nota da Redação*).

“A educação não molda o homem abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela” (1).

Estas são as condições necessárias para que se possa dar à educação a sua necessária contribuição instrumental, correspondendo às outras forças de transformação, extremamente dinâmicas nos dias atuais. No entanto, a preocupação tem sido demasiada em função de métodos e técnicas, do que mesmo em relação aos objetivos. E' preciso separarmos devidamente métodos, técnicas e objetivos para não sermos malogrados

“... a deficiência surpreendente da educação moderna procede de nosso apêgo à perfeição de meios e métodos educacionais e de nossa impotência de submetê-los a seu fim” (2).

Muito importante, ao se definirem os objetivos, é que se tenha bem evidenciada toda a dimensão do termo. O objetivo não é estático, devendo permanecer sempre o mesmo, independente das situações. Deverá, isto sim, estar sujeito a revisões para que não se isole das necessidades e concepções das sociedades de cada tempo e lugar. Daí a afirmação de Dewey: —

“O objetivo é experimental e por isso evolui continuamente, à medida que vai sendo provado na ação” (3).

Isto nos evidencia que os objetivos para nortear um processo de educação, deverão guardar essa dinâmica, essa capacidade de serem testados na prática. E' importante que se reflita nesse conceito, numa época de mudanças significantes e rápidas, como é a nossa

“Contudo, quando uma sociedade entra num período de grande mudança cultural, as idéias e práticas sociais tendem a deixar rapidamente para trás novos modos de agir, enquanto os objetivos educacionais anteriores permanecem no novo período. Quando isso acontece, a escola tenta educar as pessoas em modo de pensar e agir que pertencem a uma época passada. Contudo os velhos objetivos não são válidos” (4).

-
- (1). — MANHEIN (Karl). — *Funções das Novas Gerações*. In: PEREIRA (Luís) e FORACHI, (M.), *Educação e Sociedade*, Companhia Editora Nacional, 1969, pág. 8.
 - (2). — MARITAIN (Jacques), *Rumos da Educação*. São Paulo, 1966, pág. 28.
 - (3). — DEWEY (John), *Democracia e Educação*. São Paulo, Editora Nacional, 1959.
 - (4). — SMITH (Stanley S.), *Fundamentals of Curriculum Development*. Tradução de Heloisa Moreira de Souza. CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. VII Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. São Paulo, 1964.

Entretanto, as nossas instituições educacionais pouco tem se preocupado com a busca de novos objetivos. Continuamos com o bacharelismo árido e sem sentido, ditando idéias e jamais discutindo, procurando formar enciclopédias vivas, trabalhando **SÔBRE** e não **COM** o educando. A força instrumental da educação só será alcançada na medida em que se predispõe o homem a revisões constantes, desenvolve-se a análise crítica e o espírito de pesquisa, abandone-se o verbalismo.

“Nossa educação não é teórica porque lhe falta êsse gosto da comprovação, da pesquisa. Ela é verbosa, palavresca (5).”

No que diz respeito ao ensino da História no curso secundário, acreditamos que êle faz eco à função instrumental da educação. Há ainda uma preocupação prelecional, do uso extremado da memória.

Por isso acreditamos que ao professor de História caberá refletir sôbre os objetivos gerais do sistema de educação. A partir daí, procurar saber até que ponto os objetivos específicos deverão colaborar e como farão isso. Nem sempre se tem perguntado: para quê esta aula, êste conteúdo, êste método.

2. — A sintonização entre os objetivos específicos da disciplina com os gerais do processo educativo é exigência marcante na obra de educar. Nenhuma disciplina poderá, válidamente definir os seus objetivos, desde que não considere os objetivos gerais da educação em que está colocada. Por isso, passemos concretamente ao caso dos objetivos da História no curso secundário. Para tanto precisamos estabelecer uma distinção entre História “Ciência” e História “Matéria”, quanto aos seus objetivos (6). Isto não implica em que a História Ciência e História Matéria sejam diferentes, mas são enfocadas de maneira diversa. Para esta última, o objetivo é o educando e o seu desenvolvimento. Para a primeira o objetivo é o próprio conhecimento específico.

Assim, poderíamos pensar em alguns objetivos específicos para a História, que seriam válidos atualmente, dentro de um processo democrático da educação. Não pretendemos indicar nada de nôvo, mas pontos para a reflexão aos que se preocupam com o problema.

“Parece incrível que haja professores, e não é pequeno o número, que lecionam durante anos sem conhecimentos dos objetivos

(5). — FREIRE (Paulo), *Educação como Prática de Liberdade*. Rio, Paz e Terra, 1967, pág. 88.

(6). — COSTA (Emília Viotti da), *Os objetivos do Ensino da História no Curso Secundário*, in “*Revista da História*”, São Paulo, nº 29, 1957.

de sua cadeira e, o que é pior, sem nunca tomarem consciência de que cada aula deve fazer parte de um conjunto harmônico: a educação” (7).

Acreditamos que à História caberia especificamente:

1). — Levar o educando a tomar consciência de sua condição de ser social, formar o cidadão democrático capaz de viver em sociedade

“Ensinamo-los para que os alunos tenham conhecimento das sociedades passadas, se os ensinamos a conhecer as sociedades passadas é a fim de melhor compreender as presentes (através de comparação e relações), a fim de poder pensar, refletir, raciocinar sobre a vida das sociedades humanas, a fim de delas extrair significações sobre uma grande variedade de fenômenos da vida comum, política, econômica, jurídica, religiosa, etc.” (8).

Quando a História atingir esse objetivo, terá desenvolvido no educando a capacidade de reflexão, de tirar relações, a sua criticidade. Todos que trabalham com a matéria, sabem como ela é rica nesse sentido.

2). — Levar o educando a tomar consciência da sua responsabilidade para a comunidade em que vive, como cidadão de um país e do mundo. O termo reponsabilidade, entendêmo-lo como resultado de uma integração e não de uma acomodação, um enquadramento.

“A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida a de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, suas decisões já não são suas, por que resultados de comandos estranhos já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo” (9).

Através deste objetivo poderíamos formar a consciência patriótica e humanísticas do adolescente.

3). — Desenvolver a capacidade para a produção de um pensamento crítico. À proporção que o educando analisa, compara, julga, seleciona idéias está desenvolvendo essa capacidade básica para a integração.

(7). — BARBOSA (Thereza Fernandes), *Necessidades e Objetivos do Estudos Dirigido da História*. Escola Secundária. Rio de Janeiro. CADES, nº 19, pág. 106.

(8). — CASTRO (Amélia A.F. Domingues de), *Princípios do Método no Ensino da História*. Boletim 138 da U.S.P., 1952, pág. 57.

(9). — FREIRE (Paulo), *obra citada*, pág. 42.

“A análise de situações passadas cria o hábito para a análise de situações contemporâneas” (10).

4). — Levar o educando a conhecer o método científico na abordagem e dar conhecimentos das fontes seguras e válidas de informação. Isto poderá ser intensamente explorado nas aulas de História: — leituras de textos, documentos, interpretação de dados.

5). — Aprimorar no educando a formação estética básica para o bom desenvolvimento da sua vida emocional.

6). — Fornecer ao educando conhecimentos gerais básicos para a continuação dos seus estudos.

“Desde que aqueles que vão ser historiadores ou professores de História, constituem pequena minoria, a finalidade da História é sobretudo, aos alunos preparo básico, útil para as profissões que vão seguir. A variedade de valores culturais da História é tal, que praticamente em tôdas as profissões ela é elemento auxiliar, sem esquecermos a sua utilização direta no estudo das ciências sociais” (11).

Com êsses objetivos acreditamos que a História ganha uma importância considerável no processo educativo. No entanto, todos êsses objetivos só terão validade na medida em que se reduzem a definições de comportamento em situações concretas. Deverão ser postos em termos de comportamento humano.

Mas é evidente que não é com a História de “governantes”, “guerreiros” que busca dar belos exemplos e açular o ufanismo, que chegaremos a êsses objetivos. Uma História em que as datas se sucedem aos nomes, em que a memória é solicitada constantemente. Nem muito menos com relatos de batalhas, de caídas e subidas de governos se chegará aos objetivos propostos. Tão pouco com a História que busca dar “lições de moral”.

“A significação moral da História está em seu poder de cultivar uma inteligência socializada. E’ possível utilizá-lo como uma espécie de reservatório de anedotas destinado a inculcar lições morais especiais, sôbre tal virtude, de tal vício; mas semelhante estudo é menos um uso ético da História do que um esforço para criar impressões morais por meio de um material mais ou menos autêntico. Na melhor das hipóteses produz uma temporária exaltação emocional; e na pior, grosseira indiferença a êsses esforços moralizantes. O auxílio que a História poderá prestar a uma compreensão mais inteligentemente aguda e viva das presentes condições sociais de que os indivíduos participam, será a sua permanente e construtiva base moral” (12).

(10). — COSTA (Emília Viotti da), *obra citada*.

(11). — CASTRO (Amélia A.F. Domingues de), *obra citada*, pág. 62.

(12). — DEWEY (John), *obra citada*, pág. 239.

Muitos menos uma História puramente informativa — sabemos que o conhecimento informativo só tem valimento quando enriquece a atividade, o pensamento e a conduta do indivíduo. Nem se pense numa História biográfica.

“Se ao escrever-se uma biografia se relatassem apenas os atos de um homem isolado das condições que os produziram e com referências às quais esses atos eram reações, não se teria um estudo de história, pois não haveria um estudo da vida social, que é resultado de uma associação de indivíduos. Seria como limitar-mo-nos a recobrir de açúcar certos conhecimentos de natureza informativa, para os fazermos ser mais facilmente engolidos” (13).

Dentro de uma nova visão da História, não só os programas deverão ser reformulados, como os métodos e as técnicas do ensino. O uso constante da preleção tão cara ao professor de História, perde sentido em função dos objetivos propostos.

“Hay maestros que creen que los metodos de enseñanza se extienden a lo largo de un continuo (continuum), en uno de cuyos extremos se hallan las tecnicas de exposicion. Tecnicas tales como la expositiva, en que el maestro da todas las indicaciones, es decir, todas las generalizaciones, y toda evidencia de ellas, para que el estudiante las aprenda. En la maior parte de las clases en que entra la exposicion, los estudiantes escuchan, toman notas, las retienen en la memoria y se las presentan de nuevo al maestro, a menudo en la misma forma...” (14).

Por mais que pareça evidente a necessidade de se proporem concretamente os objetivos da disciplina, o que acarretaria uma mudança de conteúdo, métodos e técnicas de ensino, pouco se tem feito nesse sentido. Eis uma tarefa para todos os que se preocupam com o estudo da História.

3. — Duas são as principais limitações para que haja uma mudança no sentido de se fazer com que a História atinja os seus objetivos como Matéria e como Ciência. A primeira é a mentalidade dos professores secundários que em sua maioria teimam em não sair da rotina, repetindo cada ano, os conhecimentos há muito adquiridos e ultrapassados. Conteúdos, métodos e técnicas são discordantes com as novas exigências. Outra posição ultrapassada, quando muito ingênua, é aquela dos que, conforme afirma Cousinet:

“... conservando intacto o espírito da educação antiga, aposam-se de um certo número de processos novos, pilhados aqui e

(13) . — DEWEY (John), *obra citada*, pág. 236 .

(14) . — FENTON (Edwin), *Reforma del Programa de Estudios Sociales: Evaluacion. La Educacion*, Washington, nº 43-44, 1967.

acolá e os que utilizam para manter êsse espírito e a ajudá-los na tarefa que aliás, não muda em nada" (15).

A outra limitação, resultante de uma visão acanhada da disciplina, é o uso do livro didático. O professor de História que adota livro didático, certamente faz do comodismo uma tônica de sua vida profissional. E' de tanta importância essa limitação, que reputamos caber no presente trabalho uma discussão sôbre o assunto.

Do manuseio da grande maioria dos livros didáticos de História chegamos a algumas conclusões: — nêles (as exceções são raras), aparece tão-somente a História biográfica, episódica, narrativa, em que os fatos se sucedem dentro de um conjunto enorme de datas e nomes, fazendo um uso extremado da memória. Jamais diante de um livro dêsses o educando terá oportunidade de ver cientificamente o fato. Jamais poderá desenvolver o seu espírito crítico, a sua capacidade de análise.

Problemas relevantes para uma visão científica e educativa da matéria não são sequer tocados. Alguns exemplos poderão mostrar mais do que as palavras: — *Victor Mussumeci*, no seu livro *História do Brasil* (16), em que trata desde as origens de nossa História até o ano de 1815, não faz a menor alusão ao elemento negro no Brasil. Como é possível um estudo de nossa História com lacuna dessa ordem? Para o referido autor, o negro só aparece na Abolição, isto já no seu segundo volume de *História do Brasil*. Assim coloca o problema:

"A falta de braços para a lavoura canavieira dos tempos coloniais provocou a vinda, *como sabemos*, do escravo negro para o Brasil" (o grifo é nosso). Afirmo ainda: "Os brasileiros, em sua maioria, não maltratavam os escravos. Aquêles que os castigavam e os exploravam de forma impiedosa, eram mal vistos pelos demais senhores".

Borges Hermida, em seu *Compêndio de História do Brasil*, assim se expressa:

"Contudo não houve nem desordens sociais, nem as crises econômicas que muitos esperavam, e até negros, *porque eram bem tratados* preferiam ficar como trabalhadores livres nas fazendas em que serviam" (17) (o grifo é nosso).

(15). — COUSINET (R.), *L'Éducation Nouvelle*. Delachaux et Niestlé, 1950, pág. 82. In: WEREBE (Maria J. G.), *Educação Hoje*. São Paulo, Editora Brasiliense. 1969, n° 2, pág. 43.

(16). — MUSSUMECI (Victor), *História do Brasil*. São Paulo, Editora do Brasil S.A.

(17). — HERMIDA (Antônio J.B.), *Compêndio de História do Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

No último, como no primeiro caso, há um absurdo quando afirmam ter sido o negro bem tratado. Para *Emília Viotti da Costa*:

“No período colonial, já se ouvia recomendar, às vêzes, que o senhor desse um tratamento mais humano aos escravos...”. Mais adiante afirma: “Até então a situação dos escravos nas zonas rurais, tinha sido extremamente precária”. E mais além: “mal nutridos, mal vestidos, minados pelas verminoses e pelas febres, pela tuberculose e a sífilis, epidemias de varíola, cólera e febre amarela, que assolavam o país de tempos em tempos, submetidos a um imenso horário de trabalho, que atingia 16 a 18 horas diárias (incluído o serão da noite) os escravos morriam em grande número”. Ainda: “as afirmações sobre a suavidade do sistema escravista no Brasil, ou sobre a atitude paternalista dos fazendeiros, os retratos do escravo fiel e do senhor benevolente que acabaram se fixando na literatura e na História, não passam de mitos forjados pela sociedade escravista para a defesa de um sistema que julgava imprescindível” (18).

“A lista dos maus tratos inflingidos aos escravos nos engenhos era grande e impressionante. Os senhores castigavam tão rigorosamente seus escravos que esses, muitas vêzes, se afogavam no rio, ou fugiam para escapar ao mau trato” (19).

Um outro estudioso assim coloca o problema:

“O fato de que a população escrava brasileira haja tido uma taxa de mortalidade bem superior à de natalidade indica que as condições de vida da mesma deveriam ser extremamente precárias” (20). E, finalmente mais uma colocação no mesmo sentido: “Desde a época da independência, a maioria dos que apresentaram projetos emancipadores mencionava o mau tratamento dado aos escravos, a falta de assistência à maternidade e à infância, que dizimava a escravaria. O simples fato da população escrava em vez de crescer, ter diminuído no decurso do século XIX, tem sido apontada como prova da alta mortalidade” (21).

Não é correta a afirmação de Borges Hermida:

“Contudo não houve nem desordens sociais, nem as crises econômicas que muitos esperavam... “O problema é que a mão de obra escrava não mais se integrava no sistema econômico que se desenvolvia então: “Em teoria os processos racionais de modo capitalista de produção tendem a tornar-se incompatíveis com a condição escrava do trabalhador. Ou melhor, na empresa nacional

-
- (18). — COSTA (Emília Viotti da), *História Geral da Civilização Brasileira*. Direção de Sérgio B. de Holanda, tomo II, 3º volume, Difusão Européia do Livro. São Paulo, 1967.
- (19). — PETRONE (M. T. Schorer), *A lavoura canavieira em São Paulo*, Difusão Européia do Livro, 1968, pág. 123 e sgtes.
- (20). — FURTADO (Celso), *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo, Fundo de Cultura, 1964.
- (21). — COSTA (Emília Viotti da), *Da Senzala à Colônia*. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960, pág. 258.

de então como em qualquer empresa capitalista, ou tendente a este padrão, a participação da mão de obra precisa conformar-se às exigências da produção do lucro” e mais além, “no plano técnico, o regime escravocrata estava condenado pelas razões apontadas no primeiro item deste estudo. O regime apresentava um obstáculo à expansão da racionalidade indispensável à aceleração da produção do lucro. Como a economia nacional estava organizada para produzir mercadorias, isto é, lucro, a empresa exigia renovação contínua, tanto em sua organização geral como no planejamento da utilização dos fatores. Por isso, impõe-se a transformação do escravo em trabalhador livre, daquele que é meio de produção em assalariado. Em outras palavras, a mão de obra, simplesmente, transforma-se em força de trabalho, no sentido de fator adequado à produção do lucro. Ao transformar-se o escravo em trabalhador livre, o que ocorre é a libertação da empresa do ônus da propriedade de um fator do qual agora só interessa a sua capacidade de produzir valor. A libertação do escravo é um processo pelo qual se dá um avanço na constituição das condições racionais indispensáveis à produção crescente de lucro. Somente quando o trabalhador é livre que a sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E como tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro. Esse é o sentido essencial da abolição. As transformações da estrutura econômica impuseram a libertação do escravo” (22).

Victor Mussumeci, quando trata da invasão holandesa no Brasil, assim lhe coloca as causas:

“A Holanda estava em guerra com a Espanha. Quiseram aplicar um golpe de grande efeito nos seus inimigos. Com esse propósito:

1. — Fizeram um plano para tirar da Espanha uma das possessões;
2. — escolheram o Brasil por *ser a mais rica* (o grifo é nosso);
3. — organizaram a Companhia das Índias Ocidentais para melhor executar aqueles planos”.

No entanto, quem acompanha todo o livro, não encontra a causa do Brasil ser a possessão mais rica e muito menos a análise séria das causas da invasão.

No seu segundo volume, na unidade sobre a Independência do Brasil, a respeito da presença inglesa, o autor coloca simplesmente o trecho abaixo: —

“Por vários anos, Portugal procurou reaver o Brasil, convencendo-se finalmente de que isso seria impossível. Graças à intervenção da Inglaterra, concordou em reconhecer a independência de sua ex-colônia, a 29 de agosto de 1825”, mais além: “depois de algum tempo a Inglaterra resolveu apressar a solução do caso e mandou ao Brasil um representante para negociar a renovação do Tratado Comercial de 1810”.

(22). — IANNI (Octávio), *Raças e Classes Sociais no Brasil*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1966, pág. 87.

O referido tratado, de uma importância relevante, só aparece agora, através de uma simples citação. Não houve a menor alusão ao mesmo anteriormente. Será que o tratado é tão pouco importante assim? Ou talvez o autor pensa ser o assunto difícil para a segunda série ginasial. Quanto à última hipótese, certamente seria desprezível, pois no mesmo volume usa os seguintes termos: — “século do espírito político” “século do apogeu do absolutismo”; “século da Revolução Industrial”, que exige uma complexa conceituação. Talvez mais difícil do que o entendimento de certos problemas que o livro jamais mostra, seria resolver os testes de distribuição de datas. Na página 143 do primeiro volume temos:

“Segundo teste de distribuição da datas.

Lista: 1534, 1541, 1578, 1581, 1615, 1623, 1678, 1662.

1. — Fundação de Nova Iorque,.....
2. — Primeiras tentativas inglesas, entre..... e
3. — Fundação de Quebec e Montreal, entre e
4. — Fundação das primeiras Companhias de Comércio.....
5. — La Salle reconhece a batiza a Luisiânia entre e
6. — Fundação de núcleos coloniais suecos
7. — Cartier e La Rocque alcançam o Canadá, entre e

Ou responder ao questionário da página 36 no segundo volume.

1. — Quem escreveu o manifesto de 6 de agosto de 1822?
2. — Qual o fim da viagem do Príncipe à São Paulo?
3. — Onde fez alto a comitiva do Príncipe no dia 7 de setembro?
4. — Quem trouxe as cartas de D. Leopoldina e de José Bonifácio?
5. — Que diziam as últimas notícias de Portugal?
6. — Que palavras pronunciou D. Pedro?
7. — Que hino se cantou no teatro de São Paulo?
8. — Que título deram a D. Pedro em São Paulo?
9. — Em que data D. Pedro chegou de volta ao Rio?
10. — Que palavras pronunciou D. Pedro a 12 de outubro de 1822?

O questionário mostra, antes de tudo, a visão que o autor tem, ou procura dar, da História. Os questionários, como se poderá notar, acentuam a História factual, episódica, biográfica. Para responder a eles os alunos deverão apelar excessivamente para a memória, sem jamais desenvolver o espírito crítico, de análise, de pesquisa, nunca comparando e tirando relações.

Vicente Tapajós, autor de alguns livros didáticos, que não fogem ao esquema comum, em artigo a respeito do Descobrimento do Brasil, assim coloca o problema: —

“Ler o título de nomeação de Cabral para o comando da expedição. Mostrar o retrato de Cabral, apresentando resumo bio-

gráfico do descobridor. Daí partir para a viagem e o descobrimento. Prosseguimento da viagem para as Índias. Desprestígio de Cabral perante o rei — Conclusão que poderia ser tirada pelos alunos: O Descobrimento do Brasil foi o único fato realmente importante da vida de Cabral" (23).

Isto dispensa qualquer comentário, tendo no entanto, uma única utilidade, a de sabermos como *não* devemos dar História aos nossos alunos.

Borges Hermida, em seu livro já citado assim *descreve* o problema da Guerra dos Emboabas, concretamente sobre o episódio do Capão da Traição:

"Os que fugiram alcançaram São Paulo, mas suas espôsas e irmãs, indignadas, exigiram que voltassem para vingar a morte dos companheiros" (24).

Onde o autor conseguiu tal informação? S. Suanne, em sua obra "*Os Emboabas*", não faz sequer menção ao fato. Um estudioso assim coloca a questão do Capão da Traição:

"É certo, porém, que nas escaramuças de Sabará e de Cachoeira não levavam os paulistas a melhor, sendo obrigados a uma retirada para o Rio das Mortes, onde se prepararam para a desforra. Nunes Viana mandou forças para destruir-lhes a resistência, atribuindo o comando da expedição a Bento do Amaral Coutinho, enquanto os paulistas tinham a chefia-los Valentim Pedroso de Barros e Pedro Pais de Barros. A primeira investida sobre o arraial da Ponta do Morro (posteriormente São José Del Rei, hoje Tiradentes) foi favorável aos paulistas, porém a notícia da aproximação de Bento do Amaral Coutinho, fê-los dispersar em pequenos grupos, buscando apressadamente as emboscadas dos matos; um desses capões, cercados por Amaral Coutinho, tornou-se conhecido por "Capão da Traição" pela felonía do chefe emboaba que imolou numerosos paulistas, depois de lhes ter dado tôdas as garantias, mediante a entrega das armas" (25).

Estevão Pinto, quando se refere à Revolução Francesa, assim se manifesta:

"A França, por essa época era dividida em três grandes classes, ditas estados: a nobreza, o clero e o povo" (26).

(23) . — TAPAJÓS (Vicente), *Vinte Maneiras de Ensinar o Descobrimento do Brasil*. Escola Secundária, Rio, CADES, nº 17, págs. 109-112.

(24) . — HERMIDA (A. J. Borges), *Compêndio de História do Brasil*. São Paulo. Editora Nacional, 1966, pág. 169.

(25) . — MATTOS (Odilon N. de), *História Geral da Civilização Brasileira*. Direção de Sérgio Buarque de Holanda, tomo I. 1º volume. Difusão Européia, do Livro, 1960, pág. 30.

(26) . — PINTO (Estevão), *História Moderna*. São Paulo, Editora Nacional. 1965, pág. 193.

Eis um êrro de enfoque do referido autor. A êsse respeito assim se manifesta *Albert Soboul*:

“Na sociedade aristocrática do velho regime, o direito tradicional distinguia três ordens de estados — o clero, a nobreza ordens privilegiadas — e o Terceiro Estado, que compreendia a imensa maioria da nação”, mais adiante: “As ordens não constituíam classes sociais; cada uma delas se dividia em grupos mais ou menos antagônicos” (27).

Este é o parecer de um especialista, no entanto basta refletirmos sôbre a afirmação de Estêvão Pinto, para vermos o absurdo da mesma. Quando o mencionado autor mostra a época napoleônica, faz um relato, sem a menor análise da situação da França e da Europa.

As campanhas napoleônicas explicam-se por si sós. Jamais se entenderá Napoleão, senão através de um estudo do quadro europeu, do fato de ser Napoleão um representante da burguesia francesa, em choque com a Inglaterra que está na Revolução Industrial. As condições dos demais países dentro da Europa e na época, são pontos básicos para o estudo. Sôbre o Bloqueio Continental, simplesmente afirma, entre outras coisas, que decretou

“o bloqueio continental, que fechava os portos europeus ao comércio da Inglaterra” (28).

Não há explicação do problema, uma simples narração, sem a menor análise.

Ainda mais, quando aborda “O Movimento Revolucionário na América Portuguesa”, coloca a Inconfidência Mineira dentro de um esquema simplista, descrevendo apenas e com incorreções, o que é mais grave. Textualmente afirma:

“Aproveitando o ensejo, um grupo de intelectuais tentou sublevar a Capitania e proclamar a república. Os inconfidentes aspiravam a fundar uma universidade em Vila Rica, *abolir a escravidão* e fixar a capital em São João del Rei” (29). (O grifo é nosso).

E' mais do que provado que os inconfidentes não se propunham a abolir escravidão. A êsse respeito se manifesta *Nícia Vilela Luz*: —

“surgiu a questão da escravidão, mas como instituição incompatível com a nova República que pretendiam fundar. Estavam

(27). — SOBOUL (Albert), *A Revolução Francesa*. Rio. Zahar, 1964, pág. 21.

(28). — PINTO (Estêvão), obra citada, pág. 217 e segtes.

(29). — PINTO, (Estêvão), obra citada, pág. 193.

tão poucos imbuídos do humanitarismo do século XVIII que a idéia não lhes ocorreu. Os escravos apresentavam-se como um possível obstáculo aos seus intentos" (30).

CONCLUINDO.

Acreditamos que êsses reparos evidenciam a necessidade urgente da reformulação do ensino de História no Curso secundário, sob pena de estarmos falhando no nosso papel de professores da referida disciplina. Outros livros ofereceriam outro material de crítica. No entanto, esperamos ter evidenciado o problema.

Cada professor que se preocupa com o ensino da História deverá ter um conjunto de exemplos, que em última análise levariam à mesma conclusão — é preciso fugir do falso didatismo simplificado, que empenra professores e desestimula os alunos.

Finalmente uma colocação: — Guardando uma coerência com os objetivos propostos, não reconhecemos a validade de programas que já nas primeiras séries do Curso Ginásial (dentro da História do Brasil), abordem os problemas do Descobrimento, colonização, etc. seguindo a ordem lógica nos programas. A ordem psicológica — *o estudo da comunidade* é que se faz coerente com os objetivos citados. No entanto, não é êsse o assunto que nos ocupa no momento, não parecendo aqui a oportunidade de justificá-lo.

*
* *
*

INTERVENÇÃO.

Do Prof. *Eduardo d'Oliveira França* (FFCL/USP).

Após a comunicação do Prof. José Ênio Casalecchi assim se manifestou o Prof. Eduardo d'Oliveira França:

1. — A propósito das observações acêrca do apêlo à memória no ensino da História, convém uma certa renovação para evitar-se a radicalização das posições. A memória é uma condição do aprendizado da História — que é toda ela uma memória — a memória do passado humano. O que se há de evitar é o uso *exclusivo* da memorização. Um apêlo à inteligência crítica, à compreensão dos fatos. Mas os fatos, nomes, datas — o concreto acontecido — tem que ser ensinado e sabido, pois é sôbre êsses dados que atua o espírito. Sem êsses acontecimentos básicos não podemos trabalhar, e os alunos que recebemos, por causa dêsse pendor à condenação da me-

(30). — LUZ (Nícia Vilela), *História Geral da Civilização Brasileira*. Direção de Sérgio Buarque de Holanda. Tomo I, 2º Volume. Difusão Européia do Livro, 1960, pág. 399.

mórização nos chegam sem êles. Os exemplos citados são de questões de minúcia que roçam pelo ridículo, e isso, de fato, há de ser corrigido.

2. — Em segundo lugar queremos observar que a enumeração de objetivos específicos ao ensino da História no curso secundário não resulta convincente, e pode ser mesmo perigosa, dada a função global da História na formação dos espíritos. Essa visão total da História é que deve ser objeto de consideração: a tendência à redução do ensino da História nos currículos e horários do curso secundário — prob'ema levantado muito oportunamente pelo Autor — só pode ser sentida e superada quando se lograr, na opinião dos responsáveis, uma visão do que realmente é a História, tal como a compreendemos hoje. E não aquela História, totalmente superada, em que pensam ainda muitos que tiveram no seu tempo um mau ensino de História e que continuam a pensar nela nos mesmos termos. Uma tarefa de esclarecimento sôbre o que é de fato História e sôbre o seu alcance na formação cultural, é o que se tem que fazer. Um juízo fiel do que é a História pode restaurar seu prestígio no quadro do ensino secundário.

* *
*

RESPOSTA DO PROFESSOR JOSÉ ÊNIO CASALECCHI.

Ao Prof. *Eduardo d'Oliveira França*.

Afirma concordar com o Professor Eduardo d'Oliveira França quanto à primeira colocação de que a memória é uma condição para o aprendizado. No entanto, o que seu trabalho procurou evidenciar foi o exclusivismo da memória, tão comum nos nossos livros didáticos e a uma grande parte dos que lecionam a matéria. Os exemplos citados são uma pequena amostragem da grande maioria dos livros didáticos, que só conseguem dar uma visão superada da História. O objetivo precípua do seu trabalho é justamente levantar o problema de defasagem da História no Curso Secundário.

Quanto à segunda observação, acredita que, se por um lado, a enumeração dos objetivos específicos venha limitar a matéria, dada a sua amplitude, por outro, a delimitação do campo seria de muita validade. O que tem acontecido é que não conhecendo o campo de ação da matéria, o que é comum no Curso Secundário, esta se transforma em "cultura geral". O pitoresco, o agradável, o anedótico, prejudicam sensivelmente a visão do que deve ser realmente a História, como afirma o Prof. Eduardo d'Oliveira França.