

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**GIOVANE JOSÉ DA SILVA**

***O BATISMO DE CLIO: CATOLICISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS  
MÍDIAS EM JONATHAS SERRANO (1908-1944)***

Niterói - RJ

2015

**GIOVANE JOSE DA SILVA**

***O BATISMO DE CLIO: CATOLICISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS  
MÍDIAS EM JONATHAS SERRANO (1908-1944)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para à obtenção do grau de Doutor em História.

Orientador: Prof. Dra. Ângela de Castro Gomes

Niterói – RJ

2015

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

**S 239 Silva, Giovane José da.**

O Batismo de Clio : catolicismo, ensino de história e novas mídias em Jonathas Serrano (1908-1944) / Giovane José da Silva. – 2015.

345 f. : il.

Orientadora: Ângela Maria de Castro Gomes  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense,  
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de  
História, 2015.

Bibliografia: f. 326-345.

1. Catolicismo. 2. Ensino de história. 3. Didática da história. 4. Novas mídias. 5. Rádio. I. GOMES, Angela de Castro. II. Universidade Federal Fluminense. III. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD: 248.5

**GIOVANE JOSE DA SILVA**

***O BATISMO DE CLIO: CATOLICISMO, ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS  
MÍDIAS EM JONATHAS SERRANO (1908-1944)***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para à obtenção do grau de Doutor em História.

Aprovada em \_\_/ \_\_/ \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ângela Maria de Castro Gomes (orientador)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Waleska Mendonça (PUC-Rio)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giselle Martins Venâncio (UFF)

**SUPLENTES**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carina Martins Costa (UERJ)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Larissa Moreira Viana (UFF)

Niterói - RJ

2015

*À Natanielli, farol e porto seguro diante das incertezas desta pesquisa, e a meus filhos, Clara e Lucas, que deixavam de ser bebês enquanto estas páginas eram escritas.*

## AGRADECIMENTO

Chego ao final deste trabalho cumulado de dívidas e consciente de que jamais poderei saldá-las. Deixo, portanto, de coração aberto, um registro de gratidão.

À professora Ângela de Castro Gomes, pela orientação cordial e segura; pela contribuição imensa que prestou não apenas a esta tese, mas à minha formação, conjugando tão bem erudição e humanidade. Grandes mestres não ensinam, inspiram.

Aos professores Giselle Martins Venâncio e Marcelo de Souza Magalhães, pelas preciosas arguições que me presentearam em meu exame de qualificação. Sou grato por me encorajarem a seguir em frente na pesquisa sobre os programas de rádio de Jonathas Serrano, quando as evidências rareavam e o estímulo de enveredar pelo tema se esvaía. A terceira parte do trabalho, em especial, deve-se muito ao apoio destes professores.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Aos amigos e colegas de pesquisa, Anamaris, Vanessa, Elisa, Rafael, Flávio, Jackson, Tiago e Bruno. Ao Jayron, que me recebeu em sua casa, no Rio de Janeiro.

Aos funcionários das instituições e arquivos frequentados por esta pesquisa, que me receberam com profissionalismo e zelo, em especial aos funcionários do setor de periódicos da Biblioteca Nacional, do Arquivo Nacional, do Museu da Imagem e do Som e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, pela bolsa de incentivo à qualificação (PIQ/2013) e pela licença concedida para a redação final desta tese. Aos colegas de trabalho, professores Marcos Roberto Candido e Tarcísio de Sousa Gaspar.

À minha família devo mais do que posso expressar. Aos meus pais, Darcy e Goret, por me amarem incondicionalmente e não me deixarem desistir dos estudos quando o desalento abatia meu espírito. Meu pai, meu grande companheiro, fiel motorista. Minha mãe, minha intercessora junto à santa Rita. À minha sogra, Margarida, pelo exemplo de doação e pela presença em momentos tão importantes de minha vida. Ao meu sogro, Altino Alves, grande exemplo de desprendimento e sensibilidade. Presente em momentos difíceis, sem que eu lhe pedisse. Sou grato ao meu irmão, Elton, e ao meu cunhado, Natanael, e suas esposas, Laís e Cris, que fizeram essa travessia mais leve pelos constantes e gostosos encontros de fim de semana.

À Natanielli, minha esposa, Clara e Lucas, meus amados. Vocês são o tempo presente ao qual este historiador tem o prazer de sempre retornar.

## RESUMO

SILVA, Giovane José da. *O Batismo de Clio: catolicismo, ensino de história e novas mídias em Jonathas Serrano (1908-1944)*. 2015. 345 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

O estudo realiza uma análise da vida e da obra do historiador carioca, professor e autor de manuais escolares de história, Jonathas Archanjo da Silveira Serrano (1885-1944). Militante engajado em um projeto político-cultural da Igreja Católica para o campo educacional, o autor é um instigante pretexto para acessar o tema da catolicidade e suas relações com a escrita, o ensino e a formação dos professores de história no Brasil, durante a Primeira República e a Era Vargas. Sendo ainda adepto dos métodos ativos de ensino, destacou-se no processo de elaboração, escrita e divulgação de uma didática renovada da história no país, além de professor da Universidade do Ar. Trata-se de um programa pioneiro da Rádio Nacional do Rio de Janeiro, que foi ao ar no início da década de 1940, com o objetivo de promover cursos de formação e capacitação dos professores secundários em todo o território nacional, via ondas sonoras. O estudo está ancorado em artigos do autor em periódicos, monografias, manuais escolares, correspondências e *scripts* de programas de rádio. Os resultados demonstram o investimento na construção de uma didática da história inspirada nos procedimentos e regras do ofício, como uma narrativa de forte influência católica e republicana, moldando o olhar para o passado e o futuro. Para além de um despotismo das luzes, evidencia-se que o catolicismo continuou a influenciar a produção cultural, inclusive a escrita e o ensino de história no Brasil.

**Palavras-chaves:** catolicismo, ensino de história, didática da história, novas mídias, rádio

## ABSTRACT

SILVA, Giovane José da. *The Baptism of Clio: Catholicism, teaching of history and new media in Jonathas Serrano (1908-1944)*. 2015. 345 f. Doctorate thesis. Post-Graduation Program in History. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

This paper carried out an analysis of the life and works of a historian, professor and author of history textbooks, Jonathas Archanjo da Silveira Serrano (1885-1944). An active militant committed to a political-cultural project of the Catholic Church for the educational field; the author serves as an exciting justification to access the theme of catholicity and its relations with writing, teaching and qualification of history teachers in Brazil, during the First Republic and the Vargas Era. Being an adept of active teaching methods, he was noteworthy in the process of elaborating, writing and spreading of a modern didactic of history teaching in the country, besides having been a professor at Universidade do Ar. This refers to a pioneer program at Radio Nacional of Rio de Janeiro, broadcasted in the beginning of the 1940's, aimed at promoting qualification and training programs for high school teachers nationwide, via radio waves. The study is supported by the author's writings in journals, monographs, school textbooks, mailing and radio program scripts. The results have evidenced the investment on the construction of a history methodology inspired in procedures and rules of the profession, as a strong catholic and republican narrative influence, shaping our vision of the past and future. Beyond a despotism of lights, it is evident that the Catholicism has continued to influence cultural productions, inclusive the writing and the teaching of history in Brazil.

**Keywords:** Catholicism, teaching of history, didactics of history, new media, radio.

## SUMÁRIO

|  |     |            |
|--|-----|------------|
| ÍNDICE DE TABELAS.....   | 11  |            |
| ABREVIATURAS .....   | 12  |            |
| INTRODUÇÃO.....  | 14  |            |
| <b>PARTE I - REDES E SOCIABILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PÁTRIA CATÓLICA</b>  |     |            |
| <b>CAPÍTULO 1 - O BATISMO DE CLIO: JONATHAS SERRANO E A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PÁTRIA CATÓLICA PARA O BRASIL.....</b>              |     | <b>35</b>  |
| 1. Geração e sociabilidade: redes e lugares de escrita da história pátria católica .....   | 37  |            |
| 2. Orientações historiográficas para a escrita da história pátria católica.....  | 48  |            |
| 3. Ensaio para uma história pátria católica: jesuítas, nativismo e República .....   | 53  |            |
| 4. A unidade clero, povo e República .....   | 64  |            |
| <b>CAPÍTULO 2 - A CONSAGRAÇÃO DE UM INTELLECTUAL CATÓLICO: ERUDIÇÃO HISTÓRICA, PRÁTICA DOCENTE E ESCRITA DE MANUAIS ESCOLARES.....</b> |     | <b>70</b>  |
| 1. Nas redes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro .....  | 71  |            |
| 2. História e ensino de história no discurso de Jonathas Serrano, IHGB (1919) .....  | 75  |            |
| 3. Na teia dos professores/autores e editores de manuais escolares .....   | 85  |            |
| 4. O triunfo de um professor católico: a conquista da cátedra de História Universal .....  | 89  |            |
| 5. Um manual escolar para os estudantes do Brasil: o <i>Epítome de História Universal</i> .....  | 94  |            |
| 5.1. História Universal, História da Civilização e Filosofia da História.....  | 96  |            |
| 5.2. Uma história secular do cristianismo no Brasil e no mundo .....   | 101 |            |
| <b>CAPÍTULO 3 - UMA PALAVRA SERENA EM UM DEBATE APAIXONADO: JONATHAS SERRANO E O DESAFIO DA ESCOLA NOVA. ....</b>                      |     | <b>110</b> |
| 1. Catolicismo e Escola Nova: o desafio de Jonathas Serrano.....   | 112 |            |
| 2. Um programa de serenidade: o livro a <i>Escola Nova</i> de Jonathas Serrano .....   | 115 |            |
| 3. Por uma pedagogia renovada, integral e personalista.....  | 120 |            |

|  |     |
|--|-----|
| 4. Pedagogia e Educação Funcional: Serrano leitor de Claparède ..... | 127 |
| 5. Erros e exagerações da Escola Nova.....                           | 132 |

## **PARTE II - JONATHAS SERRANO, MÉTODO HISTÓRICO E DIDÁTICA RENOVADA**

### **CAPÍTULO 4 - COM O RIGOR DA CRÍTICA E O COLORIDO DA FORMA: ENSINAR HISTÓRIA EM JONATHAS SERRANO .....**

|   |     |
|---|-----|
| 1. Um manual para professores: o <i>Como se ensina história</i> de Jonathas Serrano .....           | 147 |
| 2. A didática da história de Serrano e seus grandes desafios: “sociologismo” e “economicismo” ..... | 151 |
| 3. A História como ciência, arte e balanço das realizações humanas .....                            | 158 |
| 4. Ensinar história como síntese e balanço das realizações humanas .....                            | 164 |
| 5. História como narrativa e arte: os desafios do romance, do teatro e do cinema.....               | 168 |
| 6. Método crítico e ensino de história no curso secundário.....                                     | 175 |

### **CAPÍTULO 5 - SABER DE CLIO À MEDIDA DO ESTUDANTE: SERIAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NA AULA SECUNDÁRIA. ....**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Serrano e a crítica dos Programas e Instruções metodológicas de 1931 .....                      | 184 |
| 2. Manuais escolares para um ensino alternativo de história na aula secundária .....               | 188 |
| 3. Aprender <i>a</i> história como <i>uma</i> história: ensinar história na 1ª série inicial. .... | 191 |
| 4. Ensinar história nas séries intermediárias do curso secundário .....                            | 201 |
| 5. O ensino de história nas séries finais do curso secundário .....                                | 203 |
| 6. O ensino de história na aula complementar .....   | 207 |

## **PARTE III - ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS MÍDIAS**

### **CAPÍTULO 6 - UNIVERSIDADE DO AR: O PROGRAMA DO PROFESSOR SECUNDÁRIO BRASILEIRO. ....**

|  |     |
|--|-----|
| 1. Em busca de sintonia .....  | 221 |
| 2. Em sintonia com os pioneiros da radiodifusão educativa.....             | 226 |
| 3. Universidade do Ar, um programa do professor secundário brasileiro..... | 232 |

|   |            |
|---|------------|
| 4. A verdade na eficiência: tempo, mediação e comunicação no rádio. ....  | 238        |
| <b>CAPÍTULO 7 - “UMA COMUNIDADE ESPIRITUAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PÁTRIA”: JONATHAS SERRANO NA UNIVERSIDADE DO AR .....</b>             | <b>246</b> |
| 1. O curso ‘Metodologia da História do Brasil’ e a Lei Orgânica do Ensino Secundário.....   | 249        |
| 2. História do Brasil nas ondas do rádio: como se ensina, como se aprende.....  | 259        |
| 3. Uma comunidade de professores de história pátria e suas redes: as correspondências e os trabalhos dos alunos da Universidade do Ar ..... | 269        |
| 4. Uma História do Brasil integrada na América e na Civilização .....   | 282        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>293</b> |
| <b>ANEXO .....</b>  | <b>293</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>326</b> |

# ÍNDICE DE TABELAS

## TABELAS

|  |                |
|--|----------------|
| <b>Tabela 1. Seriação da história nos Programas e instruções metodológicas de 1931.....</b>                      | <b>p. 185</b>  |
| <b>Tabela 2. A didática da História de Jonathas Serrano no curso secundário fundamental e complementar .....</b> | <b>p. 212</b>  |
| <b>Tabela 3. Universidade do Ar: matrículas por disciplina/1941 .....</b>  | <b>p. 235</b>  |
| <b>Tabela 4. Relação de alunos inscritos em História do Brasil, por região/estado.....</b>                       | <b>p. 236</b>  |
| <b>Tabela 5. Seriação e programas de história estabelecidos pelo Decreto-lei 4.244/1942 .....</b>                | <b>p. 250</b>  |
| <b>Tabela 6. Programação do curso ‘História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1941 .....</b>                    | <b>p. 251</b>  |
| <b>Tabela 7. Programação do curso ‘História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1942 .....</b>                    | <b>p. 252</b>  |
| <b>Tabela 8. Programação do curso ‘História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1943 .....</b>                    | <b>p. 253</b>  |
| <b>Tabela 9. Relação de trabalhos anunciados e/ou comentados na Universidade do Ar .....</b>                     | <b>p. 277.</b> |

## **ABREVIATURAS**

- ABE – Associação Brasileira de Educação**
- ABL – Academia Brasileira de Letras**
- AN – Arquivo Nacional**
- ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História**
- APC – Associação dos Professores Católicos**
- BN – Biblioteca Nacional**
- CBR – Confederação Brasileira de Radiodifusão**
- CCA – Círculo Católico**
- CCBE – Confederação Católica Brasileira de Educação**
- CMCA – Círculo da Mocidade Católica**
- CNCC – Comissão Nacional de Censura Cinematográfica**
- CNE – Conselho Nacional de Educação**
- CNE's – Conferências Nacionais da Educação**
- CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático**
- CTR – Comissão Técnica de Rádio**
- DGIP – Departamento Geral de Instrução Pública**
- DIP – Departamento Nacional de Imprensa e Propaganda**
- DNCT – Departamento Nacional de Cinema e Teatro**
- DNFM – Departamento Nacional de defesa da Fé e da Moral**
- DNIRI – Departamento Nacional de Imprensa, Rádio e Informação**
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**
- FJS – Fundo Jonathas Serrano**
- FnFi – Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**
- INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo**
- MEC – Ministério da Educação**
- MES – Ministério da Educação e Saúde**
- MIS – Museu da Imagem e do Som**
- PRA-2 – Rádio Sociedade**
- PRD-5 – Rádio Escola Municipal**

**PRE-2 – Rádio Vera Cruz**

**PRE-8 – Rádio Nacional**

**RBP – Revista Brasileira de Pedagogia**

**SRE – Serviço Rádio Educativo**

**TSF – Telefonia sem Fio**

**UAR – Universidade do Ar**

**UB – Universidade do Brasil**

**UCB – União Católica Brasileira**

**UDF – Universidade do Distrito Federal**

## Introdução

Sem ocultar minhas repensadas convicções filosóficas, deixando bem claro aqui desde as primeiras provas a sinceridade do meu credo religioso, procurei patentear-vos o modo por que encaro as relações da História com a moral e com a própria Religião. Bastará que vos diga num exemplo frisante: se fora o caso, repetiria sempre o gesto de Leão XIII, facilitando aos eruditos de qualquer doutrina as pesquisas nos arquivos vaticanos. E pela mesma razão: ‘a Igreja não tem medo da verdade’. Sim, senhores [...] assim pensei sempre; assim continuo a pensar agora.

Jonathas Serrano. Discurso de posse no Colégio Pedro II, novembro de 1926.

As palavras de Jonathas Serrano inauguram o trabalho porque através delas encontrei o tema desta pesquisa. Ativo professor e autor de manuais escolares de história, e um intelectual influente no processo de formação dos professores, sobretudo no Distrito Federal, o autor é um instigante pretexto para se acessar o tema da catolicidade e suas relações com a escrita, o ensino e a formação dos professores de história no Brasil, no âmbito das escolas normais, institutos de educação e programas radioeducativos, durante a Primeira República e a Era Vargas.

Sendo assim, o pressuposto geral desta pesquisa pode ser formulado de forma bem simples, embora seja algo extremamente complexo de se demonstrar. Ele é o seguinte: Jonathas Serrano se destaca como um dos intelectuais mais expressivos da militância católica no campo da educação, mais especificamente na criação e divulgação de uma história pátria católica e republicana, com forte apelo renovador em sua metodologia de ensino.

À primeira vista o discurso do autor reproduzido em epígrafe não surpreende, ainda mais em um país de formação portuguesa, no qual a religião católica se manteve influente, mesmo diante do processo de secularização e ascensão das ideias científicas que marcaram a passagem do século XIX para o XX, moldando o olhar para o passado e o futuro. Por aqui - diferente de Portugal e França, por exemplo - a experiência republicana esteve longe de um despotismo das luzes, e o catolicismo continuou a influenciar a produção cultural, inclusive a escrita e o ensino de história.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> HRUBY, H. O templo das sagradas escrituras: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história do Brasil (1889-1912). *História da historiografia*, n. 2, p. 50-66, 2009. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/7>>. Acesso em: 02 de nov. 2014. BARCELOS, A. P. R. Escrita da História e Catolicismo na passagem do século XIX para o XX: um historiador e sua militância católica. XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. Saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais>. Acesso em: 02 de nov. 2014.

O tema da catolicidade e sua influência na escrita e no ensino de história foi um assunto que despertou meu interesse ainda no curso de Mestrado, quando estudava um grupo católico-social na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XX: a União Católica Brasileira (UCB). À frente desse grupo estava Serrano. Ao explorar seu acervo pessoal no Arquivo Nacional, deparei-me com o seu discurso de posse no Colégio Pedro II e algumas cartas de felicitações enviadas por correligionários católicos, entre eles, muitos padres. Ao ler esses documentos achei surpreendente o investimento realizado por aquele grupo, tendo em vista influenciar a escrita e o ensino de história do Brasil, processo que decorria da perda da expectativa de continuidade de uma monarquia católica em um terceiro reinado. Seguindo o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, tais detalhes se transformaram em pistas e estas, em um novo projeto de pesquisa para o Doutorado.<sup>2</sup>

Pouco se conhece sobre os agentes e os processos que possibilitaram o surgimento de uma história pátria, católica e republicana, científica<sup>3</sup> e ensinável<sup>4</sup>, durante a Primeira República e a Era Vargas. Isso ocorreu em um período de criação e revisão de uma história e memória nacionais, igualmente reconhecido como estratégico para a constituição da cientificidade da disciplina e de seu código pedagógico no Brasil.<sup>5</sup> Segundo Ângela de Castro Gomes:

[...] se a identidade da disciplina conformava-se pela defesa de sua moderna cientificidade, traduzida em procedimentos de pesquisa em arquivos, em erudição bibliográfica e narrativa literária cuidada, também se conformava por suas diferenciadas potencialidades político-pedagógicas. O que essa moderna história era capaz de ensinar? O que era capaz de criar de forte e fundamental entre os cidadãos de uma nova nação republicana e entre seus dirigentes governamentais? A problemática da educação e do ensino de história era, assim, um dos terrenos de

<sup>2</sup> GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

<sup>3</sup> Categoria que remete ao conjunto de procedimentos tidos como científicos e responsáveis pela transformação da História em uma disciplina moderna, a exemplo da crítica interna e externa das fontes ou heurística, da crítica de interpretação ou hermenêutica e narrativa cuidada.

<sup>4</sup> A noção se refere aos conteúdos, linguagens e suportes/mídias cujo assunto é a história e que se dirige a um público “não profissional”, através da mediação de professores, cineastas, ilustradores, radialistas, expositores, etc.

<sup>5</sup> GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996 e *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. SCHMIDT, M.A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004; FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. Universidade Federal de Sergipe, Fundação Oviedo, 2008.

luta e afirmação desse saber, cuja dupla dimensão, “científica” e pragmática/política, era inseparável.<sup>6</sup>

Enfim, trata-se de um tema que não acompanhou a retomada dos estudos desses cerca de sessenta anos estratégicos para a constituição do saber e da disciplina História do Brasil. Por isso, compreender a presença da catolicidade e sua influência na escrita e no ensino renovado de história constituem os objetivos desta tese. Nela, estudo a trajetória e a produção letrada de Jonathas Serrano, militante católico, historiador, professor e autor de manuais escolares de história, engajado em um projeto político-cultural da Igreja durante as primeiras décadas da República.<sup>7</sup> Sendo ainda um educador adepto dos métodos ativos ou escolanovistas, destacou-se no processo de elaboração, escrita e divulgação de uma metodologia renovada de ensino da disciplina, inclusive com a adoção de novas mídias, a exemplo do rádio.

\*\*\*

Jonathas Archanjo da Silveira Serrano nasceu e viveu na cidade do Rio de Janeiro, entre 1885 e 1944, falecendo aos 59 anos de idade. Sua formação inicial ocorreu no Colégio Pedro II, entre 1901 e 1905. Tornou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas do Distrito Federal, em 1909, na ocasião agraciado com a medalha de honra conselheiro Portela. Todavia, seguiu carreira no magistério, uma opção que não era estranha aos bacharéis de sua época. Foi professor no Colégio Paula de Freitas e no Ateneu Fluminense, na década de 1910, além de regente da cadeira de “Metodologia da história na aula primária”, na Escola Normal e no Instituto de Educação do Distrito Federal, a partir de 1916. Foi ainda professor de História da Civilização no Colégio Pedro II, a partir de 1926, e de História do Brasil e da América na Universidade do Ar, entre 1941 e 1944, um programa radiofônico voltado para a formação dos professores secundários e transmitido pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro.

Enfim, Serrano é um intelectual representativo daquilo que Vera Cabana de Andrade Queiroz denominou “historiador/catedrático”<sup>8</sup>, encontrando-se inserido em múltiplas instituições científicas e culturais. Foi sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1919), da Sociedade Capistrano de Abreu (1929) e da Academia Portuguesa de História (1931), além de

<sup>6</sup> GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 2009, p. 14.

<sup>7</sup> CASALI, Alípio. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>8</sup> ANDRADE, V.C.Q. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII – República. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 169, n. 440, jul./set.2008, p. 219-242.

correspondente dos Institutos Históricos e Geográficos do Ceará (1913) e Pernambuco (1914). Participou também de conselhos e comissões no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, sobretudo na gestão de Gustavo Capanema (1934-1945), a exemplo do Conselho Nacional de Educação (1936), da Comissão Nacional do Livro Didático (1939) e da Comissão do Plano de uma Cidade Universitária (1935).

Além disso, transitou com facilidade entre as principais editoras especializadas na publicação e circulação de manuais escolares de sua época, a exemplo Livraria Francisco Alves e da Briguiet & Cia. Escreveu *Epítome de História Universal* (1913), *Metodologia da história na aula primária* (1917), *História do Brasil* (1931), *História da Civilização* (5 vol., 1934-1936), *Epítome de História do Brasil* (1933) e *Como se ensina história* (1935), este último impresso na prestigiada coleção Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, dirigida por Lourenço Filho.

Serrano ainda publicou teses, a maioria delas impressa na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB) e na Imprensa Nacional, a exemplo de *Colonização: Capitânicas* (1914), *O amigo do Imperador* (1920), *O Precursor de Tiradentes* (1920), *A Ideia de Independência na América* (1926) e *O corporativismo na França Medieval* (1926); ensaios: *Filosofia do Direito* (1920), *Cinema e Educação* (1930), *A Escola Nova* (1932) *Antologia Brasileira* (1939); poesias: *Evangeliário* (1907), *Coração* (1913), *A Montanha de Cristo* (1931), *Esta vida que passa* (1933); romance: *Ludovico* (1932) e biografias: *Júlio Maria* (1924), *Anchieta* (1934), *Farias Brito* (1939), etc.

Como se afirmou, Serrano era católico, fé que provavelmente herdou no seio da família. Seu pai, Frederico Guilherme de Sousa Serrano, foi capitão de mar e guerra no Império e deputado constituinte na República por Pernambuco. É provável que este último pertencesse ao Círculo Católico do Distrito Federal, frequentado também por Afonso Celso, Carlos de Laet, Felício dos Santos, Escragnolle Dória, Júlio Maria e muitos outros. Sua mãe, Ignês de Sousa da Silveira Martins, era sobrinha neta de Domingos Martins, mártir da Revolução Pernambucana de 1817.

Serrano tornou-se diretor do Círculo Católico da Mocidade, em 1901. Em 1908, fundou a União Católica Brasileira e seu órgão oficial, a *Revista Social, órgão da mocidade acadêmica, ciências, letras e artes*, que circulou na cidade do Rio de Janeiro entre 1908 e 1928, isto é, por 20 anos. Na década de 1930, participou da fundação da Confederação Católica Brasileira de Educação, da Associação dos Jornalistas Católicos e do Secretariado de Cinema e Rádio da Ação Católica Brasileira.

Católico, mas também um republicano, que se orgulhava de descender, pelo lado materno, de Domingos José Martins, um dos líderes e mártires da Revolução Pernambucana de 1817, como se afirmou. O republicanismo do autor, no entanto, foi marcado pelo pertencimento a uma “geração crítica da República” e desejosa de republicanizá-la, para usar a expressão de um de seus participantes.<sup>9</sup> Por conseguinte, compartilhava da crença no poder regenerador da educação e corroborava as exigências de incorporação do povo - pobre, mestiço, doente e analfabeto - para a legitimação do poder, por meio das campanhas de instrução e saúde, sob a intervenção e missão civilizatória de médicos, cientistas, engenheiros e educadores.<sup>10</sup> Não por acaso, filiou-se à Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, participando mais tarde da Reforma da Educação de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928-1930), como seu subdiretor técnico de instrução e braço direito.

É justamente no âmbito dessa reforma que Serrano deu início ao projeto de desenvolvimento de uma cinematografia e radiodifusão escolar no âmbito do Departamento Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (DGIP-DF). Foi o organizador, ao lado de Paschoal Lemme e Venâncio Filho, da Primeira Exposição de Cinematografia Educativa, realizada no Rio de Janeiro (1929), cujo fruto foi à publicação do livro *Cinema e Educação* (1930). Nesse mesmo ano também deu início ao projeto de fundação de uma radioescola no DGIP-DF, o que foi concretizado somente em 1934, com a criação da Rádio Escola Municipal, a PRD-5, já na gestão de Anísio Teixeira e sob a liderança de Edgar Roquette-Pinto.<sup>11</sup>

Enfim, vale ressaltar que este trabalho não é uma biografia, nem pretende encerrar a trajetória de Serrano em uma narrativa de sentido, produzindo uma espécie de “ilusão biográfica”.<sup>12</sup> Ao contrário, reconhece-se o caráter “fragmentário”, “indeterminado” e o “evento de possibilidades

<sup>9</sup> Vicente Licínio Cardoso (org.). *À margem da História do Brasil – Inquérito por escritores da geração nascida com a República*. 2ª ed., Câmara dos Deputados/Editora Universidade de Brasília, [1924]1981. Serrano foi um entusiasta da reação republicana representada pela candidatura de Nilo Peçanha. Mais tarde, apoiou a Aliança Liberal e a Revolução de 1930, aplaudindo do mesmo modo a Constituição de 1934, sobretudo ao promover o encontro entre o federalismo democrático, a legislação do trabalho e o catolicismo. Católico social, leitor de Leão XIII, colaborou com a política social e trabalhista do Estado Novo, integrando o Conselho Nacional de Serviço Social (1938), escolha que se deveu à sua participação no Instituto Católico de Educação Familiar e Social. SILVA, L.G. *Sob o símbolo da cruz: questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil* (1930-1945). 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> NUNES, Clarice (org.). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

<sup>11</sup> REIS JUNIOR, J. A. dos. *O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil* (1889-1937). 2008. 251 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ, Rio de Janeiro. GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. 2008. 409 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.

<sup>12</sup> BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.) *Usos & abusos da história oral*. Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.

virtuais” que cercam a existência de um sujeito.<sup>13</sup> No entanto, considera-se também que, sem um mínimo de conectores, não pode haver história intelectual. Têm razão J. F. Sirinelli:

Os itinerários apresentam sérios problemas de reconstituição, ainda mais complexas são as questões de interpretação. Ora, as trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento, mas também, sobretudo interpretação. [...] A nós parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicação globalizante, o que não dispensa – pois não é contraditório – localizar os campos magnéticos.<sup>14</sup>

Nada mais verdadeiro, ainda mais quando se trabalha com um autor cujo itinerário está disperso em múltiplas redes de sociabilidade, produção e circulação de saberes, crenças, ideias e opiniões. Vale explicitar, portanto, os “campos magnéticos” que, a meu ver, norteiam e balizam sua rica trajetória e produção letrada, a começar pelo delineamento do referencial teórico desta pesquisa.

\*\*\*

Pensar a relação entre uma história científica e ensinável é se colocar no âmbito de uma prática historiográfica que só surgiu no século XIX. Ou seja, implica conceber a História como resultante de procedimentos somente encontrados no momento de sua transformação em disciplina e pedagogia escolar com patentes finalidades políticas, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas.<sup>15</sup>

No Brasil, por exemplo, o processo de construção da história como disciplina escolar ocorre em paralelo ao movimento de construção e consolidação do Estado Imperial, tendo como alicerces o modelo de civilização europeia e a necessidade de moldar os laços que uniam os súditos ao imperador. Atribui-se ao Regulamento de 1838, do Colégio Pedro II, o marco institucional fundador do ensino de história no país e sua inserção no currículo. Mais tarde, a Abolição e a Proclamação da República constituíram eventos catalizadores da reflexão dos intelectuais acerca da necessidade de

<sup>13</sup> LEVI, G.L. Os perigos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.) *op. cit.*, p. 173-178.

<sup>14</sup> SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996, p. 247.

<sup>15</sup> FURET, François. *A oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva, s/d.

construção de um Estado e identidade nacionais, desta feita alicerçada na unidade e solidariedade dos cidadãos, iguais perante a lei e que deveriam sentir-se parte de uma República. Uma transformação que explica, em boa parte, a introdução e/ou a revisão de temas, personagens e eventos da história do Brasil e a importância que o ensino da história passaria a ter, após 1889.<sup>16</sup>

Na perspectiva que se procura adotar, uma discussão acerca do ensino de história não pode ser levada a bom termo se a desvincularmos de uma reflexão em torno da historiografia e da teoria da história, haja visto que pensar o ensino de história implica articular escrita e ensino como parte da produção do conhecimento histórico.<sup>17</sup> É patente que não se pretende afirmar os procedimentos da escrita e do ensino como pertencentes à mesma natureza, mas também não se pretende hierarquizá-los segundo critérios de maior ou menor importância. Historiografia e ensino de história constituem instâncias com finalidades, públicos e suportes distintos, mas em constante cruzamento. Aliás, nada mais inapropriado para o “público leigo” do que o produto historiográfico decorrente dos “historiadores profissionais”. Por outras palavras, é preciso que os resultados da pesquisa histórica sejam didaticamente transpostos e mediados.<sup>18</sup>

Daí a importância da categoria de “mediadores culturais” proposta por J. F. Sirinelli, que também trabalha com as noções de sociabilidade, redes, trajetória, geração etc., igualmente apropriadas no trabalho.<sup>19</sup> Para este autor, em suma, os intelectuais se apresentam como um grupo social de geometria bastante variável, que possui duas acepções principais: uma mais estreita, baseada na noção de engajamento mais explícito; e outra mais ampla e sociocultural, englobando os produtores e os mediadores de bens culturais.<sup>20</sup>

O que interessa ressaltar é que essa abordagem da categoria intelectual possibilita trabalhar com uma gama de intelectuais geralmente negligenciados pela historiografia, tidos como menores pela qualidade de sua produção, linguagens e suportes/mídias de que se utilizam para atingir públicos mais amplos. Entre esses intelectuais se destacam os professores e os autores de manuais escolares, a exemplo de Jonathas Serrano. Isso conduz a uma reflexão sobre a construção de uma “separação” – certamente realizada pelos “historiadores de ofício” - que obedeceu a imperativos sociais de distinção e legitimação do saber erudito da história, desqualificando os professores,

---

<sup>16</sup> NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh, Marco Zero, v.13, n.25/26, set. 1992/ago.1993, p.140-51.

<sup>17</sup> GUIMARÃES, M. L. S. Escrita da História e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (orgs.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 37-38.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 49-50; GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 2009, p. 10-15.

<sup>19</sup> SIRINELLI, J. F. *op. cit.*, p. 243.

<sup>20</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

autores de manuais escolares e produtores de bens culturais históricos em outras mídias, em geral consideradas efêmeras, a exemplo dos programas de rádio.<sup>21</sup>

Dito de outro modo, a abordagem abre horizontes para se pensar o ensino de história e a escrita de manuais escolares como atividades de mediação cultural extremamente complexas - para além de sua compreensão como “simplificação” ou “vulgarização” – e, por isso, muito bem remunerada e que conta com a intervenção de outros profissionais mediadores, a exemplo dos ilustradores, prefaciadores, editores, livreiros, etc.

Enfim, é bom ressaltar que produtores e mediadores culturais não se excluem, nem se apresentam como pares opostos. Na verdade, um intelectual é antes de tudo um produtor de bens simbólicos de grande valor político, mas que, em um determinado contexto, pode colocar a ênfase de sua ação nas atividades de mediação, em função de projetos político-culturais ou mesmo oportunidades financeiras. É o caso de Jonathas Serrano, como se afirmou, um intelectual engajado em um projeto político e cultural da Igreja na República e que, justamente por isso, opta pela escrita e divulgação de conhecimentos históricos através da imprensa, manuais escolares e programas de rádio dirigidos ao homem comum e às crianças e jovens em idade escolar.

Outro aspecto a ressaltar são as intercessões entre os domínios da história, da política e da memória. É patente o potencial simbólico de que se revestia a história na consideração das elites políticas e intelectuais entre o final do século XIX e a primeira metade do século do XX, encontrando-se muito próxima dos projetos políticos de afirmação do Estado e das identidades nacionais. Não por acaso, os historiadores, como “homens de letras”, voltaram-se para os estudos históricos e puseram-se a escrever em jornais, revistas, manuais escolares, livros de leitura infanto-juvenis etc., o que demonstra a imprudência de se assumir uma separação empírica e teórica entre o campo historiográfico e o político para esse período.<sup>22</sup>

Igualmente, a delimitação de um saber histórico moderno envolvia não só o investimento na criação de um saber científico da história, mas também de estabelecer um “valor” e uma “missão” para esse saber reconhecido como capaz de revelar o “passado comum” de uma nação e “útil” para despertar o “amor à pátria” entre seus cidadãos. Nesse movimento de construção do passado a história se encontrava com a memória, esta entendida como produção de relatos nacionais que

---

<sup>21</sup> GUIMARÃES, M. L. S. *op. cit.*, p. 35-50.

<sup>22</sup> GOMES, A. M. C. Nas gavetas da história do Brasil: ensino de história e imprensa nos anos 1930. In: FERREIRA, Marieta Morais (org.). *Memória e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2010, p. 31-57. Aprofundamento ao assunto cf. ALONSO, Ângela Alonso. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

incorporavam tanto às “narrativas científicas” como o passado “ritualizado” em efemérides, cultos cívicos, lendas e mitos de origem da nação.<sup>23</sup>

\*\*\*

Como já se pôde notar o itinerário de Jonathas Serrano encontra-se disperso em múltiplas redes de sociabilidade e produção letrada, o que permite aos seus estudiosos diversas entradas e desenvolvimento de temas de pesquisa. Para fins deste trabalho promoveu-se o recorte que privilegia três conjuntos de problemas principais.

O primeiro deles, como se afirmou, dedica-se a acompanhar o processo de elaboração, escrita e circulação de uma história pátria, católica e republicana, com forte apelo renovador de sua metodologia de ensino, em novas linguagens, suportes e mídias, o que ocorre tanto através da imprensa como por meio da escrita de manuais escolares. A tese de fundo defende que o catolicismo é mais do que uma adesão teológica do autor, é também uma opção epistemológica com largas implicações na escrita e no ensino de história.

Para alcançar esse objetivo realiza-se, inicialmente, o mapeamento das redes de sociabilidade de Serrano e de seu itinerário no seio da militância católica, no círculo dos professores/autores de manuais escolares e educadores escolanovistas. Em seguida, analisa-se o investimento realizado pelo autor para aproximar uma escrita da história de matriz católica, dos métodos e procedimentos que vinham fazendo desse saber uma disciplina moderna e científica. Não menos relevante é a compreensão dos meios utilizados para influenciar a narrativa didática da história do Brasil, em um momento chave de configuração do saber histórico escolar no país. Interessa ainda compreender como Serrano justificava sua história pátria católica, diante dos ventos renovadores do ensino e de introdução do ideário escolanovista. Por fim, vale conhecer sua narrativa da história do Brasil, isto é, seus personagens, datas e eventos centrais.

Cultura política e cultura histórica são duas categorias operatórias para se acessar o processo de construção e circulação de uma história pátria católica e republicana em Jonathas Serrano. Ambas se encontram relacionadas à renovação dos estudos da história política e da história

---

<sup>23</sup> GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 2009, p. 10. cf. ainda CATROGA, Fernando. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo*. Trad. Regina Lyra. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005 e JOUTARD, P. *Memória e Identidade Nacional: o exemplo dos Estados Unidos e da França*. In: AZEVEDO, Cecília *et alii*. (org.). *Cultura Política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 59-78.

cultural.<sup>24</sup> A noção de cultura histórica, por exemplo, permite delinear um “conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado”, em geral “concorrentes em uma mesma época e/ou local”. As principais referências são Bernard Guenée, para quem a cultura histórica seria a bagagem profissional e os instrumentos utilizados pelos historiadores em suas interpretações e pesquisas, e Jacques Le Goff, que avança tal abordagem ao indicar que esta também se refere à relação que uma sociedade, na sua psicologia coletiva, mantém com o passado.<sup>25</sup>

A noção de cultura política, por sua vez, permite acessar o comportamento político dos indivíduos e grupos, tendo em vista suas próprias representações e visões de mundo, com as quais definem suas memórias, vivências e sensibilidades.<sup>26</sup> Não é demais lembrar que na acepção usada neste trabalho cultura histórica e política só podem existir na longa e média duração, como fenômeno estruturado e reproduzido ao longo do tempo, não havendo lugar para o efêmero. Trata-se de uma solidariedade de origem que constitui verdadeiro fenômeno de geração, haja vista que no meio intelectual os processos de transmissão cultural são essenciais e um intelectual se define sempre por referência a uma herança, seja como intermediação, ou mesmo como ruptura, mas sempre em referência a uma herança.<sup>27</sup>

Em diálogo com a historiografia o período entre a Primeira República e a Era Vargas é retomado como um evento catalisador da escrita da história<sup>28</sup>, inclusive entre os católicos. No caso, é prudente encarar o regime republicano não apenas como uma perda da expectativa de continuidade da monarquia católica, em um terceiro reinado, mas especificamente como um evento

<sup>24</sup> RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Trad. Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

<sup>25</sup> ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Orgs.). Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007, p. 15.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 16 et. seq.

<sup>27</sup> BERNSTEIN, S. A Cultura Política In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. *op. cit.*, p.350.

<sup>28</sup> É impossível reproduzir o volume dessa produção, que vem ganhando densidade no campo da historiografia, em interseção com a história da educação e o ensino de história, bem como estabelecendo um rico diálogo com a história da cultura, a história renovada do político e a história dos intelectuais. Segue algumas indicações: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939*. Edições Loyola, 1990; REZNIK, Luís. *Tecendo o amanhã: a história do Brasil no ensino secundário. Programas e livros didáticos*. 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói; HANSEN, Patrícia Santos. *Feições e Fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access Ed., 2000; FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro. *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do Esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008; GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 1996 e 2009.

que desafiou os intelectuais católicos a refletir, por meio da escrita da história, sobre o “destino” dos novos estados nacionais liberais e laicos surgidos da “Revolução”.<sup>29</sup>

Portanto, o período está sendo acolhido como fértil na produção e oferta de novas orientações historiográficas disponíveis para a escrita e o ensino de história entre os católicos, que incorporam métodos e procedimentos erudito-científicos e pedagógicos da disciplina, assim como repensam o lugar do catolicismo nos quadros da história nacional, para além da apologética providencialista e da divisão tradicional entre uma história sagrada *versus* profana.

Novamente, convém ressaltar que se trata de um tema que não acompanhou a retomada dos estudos desses cerca de sessenta anos estratégicos para a constituição do saber e da disciplina História do Brasil. É um assunto que não tem despertado interesse e que foi lançado no limbo da historiografia brasileira desde a sua origem como campo de estudos, apesar de se reconhecer, como se disse, a inexistência de um despotismo das luzes no processo de modernização brasileira e na constituição de nossa historiografia.<sup>30</sup> Nesse sentido, exceções são os trabalhos de Ivan Aparecido Manoel, Hugo Hruby, Virginia Albuquerque de Castro Buarque e Ana Paula Barcelos, mas que aguardam novas pesquisas e aprofundamentos.<sup>31</sup>

Enquanto o primeiro objeto direciona a atenção para a escrita de uma história pátria, católica e republicana, o segundo se volta para a compreensão dos processos de mediação dessa mesma história no contexto escolar, através dos manuais didáticos dirigidos aos estudantes e aqueles destinados à formação específica dos professores nos cursos de didática da história, especialmente no âmbito da Escola Normal e do Instituto de Educação do Distrito Federal. Ou seja, o exercício se direciona para a compreensão de uma “didática da história” proposta por Jonathas Serrano, especialmente para o ensino secundário brasileiro.

---

<sup>29</sup> No campo de experiência católico da primeira metade do século XX a “modernidade” foi encarada como um longo processo de decadência, iniciado com a Reforma de Lutero. Segundo essa visão de mundo, ao quebrar o princípio da autoridade e da hierarquia medievais, a Reforma abriu caminho para a Revolução Francesa, mãe de todos os jacobinismos, liberais, positivistas e republicanismos laicos no Ocidente. No extremo, a ideia da igualdade dos fiéis pelo batismo era encarada até mesmo como responsável pelo surgimento dos socialismos no século XIX. MANOEL, Ivan Aparecido. *O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico, 1800-1960*. Maringá: EDUEM, 2004, p. 8-14.

<sup>30</sup> Vale reproduzir o testemunho de Eduardo Hoornaert, de 1961: “[...] tive, na Biblioteca Nacional, um grande encontro com outro historiador conhecido: José Honório Rodrigues. Ele me disse de chofre: a história do Brasil é uma droga. Mas a pior de todas é a história do catolicismo: descamba sempre, ou para o triunfalismo ou para a apologética. Não conheço nenhum trabalho sério.” HOORNAERT, Eduardo. *Breve história da CEHILA-Brasil*. Petrópolis: CEHILA, 1989 [1961].

<sup>31</sup> MANOEL, I. A. *op. cit.* HRUBY, H. *op. cit.* CASTRO V. A. B. Uma história moral, apologética e... moderna? A escrita católica do século XVIII ao início do século XIX. *História da historiografia*, n. 6, p. 142-157, 2011; BARCELOS, A. P. R. *op. cit.*

Tal didática da história é uma operação de apropriação que em Serrano dialogava com a Pedagogia e a Psicologia experimentais; ou seja, era um trabalho de mediação de saberes científicos tidos como auxiliares do ensino, contribuindo para a efetivação de uma “arte de ensinar”. Igualmente, era uma didática que se encontrava configurada de maneira coerente com a História, ciência de referência que a produzia e prescrevia o ensino com base nos instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho em contextos escolares. Logo, trata-se de um saber moderno, construído numa zona de fronteira entre a História e a Pedagogia. Vale assinalar que estes saberes se encontravam em processo de formação e conformação de fronteiras disciplinares no início do século XX. Isso fazia da didática da história de Serrano um saber não subordinado à Pedagogia e à História, como uma espécie de subárea, a exemplo do que atualmente é uma vertente da historiografia, sobretudo de origem alemã.<sup>32</sup> Enfim, didática da história era um saber e uma prática que se construía na mediação, graças à ação de intelectuais com interesses diversos e específicos nas áreas da Pedagogia, Psicologia e História. Numa palavra, trata-se de um saber em trânsito.

Além disso, é bom ressaltar que a história, enquanto conhecimento escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuram historicamente, tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da história, além de veiculadores de discursos e imagens, sobretudo da nação. No caso brasileiro, é patente o papel do ensinamento cívico, patriótico e nacionalista atribuído a esse saber e seu profissional. Daí a necessidade de explicitar o uso de algumas categorias que aparecem com frequência no âmbito dessa narrativa, a exemplo de pátria, nação e Estado.

Segundo Catroga, embora a noção de pátria deva ser encarada como ôntica e logicamente anterior à nação, denotando a terra dos pais e o território/paisagem de origem, ambas se confundem nos nacionalismos típicos dos séculos XIX e XX. Assim, tanto pátria, como nação referenciam uma dada população e um dado território, podendo ou não denotar um ordenamento político concreto. Não raro, seu significado tende a sobrepor-se ao fato institucional e a sua funcionalidade é dita numa linguagem “lírica, afetiva e maternal”, isto é, “quente”. Por sua vez, o Estado alude à

---

<sup>32</sup> Nessa vertente (defendida por Jörn Rüsen), Didática da História é algo que se aproxima muito mais da História do que da Educação. Associada à palavra *Geschichtsdidaktik*, essa definição se opõe aos conceitos de Didática da História como simples arte de ensinar – *Lehrkunst* - ou coleção de métodos – *Unterrichtsmethoden*, e procura propor a Didática da História como uma subárea da História, indissociável de sua função de orientação e voltada para todas as elaborações da História sem forma científica, destinada ao público de não historiadores. cf. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Resende Martins. Brasília: UNB, 2001. Sobre o assunto cf. CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *Rev. Bras. Hist.* São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, Jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-1882008000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-1882008000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 de nov. 2013.

dimensão institucionalizada do poder que se exerce sobre uma população e um território. Ou seja, é o exercício da soberania contra inimigos externos e internos, razão pela qual se exige o monopólio da força. Daí sua linguagem ser de “cariz técnico-jurídica” e “fria”, mormente quando comparada com a de pátria e nação.<sup>33</sup>

Ainda segundo o autor, isso explica em parte o investimento que os Estados realizam em tecnologias simbólicas, como uma forma de legitimar seu poder e sua dominação, uma espécie de “geografia dos afetos pátrios”, a exemplo das comemorações, efemérides, heróis nacionais, monumentos, museus, bandeiras etc.<sup>34</sup> Vale lembrar Hobsbawn, para quem são os Estados que constroem a nação e os nacionalismos (*From state to nation*).<sup>35</sup> Por outras palavras, exércitos e soldados são importantes para a manutenção dos Estados e seu ordenamento jurídico, mas é pouco provável, nos marcos temporais abrangidos por esta pesquisa, que se construa sentimentos de fidelidade à pátria e à nação abstraindo-se, por exemplo, a ação de professores e manuais escolares.

Enfim, o exercício de pensar a construção de uma didática da história em Jonathas Serrano não se fez através de uma folha de papel em branco. Ao contrário, seguiu-se a trilha aberta por outros pesquisadores, embora não fossem muitos. Além do artigo pioneiro de Maria Auxiliadora Schmidt, já referenciado, destaca-se a tese de doutorado de Itamar de Freitas, que estuda a “pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro”, com ênfase na análise do *Como se ensina história*.<sup>36</sup> Além disso, outros trabalhos do autor em congressos e revistas acadêmicas foram importantes interlocutores desta pesquisa.<sup>37</sup> São autores referenciais, aos quais recorri diversas vezes no processo de elaboração e escrita desta tese. Vale lembrar ainda a dissertação de mestrado de Maria Cristina Fonseca Vidal, que analisou os limites e as possibilidades do ensino de história do Brasil nos anos 1930, tendo como eixo de estudo a *História do Brasil* de Jonathas Serrano.<sup>38</sup>

Outro conjunto de problemas contemplados por este trabalho são as práticas de mediação e formação dos professores de história através do rádio, mais especificamente por meio do programa Universidade do Ar, transmitido pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, a PRE-8, em parceria com

<sup>33</sup> CATROGA, F. Pátria, nação e nacionalismo. In: TORRALBA, L. Reis *et alli*. *Comunidades imaginadas: Nação e nacionalismo em África*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2008. p.19-26.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>35</sup> HOBBSBAWN, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Programa, Mito e Realidade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

<sup>36</sup> FREITAS, Itamar. *op. cit.*

<sup>37</sup> *Id.*, Uma versão católica para a História do Brasil nos anos 1930. *Educação e filosofia*, v. 21, n. 42, p. 251-272, 2007. *Id.*, A vulgata histórica ou o que todo indivíduo de certa cultura deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 9, n. 2 [20], p. 41-72, 2012.

<sup>38</sup> VIDAL, M.C.F. *Jonathas Serrano: limites e possibilidades no ensino de história nos anos 30*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói.

o Ministério da Educação e Saúde, entre 1941 e 1945. O programa registrou mais de trezentas matrículas somente no curso “Metodologia da História do Brasil”, ofertado por Jonathas Serrano entre março de 1941 e dezembro de 1943. A tese de fundo é de que o programa seleciona e atualiza, na década de 1940, expectativas de uma reforma escolanovista da educação, em parte frustrada no conjunto das reformas educacionais que ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, no âmbito dos estados e do Ministério da Educação e Saúde.

Procura-se compreender o contexto em que surge uma radiodifusão escolar e educativa no país, além de mapear os fundadores e os professores participantes do programa, o perfil sociocultural e a distribuição geográfica dos alunos matriculados no curso de História do Brasil. Analisam-se também os processos de mediação e comunicação dos saberes científicos no âmbito do tempo e da língua radiofônicas e os programas de Jonathas Serrano, o que o autor prescrevia sobre como ensinar história na aula secundária e a narrativa da história por ele veiculada em ondas sonoras.

É necessário também explicitar a existência de duas vertentes no âmbito da radiodifusão educativa brasileira, durante a primeira metade do século XX: a radiodifusão cultural, cujo maior exemplo é a programação da Rádio Sociedade, a PRA-2, fundada por Edgar Roquette-Pinto em 1922. Trata-se de uma programação de conteúdo cultural erudito e destinada a “elevantar o gosto cultural das massas”, que podem até vir a gostar de “alta cultura” pela intermediação dos intelectuais. A outra é a radiodifusão escolar, mais específica e compreendida como um instrumento “complementar” e “apêndice” das atividades presenciais e do currículo formal.<sup>39</sup> É o caso da Universidade do Ar.

Por outro lado, não se conhece a contribuição de Jonathas Serrano para o desenvolvimento da radiodifusão escolar e educativa, ao lado de Roquette-Pinto, Francisco Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida.<sup>40</sup> O autor é mais lembrado pela publicação do livro *Cinema e Educação* (1930) e como um dos pioneiros da cinematografia escolar e educativa no Distrito Federal. Além do mais, sabe-se muito pouco sobre a Universidade do Ar e nenhuma referência foi encontrada sobre a participação do autor no programa. Dessa forma, o trabalho de pesquisa assumiu os riscos inerentes a um projeto inédito, reunindo pistas e uma documentação encontrada no acervo pessoal do autor e no Museu da Imagem e do Som no Rio de Janeiro.

---

<sup>39</sup> GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *op. cit.*, p. 17-27.

<sup>40</sup> Nesse campo, vale destacar os trabalhos de REIS JUNIOR, J. A. *op. cit.* SALIBA, Maria E. Fachini. “*Cinema contra cinema*”: o cinema educativo de Canuto Mendes, 1922-1931. São Paulo: Annablume, 2003.

O diálogo com a historiografia do rádio educativo foi fundamental para a realização da pesquisa, destacando-se nesse campo os trabalhos de Renato Gilioli, Patrícia Coelho da Costa e Newton Dângelo, que abordam o rádio educativo nas décadas de 1920/1940, a trajetória de seus principais autores e programas educativos veiculados pelas emissoras de rádio na cidade do Rio de Janeiro.<sup>41</sup>

Em geral, os autores colocam em questão a tese de que teria existido uma fase áurea do rádio educativo no Brasil, nos marcos entre a criação da Rádio Sociedade (1922) e do programa Quarto de Hora Educativo (1933), por Edgar Roquette-Pinto. É um período de decadência e incapacidade da radiodifusão educativa de concorrer com as emissoras comerciais e os programas culturais de forte apelo popular. Porém, para os autores, numa perspectiva que se procura corroborar, a preponderância do rádio comercial sobre o rádio de tendência pública não significou que as preocupações educativas deixassem de existir completamente. Embora à margem, elas continuam tendo apoio de alguns legisladores e entusiastas, inclusive nas emissoras de iniciativa privada. Além disso, os autores superam a oposição entre cultura popular e erudita, e dedicam-se a analisar os processos sociais e políticos envolvidos na criação dos programas radiofônicos, além dos fenômenos de sua recepção pelos ouvintes.

\*\*\*

A elaboração da pesquisa exigiu a localização, classificação e interpretação de fontes escritas e orais tais como manuais escolares, discursos, artigos em periódicos, ensaios, teses, correspondências, *scripts* e gravações de programas, disponíveis no Museu da Imagem e do Som, na Biblioteca Nacional, no Arquivo Nacional, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e em sebos e livrarias virtuais.

O acesso à construção de uma história pátria, católica e republicana ocorreu por meio da atividade epistolar de Jonathas Serrano, presente em seu acervo pessoal no Arquivo Nacional, de seus discursos, artigos e conferências, reproduzidas em periódicos, especialmente na seção “História” da *Revista Social, órgão da mocidade acadêmica, ciências, letras e artes*, localizada na

---

<sup>41</sup> GILIOI, Renato de Sousa Porto. *op. cit.* COSTA, P. C. *Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)*. 2012. 387 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo. DÂNGELO, Newton. *Escolas sem professores: o rádio educativo nas décadas 1920/1940*. 1994. 213 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. *Id.*, Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio- décadas de 1930/40. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

Biblioteca Nacional. Tais documentos constituem um conjunto diversificado, numero e desafiador, indicativo de sua circulação a partir de objetivos mais práticos e imediatos, ao contrário dos livros e de outros produtos culturais mais duradouros.

Quanto às fontes que permitiram acompanhar a construção de uma didática renovada do ensino de história em Serrano, destacam-se os seus inúmeros manuais escolares, a maior parte obtida em sebos e livrarias virtuais. Nesse caso, foi necessário distinguir os livros que se destinavam à formação dos professores nas Escolas Normais e no Instituto de Educação, através dos cursos de metodologia e didática da história, daqueles impressos para o uso em sala de aula e estudo individual dos jovens estudantes. No primeiro caso, são exemplos a *Metodologia da História na aula primária* (1917) e o *Como se ensina história* (1935); e no segundo, o *Epítome de História Universal* (1913) e a *História do Brasil* (1931), para citar os mais expressivos.

É bom ressaltar que os manuais escolares são produto e produtores de conhecimentos que muito contribuem para dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar. Estabelecendo uma espécie de contrato pedagógico, atuam como referenciadores e normatizadores das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que contribuem para a consolidação de identidades pessoais e profissionais.<sup>42</sup>

As fontes coligidas para o estudo da radiodifusão escolar, por sua vez, procedem do acervo pessoal do autor no Arquivo Nacional. Trata-se de um conjunto efêmero de documentos, basicamente formado por impressos de propaganda, listas de matrículas, recortes de jornais, correspondências de alunos, ofícios da direção, planos de aula, inquéritos e, sobretudo, pelos *scripts*<sup>43</sup> dos programas. Vale ressaltar que não se encontrou os registros sonoros das transmissões nos acervos da Rádio Nacional e do Museu da Imagem e do Som, com a única exceção do programa de abertura da Universidade do Ar.

No entanto, embora a comunicação do rádio seja oral, existe quase sempre uma produção textual criada para as irradiações, o que caracteriza aquele *corpus* documental na dupla dimensão de fontes orais e escritas.<sup>44</sup> Nessa tarefa, vale lembrar Michel de Certeau, para quem o oral e o escrito

<sup>42</sup> BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 551.

<sup>43</sup> Textos que se estruturam mediante um código específico de escrita, contendo sinais pictóricos norteadores da transmissão oral e que remetem aos ritmos da fala, aos usos da dicção, da entonação da voz, da dramatização, etc., a serviço da comunicação e captura da atenção do público ouvinte GOLDBERGER, N. *Dicionário radiotécnico brasileiro, explicação e significação das palavras, expressões e convenções empregadas em rádio, televisão e eletrônica acompanhadas de ilustrações*. Instituto Rádio Técnico Monitor, 1966, p. 210.

<sup>44</sup> COSTA, P. C. Entre a oralidade e a escritura: uma análise sobre as fontes que nos possibilitam estudos sobre rádio educação nas décadas de 1930 e 1940. Rádio e Mídia Sonora, XI ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2011. CD-ROM.

são práticas de linguagem distintas, não havendo simples passagem de um pelo outro. O que o autor denomina *ato escriturístico*, por exemplo, inaugura o *topos* moderno de pensar e compreender o mundo, algo que se caracteriza pela ausência da oralidade.<sup>45</sup> Assim, os *scripts* - e a prática adotada pela direção da Universidade do Ar de mimeografá-los e enviá-los aos alunos pelo correio - constituem registros da continuidade do domínio do escrito como principal via de acesso à cultura e à formação acadêmica no Ocidente, ainda que essa instrução ocorra através de novas mídias, em sons e/ou imagens luminosas.<sup>46</sup>

Enfim, definiu-se como marco inicial da pesquisa à fundação da União Católica Brasileira e da *Revista Social*, em 1908, e como baliza final a saída de Jonathas Serrano como lente de História do Brasil da Universidade do Ar, o que ocorre em dezembro de 1943.

\*\*\*

O trabalho encontra-se estruturado em três partes e sete capítulos. Na primeira, “Redes e sociabilidades na construção de uma história pátria católica”, acompanha-se o itinerário de Jonathas Serrano inserido na tríplice rede de sociabilidade dos militantes católicos, dos professores/autores de manuais escolares e dos pioneiros da Escola Nova. O primeiro capítulo, que recebeu o título “Jonathas Serrano e a construção de uma história Pátria católica”, analisa o processo de elaboração, escrita e divulgação de uma história católica e republicana por meio da seção de “História” da *Revista Social* e de outros artigos do autor na imprensa, ao longo das décadas de 1910 e 1920.

O segundo capítulo, “A consagração de um intelectual católico: erudição histórica, prática docente e escrita de manuais escolares”, segue o autor na rede de sociabilidade dos historiadores-catedráticos e autores de manuais escolares, além de acompanhar as estratégias mobilizadas pelo autor para colocar em circulação uma narrativa da história inspirada no catolicismo, o que ocorre, de modo pioneiro, através do livro *Epítome de História Universal*, de 1913.

A concepção educacional de Jonathas Serrano e sua posição diante do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, são assuntos tratados no terceiro capítulo, “Uma palavra serena em um debate apaixonado: Jonathas Serrano e o desafio da Escola Nova”. Através de um manifesto escrito pelo autor - *A Escola Nova: uma palavra serena em debate apaixonado* (1932) - busca-se entender os motivos que o levaram a não assinar o *Manifesto dos Pioneiros*, ao mesmo tempo em que manteve uma posição de autonomia em às orientações do Centro D. Vital.

<sup>45</sup> CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

<sup>46</sup> COSTA, P. C. *op.cit.*, 2011.

Mais dois capítulos compõem a segunda parte da pesquisa, que se intitula “Jonathas Serrano, método histórico e didática renovada”. O quarto capítulo, “Com o rigor da crítica e o colorido da forma” analisa a didática da história do autor, tendo como objeto de estudo o livro *Como se ensina história*, de 1935. O quinto capítulo, “Saber de Clio à medida do estudante” continua o estudo da didática proposta por Serrano, desta feita aplicada às diferentes séries do curso secundário, da 1ª série do curso fundamental às séries finais do curso complementar. Para tanto, recorre-se ao manual escolar *História do Brasil* (1931) e aos cinco volumes da coleção *História da Civilização* (1934-1936). Enfim, trata-se de uma proposta que se apresentou crítica e alternativa aos *Programas e Instruções metodológicas* expedidas no contexto da Reforma da Educação de Francisco Campos, em 1931.

A terceira parte do trabalho, “Ensino de história e novas mídias”, analisa a introdução do rádio no ensino de história. O sexto capítulo é dedicado ao estudo da formação dos professores de história por meio da Universidade do Ar, um programa educativo da Rádio Nacional transmitido entre 1941 e 1945. Procura-se apresentar os fundadores do programa, o quadro dos professores participantes, o perfil e a distribuição espacial dos alunos matriculados e o contexto que possibilitou o surgimento de radioescolas no Brasil.

O último capítulo se intitula “Uma comunidade espiritual dos professores de História Pátria: os programas de História do Brasil na Universidade do Ar”. Diante da ausência das gravações sonoras, analisam-se os *scripts* das transmissões do curso “Metodologia da História do Brasil”, ofertado por Serrano entre março de 1941 e dezembro de 1943. Aborda-se a concepção de História veiculada pelo programa, o conteúdo e às estratégias didáticas que os professores deveriam conhecer para ensinar História do Brasil na aula secundária. A conclusão, como de costume, buscará apresentar um balanço do que foi analisado na pesquisa.

Enfim, o que se procura é investigar como certa interpretação do passado, que se produz e se consolida no seio do catolicismo, integra-se à memória coletiva de determinados grupos sociais, com ecos no presente, tanto através da produção historiográfica, como através de uma cultura histórica escolar veiculada através de manuais e programas radiofônicos.

## **PARTE I**

*Redes e Sociabilidades na construção de uma História Pátria católica*

## Oração dos Intelectuais Brasileiros

*Deus Onipotente e Bom, Criador do Céu e da Terra, deixai que aos pés de Vossos altares renovemos o preito humilde de nossa adoração e o protesto solene de nossa fé. [...] Cremos firmemente nas verdades por Vós reveladas e aceitamos com amor o magistério infalível da Santa Igreja Católica, Apostólica Romana. [...] Lançai um olhar de clemência e misericórdia sobre os nossos intelectuais, publicistas, escritores, homens de estudo, em geral, e sobre todos enfim os que labutam no campo das ciências e das letras. [...]*

*Vós que sois a Sabedoria Incrriada, Pai e Dador de todas as Luzes, iluminai-os, para que tenham a visão da verdade e coragem para professá-la. Não permitais que, longe das claridades magníficas do pensamento cristão, tresmalhem dos caminhos da verdade e do bem. Livrai-os das trevas mortíferas da descrença e do crime inominável das negações sacrílegas. Livrai-os das blasfêmias que degradam e da dúvida que atormenta. Livrai-os sobretudo da cegueira voluntária desse agnosticismo contumaz que, impondo renúncias ao entendimento humano, paralisa os surtos da alma para o alto, para o ideal e para a imortalidade. Reacendei nas almas a chama viva das aspirações elevadas. Acorda nelas os ecos de sua vocação divina para o espiritual e o eterno. Que não tarde, Deus de amor, que não tarde a restauração espiritual da inteligência brasileira!*

*Para os nossos intelectuais e para nós, obreiros humildes do pensamento católico no Brasil, instantemente suplicamos a esmola de um raio de Vossa Luz divina, a fim de que bem servindo à possamos servir também aos destinos espirituais desta pátria incomparável. Assim seja!*

Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro (1921-1938)



Jonathas Serrano, idade desconhecida.

Fonte: FJS, AN, cx. 07.

## Capítulo 1

### ***O batismo de Clio: Jonathas Serrano e a construção de uma História Pátria católica para o Brasil***

Entregar à Pátria o seu espírito de origem. Eis, senhores, a promessa que hoje solenemente assumimos perante Cristo e sua Igreja. (...) Somos um país católico pela formação histórica, pela inclinação natural do povo, pela necessidade de salvaguardar a unidade nacional. Seria inútil, de tão sabido, lembrar aqui o papel do catolicismo em nossa história, desde a missa de Porto Seguro até os acontecimentos mais recentes da República.

Jonathas Serrano. Discurso na União Católica Brasileira, 1908.

Quando Serrano era ainda estudante do curso de Direito da Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas do Rio de Janeiro, em 1908, com apenas 23 anos, ele criou a União Católica Brasileira (UCB). O movimento reunia estudantes dos cursos superiores do Distrito Federal com a finalidade de encaminhar um projeto político-cultural da Igreja, dando destaque à educação e, nela, à disciplina História. Para alcançar esses objetivos Serrano também passou a editar a *Revista Social, órgão da mocidade acadêmica, ciências, letras e artes* (Anexo 1), que era órgão oficial da UCB, circulando entre 1908 e 1928, isto é, por 20 anos.<sup>1</sup>

Como se percebe, Serrano, embora muito jovem, destacou-se como um intelectual mobilizador e organizador da juventude universitária do Distrito Federal, atuando como diretor da UCB e editor da *Revista Social*. Essa revista possuía periodicidade mensal e, eventualmente, trazia uma seção intitulada “História”. Nela, o autor publicou grande parte de seus textos, além de reunir um grupo de historiadores para produzir e fazer circular uma história pátria, que fosse republicana e católica. O objetivo de fundo deste capítulo é compreender esta produção historiográfica. Para tanto, utiliza também seus discursos e conferências publicadas em outras seções da revista<sup>2</sup>, bem como

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto optou-se por atualizar a grafia. A pontuação, por sua vez, foi mantida. Serrano dirigiu a UCB e a *Revista Social* em duas ocasiões: entre 1908 e 1916; 1922 e 1928.

<sup>2</sup> Para os propósitos deste capítulo a escolha recaiu sobre o conjunto de textos de Jonathas Serrano que relacionavam a pretensa catolicidade do povo e da nação brasileiras, à República e à História. *Revista Social, órgão da mocidade católica, ciências, letras e artes*, Biblioteca Nacional, BN, 1- 414, 03, volumes 01 a 23.

ensaios, a exemplo de *O Clero e a República*, publicado pelo autor na prestigiada coleção organizada por Vicente Licínio Cardoso, *À Margem da História da República*, de 1924.<sup>3</sup>

Duas são as ideias defendidas. Primeiro, que os católicos participaram do processo de elaboração e circulação de um imaginário cívico e republicano da história do Brasil, ou seja, que a história e a memória nacionais, após 1889, continuaram profundamente marcadas pela religião católica. Trata-se de uma elaboração sofisticada e que ocorre por meio da ação de homens de letras, vinculados a um projeto político cultural da Igreja, em especial no campo da História. Segundo, que Serrano conviveu com uma geração católica marcada pela República. Mais especificamente, uma geração que recepcionou o novo regime como uma perda da expectativa de continuidade da Monarquia Católica, em um terceiro reinado, mas que se apropriou, paulatinamente, de alguns princípios do liberalismo, tornando a República, por assim dizer, palatável aos católicos. Trata-se, em suma, de um conservadorismo liberal católico<sup>4</sup>, sendo essa a orientação dada à UCB e à *Revista Social*.

A categoria apresenta-se como uma gradação em relação ao pensamento conservador e liberal, aqui encarados como ideais-tipo de Weber.<sup>5</sup> Com esse uso pretende-se evitar classificações arbitrárias, como a de promover uma divisão dos católicos em grupos, com fronteiras definidas. Espera-se também dar conta dos diversos matizes de sua produção letrada e de sua militância na República. Segundo Mannheim, o pensamento conservador seria tão moderno quanto o progressismo, sendo que ambos surgiram entre os séculos XVIII e XIX, inseparáveis do desafio de pensar a mudança e o progresso na modernidade. Todavia, a resposta que o pensamento conservador oferecia era alternativa ao pensamento progressista, típico do iluminismo e das filosofias da história. Por outras palavras, os conservadores não se opunham ao progresso, mas o enfrentavam com a manutenção da ordem e com a ressalva de que se devia alcançá-lo por medidas graduais, nunca pela “revolução” e sempre se preservando a tradição.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> SERRANO, J. O Clero e a República. In: CARDOSO, Vicente Licínio. *À Margem da História da República*. Ideias, crenças e afirmações. Inquérito por escritores da geração nascida com a República. Biblioteca do Pensamento Político Brasileiro, v. 8. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Câmara dos Deputados, 1981[1924].

<sup>4</sup> A adesão sem reticências ao liberalismo implicava a aceitação de temas inegociáveis para os católicos, a exemplo de sua rejeição à “laicidade do ensino”. A ressalva impediu o uso da categoria católico-liberal.

<sup>5</sup> Segundo Weber, “um conceito ideal é normalmente uma simplificação e generalização da realidade. Partindo desse modelo, é possível analisar diversos fatos reais como desvios do ideal: tais construções [...] permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções”. Max Weber *apud* BARBOSA, M. L. O. & QUINTANEIRO, T. Max Weber. In: \_\_\_\_\_. *Um Toque de Clássicos*. 2ª., ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 113.

<sup>6</sup> MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Souza (org.) *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 77-131.

Para realizar uma aproximação efetiva dos objetivos propostos, buscou-se construir uma estratégia, situando Serrano no campo político e intelectual, de fronteiras fluidas, do início do século XX. Primeiramente, busca-se mapear suas redes de sociabilidade e os lugares de sua produção intelectual, em face das lutas políticas e simbólicas que marcaram o início do novo regime. Em seguida, analisa-se a oferta de orientações historiográficas então disponíveis para a escrita da história pelos católicos. Interessa saber, em suma, *quando, onde e como* catolicismo, republicanismo e história se cruzaram na trajetória intelectual do autor. Por fim, investiga-se o conteúdo da história pátria e católica construída por Serrano, suas personagens e eventos centrais, e de que modo ela contribuiu para a divulgação de um imaginário cívico, republicano e católico no país.

### **1. Geração e sociabilidade: redes e lugares de escrita da história pátria católica**

A entrada de Serrano no Círculo Católico (CCA) ocorreu em 1901, aliás, de forma bastante precoce, aos 16 anos de idade, visto que seu nascimento é de 1885. Existe pouca informação sobre sua atuação no CCA, destacando-se uma conferência realizada pelo autor no II Congresso Católico Brasileiro e reproduzida na *Revista Social*, em 1908.<sup>7</sup> Nela, Serrano se colocava como cofundador do Círculo da Mocidade Católica (CMCA), em 1901. Tratava-se de uma agremiação que reunia estudantes do ensino secundário e dos cursos superiores do Distrito Federal, sendo a ala jovem do CCA, e estando submetido ao seu presidente, à época o conde Carlos de Laet.<sup>8</sup> Ressaltava também que a iniciativa constituía um desdobramento das orientações do I Congresso Católico Brasileiro realizado na cidade de Salvador, em 1900.

Naquela ocasião, vivia-se o contexto das festas do Quarto Centenário do Descobrimento. Neste cenário, a Igreja iniciara uma ação sobre os estudantes com o objetivo de formar uma futura elite dirigente católica para um país que acabara de se tornar uma República laica. Essa estratégia levou Carlos de Laet a fundar o CMCA no Distrito Federal e a escolher Serrano, então aluno do Colégio Pedro II, para atuar como diretor. É provável que a escolha se deva ao fato dele dirigir um

---

<sup>7</sup> Jonathas Serrano. Círculo Católico para a Mocidade. Conferência realizada no Segundo Congresso Católico Brasileiro. [Questões Sociais]. *Revista Social*, Setembro de 1908, n. 4, p. 143-156.

<sup>8</sup> Carlos Maximiliano Pimenta de Laet (1847-1927), conde por concessão pontifícia, era conhecido como “patriarca dos católicos”. Foi jornalista, crítico literário e professor de letras no Colégio São Bento e no Pedro II. É também um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Carlos de Laet. Biografia. Academia Brasileira de Letras (ABL). Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=300>>. Consulta em: 28 de mai. 2014.

pequeno jornal estudantil, de forte influxo católico, e que circulou no Pedro II sob o título de *O Tagarela*.<sup>9</sup>

Segundo Villaça e Moura, deve-se a Laet o esforço imediato e sistemático de conquista dos homens de letras para a causa da Igreja, com o objetivo de defender o catolicismo no novo regime. Na lista dos reunidos por Laet no CCA estavam, por exemplo, Júlio Maria, Felício dos Santos, Escragnolle Dória, Joaquim Inácio Tosta e, ninguém mais, ninguém menos do que Afonso Celso, Eduardo Prado e Joaquim Nabuco, para ficar entre os mais representativos. De qualquer modo, essa seria a rede de sociabilidade inicial de Serrano. Nela, ele entraria em contato com distintas recepções da República e orientações para a escrita da história, que influenciaram o seu olhar para o passado e o futuro. Por isso, vale a pena acompanhar a trajetória desses católicos em face das lutas políticas e simbólicas que marcaram o início do novo regime.<sup>10</sup>

A chegada da República no Brasil, como se afirmou, representou para a maioria dos membros do CCA a perda da expectativa de continuidade da Monarquia Católica, em um terceiro reinado, além do esvaziamento de um ideal de cristandade, identificado com um paradigma medieval e monárquico-católico do antigo regime.<sup>11</sup> Essas lideranças provavelmente vivenciaram o que Valdeí Lopes Araújo denominou “aguda percepção da finitude”<sup>12</sup>, e se viram com a tarefa de encontrar novas formas de compreensão da realidade e de inserção no plano social e político, liberal e laico.

Um marco instaurador, portanto, é a década de 1890, apropriadamente denominada por Renato Lessa como “década do caos”, justamente a que se seguiu à Proclamação da República. Uma época de governos militares e radicalismos políticos, como o jacobinismo, bem como de revoltas militares, políticas e sociais, a exemplo da Revolta da Armada, da Revolução Federalista e de Canudos.<sup>13</sup> Sobre vários membros do CCA pairavam suspeitas de ligação com o imperador e de envolvimento político, visando à restauração da monarquia, o que os colocava na mira dos

---

<sup>9</sup> Segundo Itamar Freitas, das páginas de *O Tagarela*, Serrano opôs-se “à campanha de vacinação obrigatória, às obras de remodelação do Rio de Janeiro” e “aos excessos da moda feminina”. FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. Universidade Federal de Sergipe/Fundação Ovidio Teixeira. Aracaju: Editora UFS, 2008, p. 63.

<sup>10</sup> VILLAÇA, Antônio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979, p. 61-63; MOURA, Odilão. *As ideias católicas no Brasil: direções do pensamento católico do Brasil no século XX*. Convívio, 1978, p. 94.

<sup>11</sup> ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo, Kairós, 1979.

<sup>12</sup> ARAÚJO, Valdeí Lopes. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 187.

<sup>13</sup> LESSA, Renato. *A Invenção Republicana: Campos Sales, Bases e Decadência da Primeira República*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988, p. 15.

jacobinos.<sup>14</sup> O clima de perseguição política foi seguido da perda de posições e cargos, comprometendo-se suas estratégias de sobrevivência, inclusive materiais.<sup>15</sup>

Tudo isso torna compreensível a presença da restauração da monarquia no horizonte de expectativa<sup>16</sup> desses católicos, que recepcionam o novo regime a partir de uma perspectiva tradicionalista.<sup>17</sup> Assim, a monarquia aparece nesse tradicionalismo católico como um ideal nostálgico, como uma idade de ouro perdida, como uma era de ordenamento social e catolicidade, algo identificado como uma “boa” cristandade. De acordo com Teresa Malatian, seu referencial teórico é o tomismo. Neste, a monarquia se justifica como uma forma de governo menos imperfeita por possibilitar a unidade do corpo social, numa clara referência à metáfora do corpo místico de Cristo, através do governo de um só homem.<sup>18</sup>

Tal tradicionalismo católico também se apoiava no pensamento reacionário dos séculos XVIII e XIX, a exemplo de Edmund Burke, Joseph De Maistre, Louis de Bonald e Donoso Cortés. Um elemento comum ressaltado é a ideia da Reforma Luterana, como a “mãe” de todas as revoluções, uma construção discursiva, grosso modo, que imputava o enfraquecimento do espírito cristão medieval pela Reforma, como a causa de tantas revoluções na modernidade. Ao insubordinar-se contra a tradição e a autoridade, Lutero não se colocou como o pai da liberdade e da democracia modernas, mas como o embrião da anarquia jacobina e da ameaça aos poderes constituídos do papa e do rei. Nesse horizonte de compreensão, a República brasileira, obviamente, era encarada como “filha da revolução”, como um regime avesso à autoridade e à hierarquia, acusada de promover o desvio do país de seu curso “providencialmente traçado”.<sup>19</sup>

<sup>14</sup> Afonso Celso e Carlos de Laet pertenciam ao círculo do Visconde de Ouro Preto, sendo que Laet chegou a ser diretor da *Tribuna Liberal*. Dória e Nabuco, por sua vez, escreviam no *Jornal do Brasil*, fundado por Rodolfo Dantas, em 1891, com a intenção de defender o regime deposto. Eduardo Prado era o autor de *A Ilusão Americana*, de 1893, e Nabuco, do opúsculo *O dever dos monarquistas*, de 1895. SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro, ed. Graal, 2ª ed., 1977, p. 290-296.

<sup>15</sup> Laet, por exemplo, perderia a cátedra no Colégio Pedro II. Perseguido após a eclosão da Revolta da Armada, em 1893, refugiou-se em Ouro Preto/MG. Afonso Celso, deputado por Minas, foi cassado, seguindo o pai no exílio, o Visconde de Ouro Preto. Joaquim Nabuco, igualmente, afastara-se da vida política, exilando-se na Inglaterra. Eduardo Prado, por sua vez, foge para a França, após publicar *A ilusão Americana*. JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. *Os subversivos da República*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 16-17; QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República: jacobinismo, ideologia e ação*. 1893-1897. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 9-19.

<sup>16</sup> KOSELLECK, R. Espaço de experiência e horizonte de expectativa. In: KOSELLECK, R. *Futuro/passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Vilma Patrícia Mas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro, Contraponto, editora PUC - Rio, 2006, p. 305-327.

<sup>17</sup> Outra nuance do pensamento conservador católico, cujo acento está no apego à tradição. Segundo Mannheim, é a tendência dos homens a se apegar a “padrões vegetativos” e às “velhas formas de vida”. MANNHEIM, K. op. cit., 1981, p. 77-131.

<sup>18</sup> MALATIAN, Teresa. *Império e missão: um novo monarquismo brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001, p. 88-89.

<sup>19</sup> RODRIGUES, Cândido Moreira. *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos, 1934-1945*. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005, p. 17-18.

Por conseguinte, o tradicionalismo católico operava uma ressignificação nada ingênua do passado. Se antes o imperador perseguia e interferia na Igreja, a exemplo da Questão Religiosa, agora ele aparecia como símbolo da unidade, da ordem e da catolicidade da nação, ameaçada pelo federalismo, pelo militarismo, pelo anticlericalismo e pelos excessos de liberalismo da República. Por outras palavras, é na República que esses católicos se reconciliam com a Monarquia, por meio de uma estratégia de construção memorial que recorre aos “usos do passado” para criticar o presente.<sup>20</sup>

Vale ressaltar que Jonathas Serrano, por motivos óbvios, não viu a queda do Imperador, nem viveu a perda da expectativa de continuidade da Monarquia Católica. Porém, deve-se enfatizar que ele recebe como herança esse tradicionalismo, através da convivência com os membros do CCA. Ao que parece, essas orientações já estavam presente n’*O Tagarela*, mas também irão influenciar a escrita da história do autor.

Todavia, quando Serrano se insere no CCA, como diretor do Círculo da Mocidade, ele iria militar em um contexto político-cultural diferente da década de 1890. Afinal, a chegada do novo século assinalara a consolidação do poder oligárquico no país, sobretudo no governo de Campos Sales, a partir de 1902. Estava no horizonte de expectativa dos católicos a possibilidade de vir a influir sobre essas oligarquias, tidas como tradicionais e católicas. Na verdade, as poucas mudanças que a República projetou não foram suficientes para afastar antigos e poderosos aliados, como a Igreja Católica. O fim do padroado, por exemplo, acabou por garantir a independência da Igreja e possibilitar sua reorganização institucional com a aproximação do Vaticano, que chegou a manter uma representação diplomática e um cardeal ministro na capital da República. Permitiu, também, a criação de novas dioceses e paróquias, a entrada de ordens religiosas e a fundação de colégios, como se sabe, uma nova fonte de recursos para a sobrevivência da Igreja no novo regime e de controle da educação.<sup>21</sup>

Por outras palavras, a chegada do novo regime não foi de todo ruim para a Igreja, contrariando-se as expectativas mais pessimistas.<sup>22</sup> Aliás, chama atenção a sagacidade política dos católicos brasileiros na defesa de seus interesses, negociando nos bastidores alianças com o Estado,

---

<sup>20</sup> NABUCO, J. *O dever dos Monarquistas: carta ao Almirante Jaceguay*. Rio: Leuzinger, 1895. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01205400#page/3/mode/1up>>. Acesso em: 26 de mar. 2014.

<sup>21</sup> MICELI, Sergio. *A elite eclesiástica brasileira*. São Paulo: Bertrand, 1988. AQUINO, M. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). *Rev. Bras. Hist.* 2012, vol.32, n.63. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n63/07.pdf>>. Acesso em 13 de abr. 2014.

<sup>22</sup> Vale ler outro texto de NABUCO, J. A República é incontestável. *Gazeta de Notícias*, 19 de set. 1906. Disponível em: <[http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/ult\\_frame.php?cod=1495](http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/modules/visualizador/i/ult_frame.php?cod=1495)>. Acesso em: 26 de mar. 2014.

em troca de seu apoio “moral” e político. Mesmo sucateada pelo regime de padroado, a Igreja Católica no Brasil soube, por assim dizer, “dar tempo ao tempo” e se rearticular para assumir uma posição de destaque na vida política e cultural do país, o que contrasta, grosso modo, com a experiência dos católicos de outros contextos nacionais, a exemplo da França e de Portugal.<sup>23</sup>

No período, portanto, evidencia-se um processo de reorientação política e cultural da Igreja Católica no Brasil, o que ocorre mais explicitamente entre a realização do I e do II Congresso Católico Brasileiro, respectivamente em 1900 e 1908. Não por acaso, foi justamente nesse período que surgiu o Círculo da Mocidade e a UCB. Essa nova orientação - já assinalada como conservadora liberal católica - influenciou as recepções da República e a escrita da história de Jonathas Serrano. Isso porque ela estaria presente na orientação que seria dada à UCB e à *Revista Social*. Vale a pena acompanhar a trajetória de dois intelectuais católicos que a representavam de forma significativa e dos quais o autor iria se aproximar para fundar a UCB e a *Revista Social*: Antônio Felício dos Santos e Júlio Maria.

Felício dos Santos<sup>24</sup> foi fundador d’A *União* (1891), o primeiro jornal católico de circulação em larga escala no país, segundo Odilão Moura.<sup>25</sup> Serrano estava entre os seus colaboradores. Em 1914, o autor chegou a reunir em um livro, o conjunto de seus artigos n’A *União* com o título, *Contra a Corrente*. O livro é precioso, pois por meio dele fica-se sabendo que o jornal se apresentava ortodoxo em matéria religiosa, mas republicano e liberal em política, tanto que se destacava como um dos principais veículos de articulação do Partido Católico no Brasil, entre o final do século XIX e o início do XX. A *União* também fazia campanha pela criação de sindicatos católicos - um “direito natural”, a exemplo da família. Felício dos Santos liderava essas iniciativas, tendo como colaboradores intelectuais representativos do pensamento católico social no Brasil<sup>26</sup>, a exemplo de Júlio Maria, Joaquim Ignácio Tosta, Joaquim Furtado de Menezes e o próprio Jonathas Serrano.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro (orgs.). *Progresso e religião: a república no Brasil e em Portugal 1889-1910*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.

<sup>24</sup> Nasceu em Diamantina-MG, em 1843. Era médico, mas dado aos estudos de economia, sendo diretor do Banco do Brasil, quando Rui Barbosa era ministro. Fundou a Casa de Saúde São Sebastião, no Rio. Foi deputado no Império e na República. Em 1920, recebeu comenda do Vaticano com o título de “príncipe dos católicos”. Faleceu em 1931. Serrano lhe dedicou um necrológio. Felício dos Santos *In Memoriam*. A *União*, 1931. [Recortes de Jornal, data presumível], FJS, AN, cx. 18.

<sup>25</sup> MOURA, Odilão. *op. cit.*, p. 93.

<sup>26</sup> cf. SOUSA, Jessie Jane Vieira. *Círculos Operários: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

<sup>27</sup> SERRANO, Jonathas. *Contra a Corrente*. Tipografia Vozes de Petrópolis, 1914.

Júlio Maria<sup>28</sup>, por sua vez, era o conhecido pregador das *Conferências da Assunção*, que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, entre 1897 e 1900, em preparação para as festas do Quarto Centenário do Descobrimento e do Décimo Nono Centenário do Cristianismo. Ao todo, foram realizadas quatro séries de conferências anuais, com doze encontros mensais cada: 1º série. *Preliminares*; 2º série. *O Dogma*; 3º série. *A Moral*; e 4º série. *O culto*. A julgar pelo que afirma Fernando José Guimarães, as conferências do padre Júlio Maria se dirigiam à elite letrada do Distrito Federal, versando sobre assuntos morais, filosóficos e políticos.<sup>29</sup>

O conjunto de conferências da 1º série, de 1897, obteve maior repercussão. Segundo o próprio Júlio Maria, pretendia-se com os *Preliminares* demonstrar “os equívocos e preconceitos, de ordem filosófica, de ordem cultural e de ordem política, opostos à harmonia da sociedade moderna com o catolicismo”. Nelas, o padre argumentava que a Igreja não era “menos progressista que o século”, tanto que se preocupava com “os direitos do homem” e reconhecia a “legitimidade cristã da democracia”. Para ele, o novo século que ia chegar impunha uma nova missão aos católicos, que seria a de “unir o Povo à Igreja e à República”.<sup>30</sup> Enfim, entendendo-se o novo regime como uma “democracia”, afirmava Júlio Maria:

Não devemos julgar a democracia pelos anátemas que lhe infligem políticos obstinados, nem desprender das lutas patrióticas. Precisamos combater nos regimes novos o que eles têm de mau e hostil ao catolicismo. Não podemos, sob o pretexto de que não se harmoniza com esta ou aquelas ideias políticas, renunciar a tudo, até mesmo ao devido esforço pela reforma de sua legislação.<sup>31</sup>

Como se vê, operando por uma distinção estratégica entre forma de governo e sua legislação, Júlio Maria argumentava que era dever dos católicos combater os defeitos da lei, mas aceitar as formas de governo. Em suma, recomendava:

---

<sup>28</sup> Nasceu em Angra dos Reis-RJ, em 1850. Formou-se em Direito e atuou como juiz. Foi membro do Partido Liberal e deputado provincial pelo Rio. Em 1878, após a morte de sua terceira esposa, converteu-se ao catolicismo. Ordenou-se sacerdote redentorista em 1894. Faleceu em 1916. O papa Leão XIII lhe concedeu o título de “missionário apostólico do Brasil”. Publicou *Memória da Religião no Brasil* (1900), *A Igreja e a República* (1900) e *A Igreja e o Povo* (1902). Serrano escreveu uma biografia do padre, publicada em 1924 pelo Centro D. Vital, recebendo ainda menção honrosa da ABL. SERRANO, Jonathas. *Júlio Maria*. Coleção Eduardo Prado. Rio de Janeiro: Centro D. Vital, 1924.

<sup>29</sup> GUIMARÃES, F. J. Introdução. In: JÚLIO MARIA, padre. *Conferências da Assunção*. Introdução e transcrição de Fernando José Guimarães. Aparecida/SP: Editora Santuário, 1988, p. 7-45.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

<sup>31</sup> JÚLIO MARIA, padre. *op. cit.*, 1988 [1897], p. 71.

Não pleitear privilégios que não tem razão de ser, dar aos partidários intolerantes do antigo regime a persuasão de que já não é prudente nem lícito resistir, no que é justo e legítimo, a nova força que agita o mundo. Tendo a autoridade passada das classes às massas e o futuro pertencendo como pertence à democracia, uma nova missão se impõe aos católicos, não mais um instrumento de reino ou apoio dinástico, mas uma força social.<sup>32</sup>

Além disso, a adesão de Júlio Maria ao novo regime se justificava por meio da escrita da história. O padre foi o autor da *Memória da Religião, Ordens Religiosas, Instituições Pias e Beneficentes no Brasil*, publicada no *Livro do Centenário* das comemorações do quarto centenário do Descobrimento. Nela, a Colônia foi apresentada como nossa idade de ouro, pois um período de harmonia entre o povo, o clero e a “república”, simbolizados nas reduções jesuíticas. Essa unidade fundadora teria sido dissolvida no Império, período de decadência, em função do padroado, que transformou a Igreja em uma “empresa de funerais” e de “sacerdotes coagidos ao horizonte da sacristia”. A República, por sua vez, inaugurava um período de liberdade aos católicos, havendo oportunidade de resgate das raízes católicas da brasilidade. Enfim, essa era a compreensão e a pregação do padre Júlio Maria, do lugar ocupado pelo clero e pelo catolicismo na História do Brasil.<sup>33</sup>

O pensamento de Júlio Maria, portanto, buscava harmonizar a Igreja com a República. No entanto, enfrentava grandes resistências entre boa parte dos católicos partidários do antigo regime. Essa resistência explica, certamente, o julgamento sem condescendência que Júlio Maria realizava do passado monárquico. Na verdade, nem mesmo uma boa parte dos historiadores ditos republicanos foi tão áspera no julgamento da monarquia, a exemplo de João Ribeiro e o próprio Capistrano de Abreu.<sup>34</sup>

Seja como for, ao aderirem ao novo regime, desde o seu início, Felício dos Santos e Júlio Maria puderam se apropriar de alguns princípios do liberalismo, apresentando a República, como se afirmou, como um regime até bem palatável aos católicos. A laicidade do Estado, por exemplo, garantiria a autonomia da Igreja, em um clima de tolerância religiosa, e ausência de manifestações públicas de hostilidade ao catolicismo no país. Também permitia que os católicos se organizassem

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 73.

<sup>33</sup> JÚLIO MARIA, padre. *Memória da Religião, Ordens Religiosas, Instituições Pias e Beneficentes no Brasil*. In: *Livro do Centenário*. Tomo I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900. Utiliza-se da segunda edição, de 1981, com o título *A Igreja e a República*. Coleção Pensamento Político Brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Câmara dos deputados, 1981 [1900].

<sup>34</sup> SILVA, E. A República comemora o Império. *Revista Rio de Janeiro*, 2: 59-70, abr. 1986.

em partidos políticos, embora essa prática encontrasse resistência entre as lideranças eclesiais.<sup>35</sup> No entanto, nada disso os impedia de apontarem o que julgavam como “erros e omissões dos legisladores republicanos”, como o princípio da “laicidade do ensino”. Segundo Júlio Maria:

Para o espírito pensador, a crise no Brasil não é uma crise política, cuja solução dependa das formas de governo. É uma crise moral, resultante da profunda decadência religiosa, desde o antigo regime, das classes dirigentes da nação, e que só pode ser resolvida por uma ação católica nos círculos superiores de formação dessas elites.<sup>36</sup>

Como se vê, para o padre Júlio Maria a crise não era política, nem dependia de formas de governo. O problema era moral, isto é, a decadência do espírito religioso entre as elites. O remédio, por sua vez, passava por uma intervenção cultural nos círculos de formação dessas mesmas elites. Essa foi uma importante estratégia utilizada pelos católicos e por Serrano. Não por acaso, entre 1907 e 1908, o autor promoveria uma reformulação dos estatutos do Círculo da Mocidade, dando origem à UCB e à *Revista Social* com o objetivo de atuar mais enfaticamente sobre os estudantes do ensino secundário e superior de todo o país.<sup>37</sup> A julgar pelo que informava o próprio autor em sua conferência no II Congresso Católico Brasileiro, Felício dos Santos aparece como presidente responsável pela comissão de elaboração dos estatutos da UCB, aprovados pelo cardeal D. Joaquim Arcoverde, em maio de 1907. Data também desse ano, a designação do padre Júlio Maria como assistente eclesial da nova agremiação e de sua revista, o que ocorre entre 1908 e 1916, quando falece.<sup>38</sup> Durante todo esse tempo, conforme Villaça, “Júlio Maria se ligou profundamente a Serrano” (Anexo 2).<sup>39</sup>

Assim, foi a partir da experiência acumulada à frente do CCA do Distrito Federal e muito próximo das então ‘novas’ orientações juliomarianas que Serrano iniciou sua militância na UCB e na *Revista Social*, elegendo duas ordens de problemas a serem combatidos: o indiferentismo religioso entre os estudantes, que seriam a futura elite dirigente do país; e a compreensão míope do

<sup>35</sup> LUSTOSA, Oscar Figueiredo. *Igreja e política no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola/CEPEHIB, 1983.

<sup>36</sup> JÚLIO MARIA, padre. *op. cit.*, 1988 [1897], p. 81.

<sup>37</sup> A UCB pretendia formar uma federação e a *Revista Social* seria um elo entre os círculos de estudantes católicos. Criou-se também uma agência de importação de livros de orientação católica (Fides), um cinematógrafo para exibição de *filmes* edificantes e uma pensão católica para receber estudantes de outros estados, por meio da contribuição financeira do episcopado. SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1908, n. 4, p. 155-156.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>39</sup> VILLAÇA, Antônio Carlos. *op. cit.*, p. 77.

que era ser progressista e conservador. Algo que foi reforçado em seu discurso de inauguração das atividades da UCB, em 1908, e reproduzido na *Revista Social*:

Salvo raras exceções honrosas, aos jovens falece a coragem precisa para manter, durante a perigosa travessia dos cursos superiores a integridade daquela fé bebida no carinho materno. Falta-lhes o ânimo para confessarem-se católicos: domina-os o indiferentismo religioso que está na moda, e cumpre obedecer à moda. [...] Na obra dissolutiva o que mais coopera é a lição do professor sem Deus. E o que nos constringe é o pretender basear tudo isso em uma palavra mágica: progresso.<sup>40</sup>

Aliás, Serrano se mostrava um bom observador psicológico dos estudantes e do que certamente se assistia pelas ruas no Rio de Janeiro:

O respeito humano! Coisa aviltante obriga-nos a reprovar exteriormente o que interiormente aprovamos... Nas ruas, ao passarem procissões o que se vê? Sancho não se ajoelha, porque olha de esguelha, a Martinho: que dirá ele? E Martinho não se prostra, porque receia que possa pensar Sancho. E eis, dois parvos, dois imbecis, este a temer aquele, aquele com receio deste, ambos ridículos desprezando Suprema Bondade Infinita e a verdadeira força motora do progresso das nações.<sup>41</sup>

Dirigindo-se a um público de autoridades religiosas e jovens estudantes, Serrano apresentava a UCB como portadora de um catolicismo que se desejava progressista, mas, ao mesmo tempo, que não podia renunciar ao direito de ser conservador, dado o conteúdo intangível e a perenidade da Verdade, da Beleza e da Bondade do cristianismo:

[...] Porque a verdade é que desde os primórdios soube o cristianismo conciliar admiravelmente o seu conteúdo intangível com as mutáveis necessidades do ambiente, o respeito à tradição e o espírito do progresso, o capital já adquirido e os novos juro que se vão capitalizando. [...] O católico precisa ser, deve ser, ao mesmo tempo conservador e progressista, um homem do passado e um homem de

---

<sup>40</sup> SERRANO, Jonathas. Discurso de inauguração na União Católica Brasileira, em 15 de junho de 1908. *Revista Social*, junho de 1908, n.1, p. 62.

<sup>41</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

hoje. Velho de 20 séculos o cristianismo possui a juventude perene da Verdade, da Beleza e da Bondade que não morre.<sup>42</sup>

Logo se nota o conservadorismo liberal católico de Serrano, que dedicava boa parte de seu discurso para explicar o que entendia por progresso. Para ele, em suma, o progresso não viria, por assim dizer, pela adoção de práticas de “terra arrasada”, mas pela incorporação das tradições do povo, a exemplo do catolicismo. Tal “fato”, antes de ser uma verdade católica, tratava-se de uma “evidência histórica” comprovada até mesmo pelo “positivismo de Augusto Comte”. Por outras palavras, o progresso como resultante pressupunha componentes:

O progresso exige o respeito do passado, naquilo que nos legou de verdadeiro, de belo e de bom; mas não dispensa o entusiasmo por novas conquistas, por outras realizações que melhoram ou completam as anteriores. É assim que se foge ao perigo da paralisia pela rotina, sem cair em risco maior de perda total pela anarquia revolucionária.<sup>43</sup>

Além disso, em seu discurso, Serrano corroborava as orientações políticas do padre Júlio Maria. Sendo partidário da República, que também entendia como sendo uma “democracia” e um “regime de liberdade” para a Igreja, diagnosticou que os católicos estavam paralisados pela rotina, sofrendo do que denominou “catinga do regalismo”. Um modo de dizer que estavam apegados ao passado, que colocando a batalha da ação católica unicamente no terreno político, perdia-se a guerra que verdadeiramente interessava, ou seja, salvar a nação<sup>44</sup>:

E nós, meus senhores, prezamos demais esta liberdade, para vê-la vencida assim como na França. Não! Unamo-nos! A desgraça do povo francês foi que os católicos no tempo de Gambetta eram os restauradores, os reacionários, os que se puseram ao lado da monarquia. Abstraíamo-nos das formas de governo! Antes de salvarmos o Estado, salvemos a Pátria! Que esta é sempre nossa. Antes de salvar o Estado, salvemos a Nação. [...] Insisto sobre este ponto, porque nação e governo andam às vezes em desarmonia, e entendo que, segundo a essência dos princípios democráticos, todo o governo que está em desarmonia com a nação é usurpador e

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 63-64.

<sup>44</sup> Utiliza-se a distinção realizada por CATROGA, Fernando. *Pátria, nação e nacionalismo. Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social*. Lisboa: ICS, 2010.

ilegítimo. [...] Por isso, repito: salvemos a nação! Todo o governo é bom exceto o despotismo! E a república é, em essência, a forma política que mais nos garante contra o despotismo.<sup>45</sup>

Operando através da distinção entre Estado e nação, Serrano reconhecia o novo regime, entendido como uma forma política que garantia a liberdade contra o despotismo. Ao mesmo tempo, questionava o desacordo existente entre o Estado, suas instituições e suas leis, e a nação, reconhecida como católica. Uma vez que o público destinatário de seu discurso eram os estudantes do Distrito Federal, fica claro que o autor estava se referindo ao princípio da laicidade do ensino, tido como um obstáculo à formação de futuras elites dirigentes católicas. Logo, salvar a nação incluía uma orientação religiosa do ensino, sem falar do combate aos preconceitos contra o catolicismo, visto como uma forma arcaica do passado. Tudo isso, segundo o autor, alimentava o fosso já existente entre um governo laico e a nação católica. Com o objetivo de reverter esse futuro, visto como sombrio, Serrano apontou como solução, no presente, a criação dos círculos da mocidade católica:

Ora, os Círculos Católicos para a mocidade são, quando bem constituídos, escolas preparatórias de apologistas e de intelectuais não falsificados. Vencem a natural timidez, adquirem facilidade de exposição, são obrigados a um trabalho sério de consulta e comparação crítica de várias obras. Então é que tem ensejo de verificar a inanidade das acusações feitas a Igreja; à luz da verdadeira história podem agora compreender que no evangelho existem princípios [sic] da moderna civilização.<sup>46</sup>

Enfim, vê-se que tanto Júlio Maria como Serrano identificavam como um problema entre os católicos a persistência de uma cultura histórica católica que, de um lado, identificava monarquia e padroado com certo ideal de “boa” cristandade e, por outro, tinha a República como “filha da Revolução”, como sendo um regime anticlerical e avesso à autoridade e à hierarquia. Em suma, como ele disse, era a “catinga do regalismo”, cuja leitura do passado afastava os católicos da vida social, política e cultural da República. Nesse sentido, reatar os católicos à República era, de certa forma, reacender sua militância, sobretudo no campo cultural.

---

<sup>45</sup> SERRANO, Jonathas. op. cit., 1908, n.1, p. 64-65.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 65-66.

Do mesmo modo, a escrita da história se mostrava como um meio não menos importante de salvar a nação, melhor dizendo, de “entregar à pátria o seu espírito de origem”, isto é, o catolicismo. Para tanto, uma nova escrita da história pátria devia ser construída, não contra o Estado republicano e democrático, mas buscando harmonizar-se com ele. Mais do que isso, o novo historiador católico deveria unir numa única história três categorias fundamentais: o Povo, a Igreja e a República. O acento, porém, devia estar no primeiro elemento.

Este seria o desafio que Serrano iria assumir estando à frente da UCB e da *Revista Social*. Por isso, organizou uma seção de história nessa revista, sendo que muitos dos artigos aí publicados eram conferências lidas na sede da UCB, ou seja, eram parte daquele “trabalho sério de consulta e comparação crítica de várias obras”, motivado pelo desejo de verificar, “à luz da história”, a “inanidade das acusações feitas a Igreja”. Mais uma vez, seria pelo intermédio do padre Júlio Maria que o autor iria conhecer uma rede internacional de circulação de textos com orientações para uma escrita moderna, científica e igualmente católica da história. É esse movimento que se deseja acompanhar e refletir a seguir.

## 2. Orientações historiográficas para a escrita da história pátria católica

É importante destacar que o surgimento da história como campo de conhecimento científico coincidiu com a expansão do nacionalismo no continente europeu e com a necessidade dos Estados de produzirem as *genealogias das nações*.<sup>47</sup> Isto é, vale sempre lembrar com Hobsbawm, que são os Estados que fazem as nações e os nacionalismos, não o inverso.<sup>48</sup>

O século XIX, portanto, foi responsável por uma grande transformação na historiografia, sobretudo em razão da nova situação de poder dos Estados europeus, mediante a passagem da *legitimidade dinástica* para a legitimidade baseada na *soberania nacional*. Esta tornou-se a expressão política de uma nova entidade, a nação, enquanto manifestação da soberania popular. Os efeitos dessa transformação sobre o discurso historiográfico foram igualmente “revolucionários”. Como disciplina e método científico, a história se desenvolveu buscando a legitimidade do Estado nacional, tido como a conformação material da nação e eixo explicativo do processo histórico, em substituição à narrativa centrada na trajetória das dinastias civis e religiosas.<sup>49</sup>

<sup>47</sup> FURET, François. *A oficina da história*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, s/d, p. 193.

<sup>48</sup> HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Trad. Maria C. Paolli e Anna M. Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

<sup>49</sup> FURET, François. *op. cit.*, p. 193-195.

Essa nova realidade, como era de se esperar, impôs aos historiadores católicos a tarefa de reformular sua visão de mundo, como condição para a sobrevivência de uma cultura histórica católica, ante os novos processos de modernização e laicização. É justamente esse desafio que Serrano iria enfrentar à frente *Revista Social*, a partir de 1908. Na seção de “História”, pode-se surpreender, tanto uma historiografia católica que busca maior cientificidade, como um esforço para se inserir no modelo de escrita da história nacional. Duas orientações que permitia responder aos novos desafios com certa vantagem em relação à escrita providencialista<sup>50</sup> e ultramontana da história.<sup>51</sup>

Tal história, como se afirmou, surgiu em uma conjuntura política e social favorável aos católicos. Isto é, em meio ao processo de reorganização institucional da Igreja, livre do padroado, e também de consolidação da ordem oligárquica, tradicional e católica, a partir de Campos Sales. Esse projeto político-cultural teve impactos e desdobramentos. É precisamente nesse contexto que se criam as condições para o surgimento de uma escrita católica da história do Brasil, que fizesse frente a uma escrita laica, embora não anticlerical, que a República demandava e propiciava. É o que Serrano iria fazer e, para compreender sua narrativa, é valioso examinar de perto três importantes referências: a *Memória da Religião* do padre Júlio Maria, de 1900; a carta pastoral *Saepenumero considerantes* de Leão XIII, dirigida aos historiadores católicos, de 1893; e a *História do Povo Alemão* de Jacob Johhanes Janssen, publicada entre 1876 e 1888.

Para Júlio Maria<sup>52</sup>, como se afirmou, o historiador católico deveria se orientar pela reconciliação entre o Povo, o Clero e a República, buscando uma nova narrativa. Em sua proposta o “moderno historiador católico” não mais deveria fazer uma história sagrada e eclesiástica, abstraindo-se da história profana, alheia à vida dos homens e à construção da nação. Nesse sentido, Júlio Maria se empenhou na divulgação de uma escrita da história do Brasil em que os “fatos religiosos” se inserem na ordem política, econômica e social, como uma autêntica essência da brasilidade. Por outras palavras, o novo historiador católico precisava priorizar os fatos religiosos,

<sup>50</sup> Uma linguagem estruturante da narrativa histórica que conheceu profundas mudanças de significado na modernidade cf. ROSA, G. L. *A Suprema causa motora: o providencialismo e a escrita da história no Brasil (1808-1925)*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto.

<sup>51</sup> Caracterizava-se pela defesa do papado e da Igreja diante dos Estados Nacionais surgidos da revolução, o que era tido como um mal de origem. Opunham-se também à história das nações escrita por esses mesmos Estados. Julgavam-na circunscrita ao contrato social entre os indivíduos e ausente de um princípio metafísico. As principais referências foram Bérault-Bercastel (1720-1794), Mathieu Henrion (1805-1862) e, sobretudo, René- François Rohrbacher (1789-1856), para quem fazer história era uma forma de engajamento político destinado a “salvar Roma e a França em nome do Sagrado Coração” COSTIGAN, R. F. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Rohrbacher and the Ecclesiology of Ultramontanism*. Roma: Università Gregoriana: Editrice, 1980, p. 13-15.

<sup>52</sup> O programa historiográfico de Júlio Maria também se encontra em seu *Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, proferido na sessão de 08 de dezembro de 1899. *RIHGB*, tomo 62, p. 372-381, 1900.

mas tinha que relacioná-los aos demais fatos da história do país. Em suma, não haveria República sem fé católica, nem Brasil sem catolicismo:

A História, mesmo servida pelos processos de Taine, não pode ser escrita verdadeiramente e exatamente, amesquinhando-se do fato religioso, tão largo, tão vasto, tão complexo, e tão preso aos outros fatos, político, jurídico, científico, literário, industrial, artístico das nações. [...] Dando como dou, na História do Brasil, o primeiro lugar ao catolicismo; afirmando, como afirmo, que o catolicismo formou a nossa nacionalidade; pretendendo, como pretendo, que um ideal de pátria brasileira sem fé católica é um absurdo histórico, tanto como uma impossibilidade política; entendendo, como entendo, que num país que surgiu, cresceu e se desenvolveu à sombra da Cruz, uma democracia antirreligiosa não pode deixar de ser uma democracia artificial.<sup>53</sup>

Como Serrano era admirador de Júlio Maria, mas também um seguidor das então muito novas orientações do papa Leão XIII, vale a pena debruçar sobre a carta pastoral *Saepenumero considerantes*.<sup>54</sup> Nela, o papa comunicou a abertura dos “Arquivos Secretos do Vaticano” e a criação do “Pontifício Cardinalício para os estudos históricos”, destinado a reunir eruditos ao redor dos arquivos históricos do Vaticano. Também fez um apelo aos historiadores católicos. Recomendou que superassem uma já criticada escrita cronológica e factual da história da Igreja e de suas ordens religiosas, e adotassem uma escrita mais processual da história, além de adotar os novos parâmetros científicos para a disciplina. Por outras palavras, o papa orientava os historiadores católicos a adotarem as modernas práticas do historiógrafo, isto é, a erudição, a crítica histórica-documental e a síntese analítica dos fatos ou o que se chamava sua interpretação.<sup>55</sup>

Leão XIII também aconselhou que os historiadores católicos militassem no campo da construção das histórias nacionais, até então deixadas a cargo de “historiadores maçônicos e liberais”. O papa os acusava de pretender fazer tábula rasa do passado em toda a Europa, sobretudo na Itália, o que enfraquecia as profundas tradições católicas no continente e fora dele. No caso italiano, o papa lamentou que a história estivesse a serviço dos liberais laicos que haviam promovido a Unificação. Na perspectiva do pontífice, a história já se tornara “um cômodo

<sup>53</sup> JÚLIO MARIA, padre. *op. cit.*, 1981 [1900]. Reproduzida por SERRANO, Jonathas. A Memória da Religião no Brasil. *Revista social*, Julho de 1908, n. 2, p. 54-55.

<sup>54</sup> Leone XIII. *Saepenumero considerantes*. Roma: Presso San Pietro, il 18 agosto 1893, s/p. Disponível em: <<http://www.totustuustools.net/magistero/113saepn.htm>>. Acesso em 12 de mar. 2011. [Tradução nossa].

<sup>55</sup> *Ibid.*

instrumento de ataque à Igreja”, sendo “necessário opor uma história fundada em preconceitos e densa de erros, mais ou menos conscientes”, a uma “história objetiva”, que mostrasse todo o empenho do papado em “defender a civilização e as nações”. Segundo o pontífice, convinha demonstrar como o papa tinha sido “protetor da Itália contra os bárbaros, os lombardos e os turcos”.<sup>56</sup>

Leão XIII demonstrou ainda preocupação com uma história de orientação laica ensinada na Europa. Ele recordou, por exemplo, a fundação da *Institución Libre de Enseñanza* na Espanha, liderada por Rafael Altamira, a aplicação das leis educativas de Jules Ferry na França, além da consolidação da Escola do *Risorgimento* na Itália.<sup>57</sup>

Em suma, a mensagem central de *Saepenumero considerantes* era a de que os historiadores católicos também produzissem uma história da nação, mas em convergência com as tradições da Igreja. Nesse sentido, o papa procurava uma nova combinatória entre a ação dos católicos na política e na cultura, convidando-os a abandonarem preconceitos regalistas e a aceitarem os governos constituídos, esforçando-se para combater a legislação e as culturas liberais laicas que os impregnava contra a Igreja. Aliás, o desejo de (re) sacralizar as histórias nacionais, escritas à margem do catolicismo, decorria da convicção de que nessas histórias nacionais havia um núcleo de fatos providenciais, impregnados de espiritualismo, que explicaria a constituição católica das nações. Numa sentença: a Igreja tinha que inventar novas tradições, não em disputa, mas em convergência com as nações e os nacionalismos.<sup>58</sup>

Trata-se de uma “revolução copernicana da historiografia católica”, que marcaria profundamente a escrita da história no âmbito da *Revista Social*, especialmente em sua seção de “História” e “Notas e comentários”, o que nos permite uma boa aproximação dos procedimentos encetados. Em agosto de 1909, por exemplo, Serrano comentou a criação do centro de estudos históricos no Vaticano, por Leão XIII. Para ele, a intensa publicação de fontes inéditas vinha fazendo de Roma, desde o final do século XIX, o maior centro de estudos históricos da Europa, atraindo eruditos católicos de vários países, a exemplo de Sickel, Pastor, Duchesne, Kurth, Janssen etc., os quais ele lia e citava em suas conferências na UCB e nos textos que escrevia na *Revista Social*.

---

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> ZAGHENI, Guido. *Curso de História da Igreja*. Tomo IV: A idade contemporânea. Trad. José M. Almeida. São Paulo: Paulus, 1999, p. 12-23. CASAS, S. León XIII y la apertura del Archivo Secreto Vaticano. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 12 (2003), 91-106. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35501206>>. Acesso em: 13 de fev. 2011.

Serrano destacou, em especial, o historiador alemão Jacob Johannes Janssen (1824-1891), que escreveu *História do Povo Alemão*, publicado entre 1876 e 1888, um conjunto de seis volumes impressos pelo próprio Janssen e dois por seu aluno, Ludwig von Pastor. Segundo o autor, o papa Leão XIII o tinha com muito apreço, desejando fazer dele cardeal e diretor dos arquivos Vaticanos, o que foi recusado por Janssen.<sup>59</sup>

Na seção de “História” da *Revista Social*, no mesmo número e ano, Serrano deu informações sobre o trabalho de Janssen, a quem considerava “o restaurador do catolicismo na Pátria de Lutero”, sendo o responsável por fazer uso da crítica e de exposição dos documentos do Vaticano contra os “preconceitos, erros e lendas do protestantismo”. Ou seja, Janssen era, segundo o autor, o historiador que “melhor se aproximou dos princípios defendidos por Leão XIII no exercício da história”, ao defender, com a utilização da crítica documental, o catolicismo do protestantismo:

[Janssen] Reivindicou a verdadeira história, de tal sorte desfigurada e hostil à Igreja, que não se conheciam senão duas épocas: a anterior e posterior a Lutero, proclamado libertador dos povos e luz do mundo; não [se] tinha da Igreja senão a caluniosa ideia de que ela impedira os desenvolvimentos legítimos da inteligência; [...] Escrevendo a história do povo alemão sob o ponto de vista católico, Janssen conseguiu destruir preconceitos, dissipar ilusões, patentear as falsidades e os erros do racionalismo político; mostrar que aquela suposta época de obscurantismo [a da idade média] foi uma florescência maravilhosa do saber humano; que a ciência não era apanágio das classes privilegiadas, mas enormemente difundida na Alemanha; [...] que o trabalho era considerado uma função social; que o povo já existia verdadeiramente, exercia direitos, tomava parte na vida pública, que a servidão estava quase abolida; que, finalmente, se de uma época tão grande e tão bela saiu com todas as suas misérias e torpezas, discórdias e revoltas o século XVI, foi porque a civilização da Idade Média, não obstante os seus esplendores, encobria os germes de dissolução. Estes foram os abusos no governo da Igreja, a cobiça de certos monges e a corrupção parcial do clero. Entretanto, contra isso ergueram-se homens zelosos e cheios de fé, sendo que, se não triunfou a legítima reforma desejada pela Igreja, foi porque Lutero fez de sua falsa reforma instrumento nas mãos humanistas revolucionárias e com elas colocou a luta no terreno político.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> *Revista Social*. [notas e Comentários]. Rio de Janeiro, Agosto de 1909, n. 14, p. 117-118.

<sup>60</sup> SERRANO, Jonathas. Janssen, o historiador dos alemães. [História]. *Revista Social*, Agosto de 1909, n. 14, p. 35-37.

A citação é longa, mas muito esclarecedora do modelo de escrita da história desejado, sobretudo porque tinha a Alemanha de Lutero como palco. Tratava-se de evidenciar o valor do catolicismo, para a inteligência dos homens e progresso dos povos. Se erros foram cometidos, eles seriam corrigidos. Dentro da Igreja e sem revoluções, religiosas e/ou políticas.

Serrano desejava assumir as expectativas historiográficas do padre Júlio Maria? Deveria ser uma espécie de Janssen brasileiro? A resposta a essas questões é complexa, mas elas devem ser enfrentadas em função do “lugar” estratégico que seria ocupado pelo autor no campo da historiografia brasileira de início do século XX. Para nos aproximarmos de algumas respostas, selecionamos textos sobre os jesuítas presentes na sessão de história da *Revista Social*, além dos artigos *Um Vulto de 1817* e *O Clero e a República*, que abordam o tema do nativismo e o clero na história do Brasil.

### 3. Ensaio para uma história pátria católica: jesuítas, nativismo e República

Foi nas redes de sociabilidade de um grupo de eruditos, reunidos nos Círculos Católicos, que Jonathas Serrano se afirmou como historiador. Nesse ambiente, vale observar os laços que o unem a outro historiador católico, que lhe fora apresentado por Escragnolle Dória<sup>61</sup>: o barão de Studart.<sup>62</sup>

O barão é responsável por aplinar o caminho de Jonathas Serrano nos arquivos do nordeste, indicando documentos preciosos para a escrita de *Colonização. Capitánias hereditárias* e de *Um Vulto de 1817*, ambos publicados na sessão de “História” da *Revista Social* e nos anais do Congresso de História Nacional, realizado pelo IHGB, em 1914.<sup>63</sup> A viagem do autor ao Nordeste ocorreu em janeiro de 1913 e foi importante do ponto de vista de sua afirmação na rede dos historiadores da região. Através dela, acumulou reconhecimento e títulos, como o de sócio do Instituto Arqueológico de Pernambuco e sócio correspondente do Instituto Histórico do Ceará, aumentando e estreitando seus contatos, certamente por influência do barão.<sup>64</sup>

<sup>61</sup> Carta de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 05 de mai. 1912. FJS, AN, cx. 22.

<sup>62</sup> Guilherme Chambly Studart (1956-1938), conde de Santa fé por concessão pontifícia, foi um erudito cearense que se especializou na identificação, crítica e divulgação de documentos sobre a história do Ceará. Amigo de Capistrano e presidente perpétuo do Instituto Histórico daquele estado. Autor de *Notas para a história do Ceará* (1892), *Notas sobre a linguagem e costumes do Ceará* (1892), *Dicionário biobibliográfico cearense* (1913-1915), etc. GIRAÓ, R. O Barão de Studart e a Historiografia Cearense. *Revista do Instituto Histórico do Ceará*. 1º. Edição comemorativa do centenário do nascimento do Barão de Studart, 1946. Disponível em: <<http://cearaterradosol.blogspot.com.br/2012/12/o-barao-de-studart-e-historiografia.html>>. Consulta em: 04 de mar. 2014.

<sup>63</sup> SERRANO, Jonathas. A colonização. Capitánias. Tese apresentada pelo Dr. Jonathas Serrano ao 1º Congresso de História Nacional. [Historia]. *Revista Social*, Fevereiro de 1915, n. 80, p. 80-86.

<sup>64</sup> Carta do barão de Studart a Jonathas Serrano, 03 de ago. 1912. FJS, AN, cx. 22.

Jonathas Serrano e o barão de Studart atuaram como intelectuais de referência na elaboração dos estudos históricos sobre os jesuítas, defendendo seu papel de formadores da nacionalidade brasileira. O primeiro, como diretor da UCB e da *Revista Social*, e o segundo, como proprietário da Tipografia Studart e diretor do Instituto Histórico do Ceará, além de grande conhecedor dos documentos sobre os jesuítas. Juntos, eles empreenderam uma produtiva parceria. Vale notar que isso ocorreu em um momento estratégico. Exatamente no contexto das festas do centenário da reabilitação da Companhia de Jesus, pelo papa Pio VII, e da organização do primeiro Congresso de História Nacional pelo IHGB, em 1914.

O barão de Studart é pouco lembrado como historiador católico. Mas foi importante divulgador de fontes para a escrita da história dos jesuítas e, provavelmente, um leitor de *Saepenumero considerantes*. Sua produção intelectual católica é considerada como de menor importância, tanto pelo seu conteúdo, tido como panfletário, como pelo suporte de sua divulgação: folhetos impressos a partir de conferências realizadas no Círculo Católico de Fortaleza.<sup>65</sup>

Porém, ela é bem representativa de uma historiografia católica que se deseja mapear para melhor compreender a escrita de Serrano. Foi esse último que divulgou, embora não o analisasse, o folheto *Jesuíta e Jesuitismo*, de autoria do barão na *Revista Social*, além de distribuí-lo em 1.000 exemplares na cidade do Rio de Janeiro.<sup>66</sup> Como se vê, ser lido no Rio, o centro cultural do país, era uma das estratégias dos intelectuais da época, entre os quais os historiadores católicos se incluíam. O barão retribuiu, fazendo circular textos da UCB no Ceará. Em 1915, por exemplo, fica-se sabendo que os folhetos *Os Jesuítas* de Alfred Russel e *A influência dos Jesuítas em nossas letras*, de Eugênio Vilhena de Moraes foram impressos sob as expensas do barão, em sua tipografia, num total de 3.000 exemplares, distribuídos na cidade de Fortaleza.<sup>67</sup> É bom lembrar que esses folhetos eram versões modificadas de textos impressos na *Revista Social* e de teses apresentadas ao Congresso de História Nacional. O barão fez circular ainda textos de militância católica, a exemplo de *O valor social da castidade* (Anexo 3) de Jonathas Serrano, de 1915.<sup>68</sup>

Portanto, trata-se de uma relação de amizade intelectual que inclui e atravessa o âmbito historiográfico e a militância católica. Aliás, o Congresso de História Nacional pareceu ter agradado

<sup>65</sup> ALCÂNTARA, L. A História do Ceará nas Páginas do Barão. STUDART, Guilherme C. *Notas para a História do Ceará*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.

<sup>66</sup> STUDART, Barão. *Jesuítas e jesuitismo*. Fortaleza, 1914. In: *Revista Social*, [Bibliografia], Março de 1914, n. 69, p.462-463.

<sup>67</sup> *Revista Social*. [notas e comentários], Abril de 1915, n. 82, p. 328-329.

<sup>68</sup> VILHENA DE MORAES, E. Qual a influência dos jesuítas em nossas letras? Memória apresentada ao 1º Congresso de historia Nacional. *Revista Social*, [História], Setembro de 1914, n. 75, p. 198-201; RUSSEL, Alfredo. Os Jesuítas. Relatório apresentado pelo Congressista Dr. Alfredo Russel ao 1º Congresso de Historia Nacional. *Revista Social*, [História], Setembro de 1914, n. 75, p. 97-105.

a esse grupo católico, que lidera uma moção de contentamento enviada à comissão organizadora do evento, assinada também por outros membros do IHGB, ninguém mais, ninguém menos que Afonso Celso e Max Fleiüss:

Ao primeiro Congresso de História Nacional.

1º Considerando que o nome da Companhia de Jesus se acha indissoluvelmente ligado a História do Brasil, e de modo tão estreito, que lembrar seus fatos é assinalar ao mesmo tempo os extraordinários servos que na tríplice missão humanitária, política e social, prestaram os Jesuítas ao país durante mais de dois séculos, evangelizando as tribos selvagens, salvaguardando o princípio da moralidade, em face da corrupção e execrável cúbica dos colonos, alimentando a chama do patriotismo, que repeliu as invasões estrangeiras, concorrendo eficazmente para a conservação da unidade e integridade da nação, e difundindo por toda a parte a cultura intelectual que preparou o surto brilhante da nossa literatura; 2º Considerando que escritores jesuítas foram os primeiros que elaboraram com as descrições corográficas, as biografias e as crônicas monásticas, os elementos primordiais em que se baseia o estudo da geografia, da história e da etnografia do Brasil. Resolve consignar na ata de sua última sessão plena, um voto de contentamento pela recordação desse ato de justiça que solene e juridicamente restituiu a ilustre sociedade a quem deve o Brasil tão denodado e eficaz obreiro da sua grandeza e da sua civilização.

Rio de Janeiro, 15 de Setembro de 1914 – Eugenio Vilhena de Moraes, Jonathas Serrano, Barão de Studart, Augusto O. Viveiros de Castro, Vieira Fazenda, Sebastião de Vasconcellos, A. Tavares Lyra, Afonso Celso, Alfredo Russel, M. Fleiüss, Alfredo Valadão, Dr. Sá Vianna.<sup>69</sup>

De certa forma, essas iniciativas davam continuidade, em outro contexto, à militância de Eduardo Prado, o organizador das *Conferências Anchiitanas*, de 1897.<sup>70</sup> Em todo caso, a ênfase dada aos jesuítas no Congresso de História Nacional e sua reabilitação na historiografia nacional numa chave de leitura distinta daquela consagrada, por exemplo, por Varnhagen, Oliveira Lima,

<sup>69</sup> O congresso de História e a Companhia de Jesus. Voto de contentamento enviado a Comissão do Congresso de História Nacional. [História]. *Revista Social*, Setembro de 1914, n. 75, p. 105-106.

<sup>70</sup> Para Eduardo Prado a apropriação de *Saepenumero considerantes* implicava promover o “culto cívico dos jesuítas” como “formadores da nacionalidade brasileira”. PRADO, e. O catolicismo, a Companhia de Jesus e a Colonização do Brasil. In: PRADO, Eduardo, MACHADO, Brasília, NABUCO, Joaquim. *Conferências Anchiitanas*. Rio de Janeiro, Comissão Nacional para as Comemorações do Dia de Anchieta, 1979, p. 3-5.

Lúcio de Azevedo entre outros, isto é, uma “ordem alienígena”, “ameaçadora da soberania do Império” e de sua integridade territorial”, demonstra o sucesso da articulação desses historiadores católicos, bem como a distância da historiografia brasileira do anticlericalismo.<sup>71</sup>

Algo que é reforçado pelo tratamento dado ao tema do nativismo, uma categoria muito presente e polêmica na produção historiográfica do final do século XIX e o início do XX. Deve-se assinalar que esses movimentos, especialmente os de Minas Gerais e Pernambuco, estavam sendo retomados em bloco numa chave de leitura republicana, isto é, a partir de um duplo estatuto: como movimentos precursores da Independência e da República.<sup>72</sup>

Nesse sentido, os discursos históricos sobre tais revoltas coloniais são instituidores do nexo “colônia–nativismo-nação”. Não por acaso, a categoria aparece alternando-se com as expressões “nacionalismo” e “patriotismo”, sugerindo a existência de uma nação brasileira ainda no período colonial. Nesse sentido, a tríade conforma o que Rogério Forastieri da Silva denomina “biografia da nação”. Trata-se de uma perspectiva, em suma, que toma o seu objeto central, a nação, como um corpo que existe potencialmente no passado, como um embrião trazido à luz por Cabral, que desenvolve o sentimento de autonomia ainda na colônia, emancipa-se com a Independência e alcança maturidade com a formação do Estado Nacional e a República.<sup>73</sup>

O nativismo também iria frequentar as páginas dos manuais escolares de história e de uma literatura cívico-patriótica, sobressaindo-se a *História do Brasil* de João Ribeiro. Serrano também iria retomá-lo em vários textos, abordando essa questão pouco frequentada pelos historiadores católicos, inclusive pelo padre Júlio Maria. Para tanto, o texto, *Um Vulto de 1817*<sup>74</sup>, é esclarecedor. Antes de abordá-lo, vale conhecer como João Ribeiro mobilizava o nativismo em sua *História do Brasil*, até porque Serrano dele iria se apropriar, ressignificando-o a partir de seu catolicismo.

Para João Ribeiro, em suma, as revoltas coloniais ou nativistas são movimentos precursores da “independência em vestes republicanas e democráticas”.<sup>75</sup> Além disso, a melhor expressão do “orgulho nativo” e do “radicalismo republicano extremo” surgiu no Norte, “mais veemente em

<sup>71</sup> DOMINGOS, Simone Tiago. *A polêmica sobre os jesuítas na Revista do IHGB e a política Imperial (1839-1886)*. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2013.

<sup>72</sup> FALCON, F. J. C. Historiografia republicana e historiografia da República. In: HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro da; ISAÍÁ, Artur César (org.). *op. cit.*, p. 389-410.

<sup>73</sup> SILVA, Rogério Forastieri. *Colônia e nativismo – a história como “biografia da nação”*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997, p. 66-68.

<sup>74</sup> O texto foi impresso na seção de “História” da *Revista Social*, nos seguintes números: 55 (janeiro de 1913, p. 323-330); 58 (Abril de 1913, p. 449-459), 60 (Junho de 1913, p. 653-658) e 62 (Agosto de 1913, p. 50-55).

<sup>75</sup> RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior. 5ª edição. Rio de Janeiro/Paris: Francisco Alves & Cia Aillaud, 1914. Sobre a História do Brasil de João Ribeiro cf. HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia: a história do Brasil de João Ribeiro*. Access Editora, 2000.

Pernambuco do que em Minas e São Paulo”. A Revolução Pernambucana de 1817 seria o seu auge.<sup>76</sup>

O autor foi além e defendeu que o “nativismo colonial” possuía não só uma base política, o republicanismo, como também uma base étnica e racial, a mestiçagem. Ou seja, a raça mestiça era a “base física da revolução” na Colônia.<sup>77</sup> No entanto, Ribeiro argumentava que o mestiço não estava preparado para a “revolução”, nem para a independência política sob a forma de uma república. Seguindo orientação cientificista bastante compartilhada no Brasil, Ribeiro considerava que os cruzamentos raciais não foram promissores para a Colônia e seu povo. Para ele, “o contato com as raças inferiores com as que são mais cultas quase sempre desmoraliza e deprava a umas e outras”.<sup>78</sup>

Ao raiar do século XIX, portanto, faltava ao país uma base racial capaz de encaminhar a independência sob a forma republicana. A “raça mestiça” ainda não triunfara, nem fora educada, muito menos possuía “autêntico espírito liberal”. Embora considerasse a república como “naturalíssima no continente”, Ribeiro via a monarquia, mesmo sendo “alienígena”, como necessária para tornar o “nativismo colonial”, “menos partidarista e sem a eiva que o caracterizava”. Enfim, a monarquia era vista como uma etapa de “transição e triunfo moral da conciliação entre portugueses e brasileiros”, responsável por nos legar a unidade e a civilização. Só mais tarde, quando a “base física da revolução” se viu livre de seus defeitos de origem é que a república pôde ser proclamada. O 15 de Novembro, nesse sentido, é visto como um momento de “triunfo exclusivo dos nativistas”:

Expus que sempre houve nos nossos movimentos de emancipação política duas correntes liberais separadas: uma dos *mamelucos* que desde o século XVII almeja em suas revoluções a república, o federalismo e mesmo o abolicionismo; outra, da sociedade colonial, latina e portuguesa, que faz o constitucionalismo, o império e com ele a centralização e a unidade. Esta última corrente tende a desaparecer da política, pela progressão das raças nacionais; a independência foi para ela como que a supressão de suas fontes e d’aqui a pouco o que restado do seu *substractum*, da sua base física, terá desaparecido.<sup>79</sup>

---

<sup>76</sup> RIBEIRO, João. *op. cit.*, p. 326; 334-337.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 389-390.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 111-113.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 24-25; 529-530. *Grifos do autor.*

Como se vê, João Ribeiro constitui um bom ponto de partida para se compreender o tratamento que Jonathas Serrano concedia ao tema das revoltas nativistas, especialmente em seu texto sobre a Revolução Pernambucana de 1817. Mas não somente João Ribeiro. Desde o final do século XIX, a Revolução Pernambucana vinha sendo reabilitada para além das imagens de insurreição local e regionalista que lhe fora dadas pelos historiadores no Império.<sup>80</sup>

Um marco é a publicação da *Exposição dos fatos históricos que comprovam a prioridade de Pernambuco na Independência e liberdade nacional*, de 1890, escrita pelo major José Domingues Codeceira. A obra se direcionava para a disputa que então se travava em torno da construção dos mitos de origem da república, desta feita sendo apresentada como um movimento precursor da Independência e de caráter nacional.<sup>81</sup>

Outro momento de ressignificação da Revolução de 1817 como movimento precursor da Independência e da República, ao lado da Conjuração Mineira, ocorreu na década de 1910. No primeiro Congresso de História Nacional, organizado pelo IHGB em 1914, três teses foram dedicadas ao assunto. Além de Jonathas Serrano publicaram trabalhos Marcílio Teixeira de Lacerda (*Domingos José Martins*) e Ascendino Carneiro da Cunha (*A Revolução de 1817 na Paraíba*). Nessa mesma década ocorreu ainda a comemoração do centenário da Revolução. O IHGB dedicou-lhe uma sessão magna, em 06 de março de 1917. Serrano participou dessa efeméride como um dos conferencistas, reproduzindo seu *Um Vulto de 1817*, ao lado do barão de Studart<sup>82</sup> e de Alexandre Barbosa Lima.<sup>83</sup> É desse mesmo ano a publicação de seu *Um Vulto de 1817* pela Imprensa Nacional.<sup>84</sup> Também do mesmo ano é a reimpressão da *História da revolução de Pernambuco*, do padre Francisco Muniz Tavares, um dos participantes daquele movimento. A obra, organizada pelo IHGB, contava com prefácio e anotações críticas de Oliveira Lima, o que conferia caráter de cientificidade ao testemunho deixado por Muniz Tavares.<sup>85</sup>

Serrano, como se vê, participou do processo de reabilitação oficial e ressignificação da Revolução de 1817, que adquire, como se afirmou, estatuto de movimento precursor do 7 de Setembro e da República, e seus mártires, a exemplo de Domingos José Martins, modelos de

<sup>80</sup> Varnhagem, por exemplo, descreveu-a como “um assunto para nós tão pouco simpático, que se nos fora permitido passar sobre ele um véu, o deixaríamos fora do quadro que nos propusemos traçar” *apud* GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *Da escola palatina ao silogeu: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1889-1938*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2006, p. 118.

<sup>81</sup> Sobre esse e outros autores cf. MELLO, Evaldo Cabral. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Rubro veio. O imaginário da restauração pernambucana*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

<sup>82</sup> Autor de *O movimento de 1817 no Ceará*, Tipografia Studart, Fortaleza, 1911.

<sup>83</sup> LIMA, Alexandre Barbosa. Conferência proferida na sessão extraordinária de 6 de março de 1917. *RIHGB*, 82 (2): 626-647.

<sup>84</sup> SERRANO, Jonathas. *Um vulto de 1817*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917. FJS, cx. 17.

<sup>85</sup> GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *op. cit.*, p. 119-121; 227.

virtude, patriotismo e sentimento nacional. No entanto, o autor iria conferir um significado muito próprio a esse evento e a aquele que elegia como seu líder, em função de sua estratégia e posição no cenário político e intelectual, como se assinalou, marcada pela filiação ao projeto político-cultural da Igreja.

Por conseguinte, o que mais chama atenção em *Um Vulto de 1817* é a conotação religiosa dada à categoria nativismo. Em sua narrativa, Serrano torna o amor à terra, identificada com a pátria, uma decorrência da religiosidade, obviamente católica, dos colonos portugueses:

O sentimento nativista apresenta no Brasil a particularidade de ter nascido do sentimento religioso. A princípio, era a sua religião que o colono do Brasil defendia, lutando contra os calvinistas, franceses ou holandeses e, depois ou talvez ao mesmo tempo, era a terra que já considerava sua que ele procurava conservar.<sup>86</sup>

Vale lembrar aqui Leão XIII e Júlio Maria, bem como o modelo de escrita da história de Janssen, que se caracteriza pela inserção do fato religioso na ordem política, econômica, social e cultural, como autêntica essência das nações. Nesse caso, de um autêntico “sentimento de brasilidade”. Não é por acaso que Serrano elaborava uma amálgama entre nativismo e catolicismo na história do Brasil. Percebe-se que o autor não operava a categoria nativismo a partir de uma base étnica e racial, a exemplo de João Ribeiro. Ao contrário, seu nativismo, mais do que uma construção política ou racial, é uma realidade cultural e religiosa.

Por outro lado, Serrano encarava o nativismo como uma aspiração republicana, a exemplo de Ribeiro. O problema, portanto, e esse é um ponto fundamental, não era o republicanismo e sim a laicidade que ele promovia. Para ele, o encontro do nativismo religioso com o republicanismo ocorreu especialmente na Revolução Pernambucana de 1817. Todavia, as aproximações paravam por aí. Em Serrano, por exemplo, a “raça brasileira” é descrita como “hospitaleira”, “trabalhadora”, “religiosa”, “apegada à sua terra e a vida nos campos”, distante das críticas de Ribeiro aos cruzamentos coloniais, responsáveis por uma degeneração de nosso povo/raça:

Formou-se então uma aristocracia rural, limpa e nobre de costumes. Não tem mais, é verdade, o sangue puro de alta linhagem da aristocracia fidalga dos centros urbanos, do século XVI. Substituiu, porém, o orgulho insensato e vão dos seus

<sup>86</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, n. 55, jan. de 1913, p. 323-330; n. 58, abr. de 1913, p. 449-459; n. 60, jun de 1913, p. 653-658; n. 62, ago. de 1913, p. 50-55.

avôs o amor ao trabalho; deles conservou o culto cavalheiresco da família e da honra.<sup>87</sup>

Serrano continua sua narrativa da Revolução de 1817 descrevendo a figura do governador de Pernambuco, Caetano Pinto de Miranda Montenegro, por quem não nutria simpatias. O autor não lhe perdoava a inépcia e a repressão tardia à conspiração urdida nas casernas e lojas maçônicas, desde o final do século XVIII: “pedreiros livres sonhavam com a demolição da monarquia e a construção de novo edifício social”.<sup>88</sup> Foi justamente uma quartelada militar o início da revolução, que conquista posteriormente o povo e as ruas do Recife, sob a “influência deletéria do enciclopedismo francês”.

Logo se nota que o nativismo que Serrano valorizava era fundamentalmente conservador. Segundo ele, o que se passou nas ruas do Recife foi a “anarquia de fato”. Nesse caso, os eventos reclamavam a intervenção de uma elite ilustrada, idealista, sem interesses, obviamente, católica. Liderada por Domingos José Martins e pelos membros do clero, a revolta interessou ao autor, levando-o a defini-la como “a expressão mais notável do republicanismo nativista brasileiro”.

Ela se inicia com capitulação do governador, então encastelado no forte do Brum, que é obrigado a assinar um documento de renúncia e partir para o Rio, “entre a frieza do povo e as irônicas felicitações dos patriotas”. Logo após é formada uma Junta de Governo Provisório, da qual participa o padre João Ribeiro Pessoa, o capitão Domingos Theotônio Jorge, José Luís de Mendonça, Manoel Corrêa de Araújo e Domingos José Martins, que assume a liderança do movimento. Serrano destaca Martins como um *gentleman* acostumado às maneiras londrinas, um *whig* por assim dizer, o que equivale encará-lo como portador de um liberalismo distinto da matriz enciclopédica/rousseauiana.<sup>89</sup>

Além disso, a revolução é descrita como efeito do “estado intelectual de Pernambuco”. Aliás, a “instrução pública, acanhada em todo o Brasil, difundia-se em Pernambuco com glória e utilidade geral”. Na narrativa de Serrano, Pernambuco aparece como uma capitania ilustrada pela ação benéfica e cultural do clero, sobretudo pela obra do bispo e governador D. Joaquim de Azeredo Coutinho: “[...] com abnegado e elevado ideal resolveu extirpar de seus diocesanos a ignorância, fundando o seminário de Olinda” e outras “escolas preliminares pagas pelo erário” nas principais vilas da capitania. O padre João Ribeiro Pessoa, por sua vez, aparece como o criador de

---

<sup>87</sup> *Ibid.*, n. 55, jan. 1913, p. 325-329.

<sup>88</sup> *Ibid.*, n. 55, jan. 1913, p. 323-324.

<sup>89</sup> *Ibid.*, n. 60, jun. 1913, p. 654.

uma “biblioteca particular franqueada a todos e rica pelos assuntos”, e um “exaltado republicano que só vivia para a liberdade”. Por meio de sua ação o ensino “atingia as camadas menos favorecidas da população” e “imbuía-se o povo de espírito de liberdade”.<sup>90</sup>

Portanto, conspirava-se na casa do padre João Ribeiro Pessoa. Conspirava-se ainda e principalmente, na “casa daquele a quem iam os acontecimentos darem precípuo e decisivo papel na revolução, a residência de Domingos José Martins”. Segundo Serrano, a casa de Martins era o ponto de encontro dos “patriotas e do clero”. O autor contabilizou a presença de trinta e dois sacerdotes que participaram da Revolução, o que era muito significativo:

O clero abraçou cordialmente a tentativa ousada e sustentou-a, com firmeza, até aos duros dias da expiação. [...] O padre Luiz Jose de Albuquerque determinou solene *Te Deum* em ação de graças e rezou pelos cinco membros do governo, entre eles Padre João Ribeiro Pessoa e Domingos Martins. [...] Os demais membros do governo provisório, dado que não sentisse pelo menos aparentava grande respeito pelas coisas religiosas. [...] Pelas ruas passaram-se de costume as procissões da semana santa. Lia-se nas esquinas: viva a Pátria! Viva a nossa Senhora! Morram os aristocratas! Viva a santa religião católica!<sup>91</sup>

Como se vê, se o que se buscava era uma origem distante do sentimento republicano e uma genealogia para o novo regime, Serrano a apresentava como marcada pelo catolicismo. A mensagem era clara, de sua premissa e componentes: o sentimento nacional era religioso e antecedia o sentimento republicano e a própria ideia de república, conjugando-se a ela no século XVIII, em Pernambuco. Assim, a ideia de uma organização política separada da nação era uma impossibilidade histórica. Isso equivalia dizer que a República no Brasil sem catolicismo, era um absurdo e uma artificialidade. No entanto, Serrano não cobrava um genuíno sentimento religioso dos líderes do governo, nem no passado, nem no presente. A liberdade de consciência era um direito inalienável. O problema não consistia se as lideranças do Estado eram ou não católicas; mas sim que garantissem a permanência das tradições católicas do povo. Logo, percebe-se também que a Revolução de Pernambuco encontrava-se imbuída da unidade tríade povo, clero e república, sugerida pelo padre Júlio Maria.

<sup>90</sup> *Ibid.*, n. 58, abri. 1913, p. 454-455.

<sup>91</sup> *Ibid.*, n. 60, jun. 1913, p. 654-655.

Por fim, a narrativa de Serrano encerrava-se com a descrição das derrotas militares e infortúnios dos líderes da revolução, sobretudo com a narração da execução de Domingos José Martins, o vulto por ele mais celebrado. Não se pretende acompanhá-lo em sua longa descrição. É suficiente assinalar que o suplício de Martins ocorre com a mesma resignação da de Tiradentes. O cenário descrito é muito parecido com a descrição de João Ribeiro sobre os instantes finais do protomártir: confissão e oratório perante um crucifixo, ainda na prisão; cortejo público do réu, vestido de alva, pés descalços e cabeça descoberta até o local da execução, o Campo de Pólvora. As falas de Martins também se assemelham àquelas atribuídas ao mártir da inconfidência: “morro pela liberdade”, segundo Serrano, grito que “cortou o silêncio do sinistro campo” antes de se ouvir a ordem para os disparos.<sup>92</sup>

É curioso que o autor não escolhesse o padre João Ribeiro Pessoa como o seu herói máximo, talvez porque ele tenha morrido por meio de suicídio. Tampouco Frei Caneca, que participa da Revolução de 1817 e morre somente após a derrota da Confederação do Equador, de 1824. Vale ressaltar que Frei Caneca morre altivo, mais como rebelde do que um frade, ao contrário de Tiradentes.<sup>93</sup> No caso, revolucionário demais para o conservadorismo liberal católico de Serrano. Assim, é provável que a escolha de Martins tenha se dado em virtude das opções políticas do autor, que procurou apresentá-lo distante de um republicanismo radical. Deve-se assinalar ainda que Serrano estava ligado à Domingos José Martins por laços de parentesco pela linha materna, como se afirmou.<sup>94</sup>

Talvez por isso, observações pouco favoráveis de cronistas e historiadores sobre Domingos José Martins pareciam incomodar Jonathas Serrano, que mobiliza sua rede pessoal para dissipar suas dúvidas e assegurar um lugar para Martins no panteão cívico dos heróis da pátria. Em carta de 02 de julho de 1912, dirigida ao barão de Studart, o autor pedia uma observação crítica acerca de uma passagem de Oliveira Lima: “Martins chegara havia pouco de Londres onde quebrara fraudulentamente”. Igualmente, pediu um comentário acerca da informação prestada por Manuel Ignácio Sampaio ao Ministro João Paulo Bezerra, de 21 de janeiro de 1818, documento que lhe havia sido apresentado por Dória, no qual se podia ler:

---

<sup>92</sup> *Ibid.*, n. 62, ago. 1923, p. 54-55.

<sup>93</sup> CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.

<sup>94</sup> DÓRIA, A. Escragnolle. Prefácio. In: SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris Aillaud, 1913, p. 7.

Confesso a V. Exa. que tendo visto nesta vila Domingos José Martins nunca me persuadi que ele pudesse lembrar ser a cabeça de uma revolução. Apesar de ter (sic) e algum talento, os seus conhecimentos eram limitados, e o seu gênio extremamente feroso o tornam incapaz de qualquer empresa.<sup>95</sup>

O barão respondeu por meio de duas cartas. Na correspondência de 03 de agosto de 1912 anotou que o trecho de Oliveira Lima era atribuído a Gervásio Pires de Almeida, companheiro de negócios de Martins. No entanto, justificava-se:

Indagais o que penso do trecho citado por Oliveira Lima [...] Sei que Martins esteve mais de uma vez em Londres e foi sócio da casa comercial que ali se agrupava sob o nome de Dourado, Dias e Carvalho. Sei que de volta ao Brasil encontrou-a arruinada [...] Gervásio Pires de Almeida, companheiro de Martins, chama-o, pela boca de Tollenare, de ‘intrigante e atormentado pelo desejo de fazer fortuna, sendo pouco delicado na escolha dos meios de consegui-la’. Nada encontrei sobre a falência da Dourado, Dias e Carvalho. Deves notar que Tollenare confessa inimigo de Martins e dos patriotas pernambucanos, e ao contrário dos americanos e ingleses, os franceses [qual Tollenare] em Recife eram hostis ao movimento.<sup>96</sup>

Ou seja, a nota de Oliveira Lima assentava-se sobre o testemunho indireto presente na escrita de um cronista pouco simpático a Martins e à Revolução de 1817. Já na carta de 13 de dezembro de 1912, pouco antes de Serrano viajar para pesquisar nos arquivos do Nordeste, o barão comentou as observações de Manuel Ignácio Sampaio:

Sampaio não tinha razão para dizer isto do herói da revolução de 17, homem assaz viajado, rico, muito popular e frequentador da nobreza pernambucana e do clero, a classe em que mais ardentes e partidários conseguiram fazer no Brasil os novos ideais republicanos.<sup>97</sup>

Enfim, observa-se que tanto Jonathas Serrano como o barão de Studart participam do processo de reabilitação e ressignificação da Revolução Pernambucana de 1817, por meio da

<sup>95</sup> Carta de Jonathas Serrano ao Barão de Studart, 02 de jul. 1912. FJS, AN, cx. 22.

<sup>96</sup> Carta do barão de Studart a Jonathas Serrano, 03 de ago. 1912. FJS, AN, cx. 22.

<sup>97</sup> Carta do barão de Studart a Jonathas Serrano, 13 de dez. 1912. FJS, AN, cx. 22.

divulgação e crítica de documentos, publicação de textos e participação em congressos, como se pode observar através da troca de correspondências entre eles. Essas redes de sociabilidade e colaboração intelectual também se encontravam norteadas por uma perspectiva de escrita da história do Brasil que incorporasse à “biografia da nação” as antigas províncias. Dito de outro modo, uma História do Brasil e não uma “leitura do centro” sobre o Brasil. Neste sentido, o deslocamento de Serrano até o Norte do país é muito significativo, do mesmo modo que a circulação de textos do barão no Rio de Janeiro, com a colaboração do primeiro.<sup>98</sup> A filiação de ambos ao projeto político-cultural da Igreja Católica, levava-os não só a empenhar-se em apresentar a Revolução de 1817 como um movimento de caráter nacional, precursor da Independência e da República, como também a fazer de Domingos José Martins, o herói e mártir desse movimento, digno de figurar no panteão cívico dos heróis da pátria. Igualmente, interessava-lhes aproximar Martins do clero, bem como apresentar o evento de 1817 como um movimento de tradições católicas, interpretação que estava muito próxima das orientações historiográficas divulgadas pelo padre Júlio Maria e pela *Saepenumero considerantes*.

#### 4. A unidade clero, povo e República

De toda forma, a atuação do clero é um ponto forte na narrativa histórica de Serrano. No artigo *O clero e a República*, publicado em 1924, portanto onze anos depois de *Um Vulto de 1817*, o autor retomava a noção de nativismo católico e de unidade entre Povo, Clero e República, acrescentando outros elementos significativos. O artigo, como se afirmou, fez parte da coleção organizada por Vicente Licínio Cardoso e intitulada *À Margem da História da República*.<sup>99</sup> Aliás, o clima de comemoração do Centenário da Independência, em 1922, e do 35º aniversário da República, em 1924, foi propício à realização de revisões e balanços históricos. Neste sentido, o livro de Cardoso reuniu um grupo de doze intelectuais tidos como representantes de uma geração<sup>100</sup> que:

<sup>98</sup> E não somente Serrano. Barcelos evidencia que a rede do barão era bastante extensa, incluindo o secretário perpétuo do IHGB, Max Fleiüss. BARCELOS, A. P. R. Escrita da história e catolicismo na passagem do século XIX para o XX: um historiador e sua militância católica. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. Saberes e práticas científicas. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400261976\\_ARQUIVO\\_TrabalhocompletoAnpuh2014.>](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400261976_ARQUIVO_TrabalhocompletoAnpuh2014.>) Acesso em: 02 de fev. 2014.

<sup>99</sup> SERRANO, Jonathas. op. cit., 1924.

<sup>100</sup> Participaram do inquérito entre outros os seguintes autores seguidos de seus artigos: A. Carneiro Leão (Os deveres das novas gerações), Celso Vieira (Evolução do pensamento republicano no Brasil), Gilberto Amado (As instituições políticas e o meio social no Brasil), José Antonio Nogueira (O ideal brasileiro), Nuno Pinheiro (Finanças Nacionais), Oliveira Vianna (O idealismo da Constituição), Tristão de Athaíde (A crítica no Brasil), etc.

[...] nasceu com a República, pouco antes ou pouco depois; não viram o Imperador, não conheceram escravos, não herdaram títulos, nem cargos, nem comissões. Conquistaram posições e tomaram atitudes por seus próprios esforços: são, pois republicanos e democratas na verdadeira acepção do termo, fizeram viver, em suma, as suas próprias ideias.<sup>101</sup>

Além disso, o livro era classificado como uma “antologia sem chefes, diretores ou empresários”, já que cada um dos colaboradores respondia apenas por suas “crenças e opiniões”, sendo “senhores de suas responsabilidades”.<sup>102</sup> A reunião de intelectuais representativos de uma geração ganha relevo, na medida em que situa o momento histórico vivido pelo país, como promotor de um grande esforço de introspecção, efeito das comemorações do Centenário da Independência, do surgimento do modernismo, da eclosão do tenentismo, além do sentimento de vazio político e esgotamento do pacto oligárquico constituído por meio da Constituição de 1891 e da política dos estados de Campos Sales, a partir de 1902.<sup>103</sup>

O livro reuniu, portanto, uma geração despida do entusiasmo juvenil e disposta a refletir sobre os problemas brasileiros, a fim de propor um novo projeto político republicano. Reunidos, esses intelectuais não somente respondiam a um inquérito. Mais do que isso, promoviam uma “afirmação coletiva de ideias e crenças” e prestavam um “juramento cívico tornado público” à Nação.<sup>104</sup> De toda forma, o que se quer assinalar é que, para esses autores, não se tratava mais de registrar quem fez e como foi feita a República; nem mesmo de debater os erros e acertos cometidos ao fim da monarquia e no início dos governos republicanos. De acordo com Ângela de Castro Gomes:

A grande questão que se impunha a essa “nova geração” era a realização de uma reflexão crítica sobre a experiência dos governos republicanos, tendo em vista, basicamente, sua opção pelo liberalismo e pelo federalismo, presentes em nossa organização constitucional. Se tais intelectuais queriam a “modernização” do Brasil, do mesmo modo que as gerações anteriores queriam seu “progresso”, os caminhos para tornar esse projeto possível demandavam novas visões sobre o passado e novos projetos de futuro. Ou seja, novos diagnósticos sobre o que a

<sup>101</sup> CARDOSO, Vicente Licínio. *op. cit.*, p. 4.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 16-17.

<sup>103</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. Introdução [1979]. In: CARDOSO, Vicente Licínio. *op. cit.*, p. 1-11.

<sup>104</sup> CARDOSO, Vicente Licínio. *op. cit.*, p. 4.

república havia experimentado e rotinizado, sobretudo a partir da montagem do pacto conhecido como política dos estados ou dos governadores. Quer dizer, a partir de meados dos anos 1920, é o próprio sucesso ou fracasso da fórmula republicana materializada na Constituição de 1891 e nos arranjos políticos intra-elites que entra, de forma decisiva e definitiva, no centro dos temas de uma bibliografia republicana.<sup>105</sup>

É por tudo isso que chama atenção a participação de Serrano na coleção, escolhido justamente por sua condição de intelectual representativo de uma crença e uma ideia, a da renovação católica do Brasil. Aliás, é a partir desse viés que o autor avaliava o espaço de experiência do catolicismo na história nacional e propunha um novo projeto de futuro, no qual a religião católica deveria ocupar um lugar diferente daquele que lhe foi concedido na Constituição de 1891.

É nessa chave de leitura que Serrano retomava a ação dos “patriotas de batina” e/ou “batinas liberais” na história do Brasil: “Talvez não haja outro país que tenha como o Brasil a vida tão estreitamente ligada às batinas e aos buréis”.<sup>106</sup> Em suma, não havia uma só de nossas “revoluções políticas” que não tivesse “à frente um frade ou um padre a bater-se pelo ideal da liberdade”. Serrano citava várias: “Só na Inconfidência, quantos sacerdotes! Na Revolução de 1817, houve 32 representantes do clero”. Frei Caneca é a “figura central do movimento Pernambucano de 1924”. A Independência também seria obra do clero, seu “mais esforçado e inteligente operário”.<sup>107</sup>

Por outro lado, o clero também teve participação efetiva na história do Império. Sua ação era, na verdade, pacificadora, sobretudo durante a Regência. Feijó, um padre, “domina o cenário da Regência”. Dessa forma, “o clero, sempre patriótico, contribui com a missão histórica da monarquia” e, mais tarde, com a obra do “magnânimo imperador”. Por outras palavras, a Igreja Católica seria coparticipante da “missão da monarquia”.<sup>108</sup> Mas, o que estava sendo atribuído como essa missão? Serrano, para responder, reproduzia argumentos já conhecidos, que defendiam ser o Brasil portador de uma lição única e admirável no concerto das nações latino-americanas. Isto é:

<sup>105</sup> GOMES, A. M. C. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. In: MOURÃO, Alda e GOMES, Angela de Castro (orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 37.

<sup>106</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1924, p. 61.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 62-63.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 63-64.

[...] Não passamos de um salto de colônia à República; seguimos uma evolução *mais lenta e mais natural*: vice-reino, sede provisória da monarquia ameaçada pela tirania napoleônica, reino unido de Portugal e Algarves e Império independente quando se havia realizado a emancipação de toda a América Latina. O império salvou-nos a unidade territorial, dando-nos aquilo que o próprio gênio de Bolívar não logrou realizar com as colônias espanholas da América. A República, aspiração antiga, veio por fim, quando já não era mais possível constituirmos uma exceção monárquica em meio ao concerto das repúblicas irmãs.<sup>109</sup>

Em resumo, a monarquia salvou o Brasil do caudilhismo e do separatismo. O extremo oposto eram as ex-colônias espanholas. A seu ver, o clero fora um dos primeiros atores a compreender que “o mais natural é a república dentro da ordem e longe das correrias revolucionárias e intempestivas”. Portanto, o modelo republicano que estava sendo proposto e do qual o clero teria sido coparticipante, nada tinha a ver com o jacobinismo francês, nem com o republicanismo norte-americano. Mesmo admirando a liberdade religiosa da Constituição dos norte-americanos, Serrano não considerava a sociedade protestante, burguesa e capitalista dos Estados Unidos um modelo desejável para o Brasil. Embora não seja explicitado, é possível supor que, para o autor, o republicanismo no Brasil devia beber nas fontes do liberalismo inglês. Não por acaso, Martins, que é retomado no texto, vem da Inglaterra para liderar a revolução dos pernambucanos em 1817.

De certa forma, esse liberalismo *whig* já estaria presente na “democracia liberal do segundo reinado”. Serrano, como a grande maioria dos historiadores de seu tempo, construía uma interpretação da história do Brasil que realçava o Império e o imperador, e que se tornou duradoura, convivendo com uma narrativa de fundo republicano. Historiadores muito diferentes entre si, como Eduardo Prado, Afonso Celso, Rio Branco, Rocha Pombo, Joaquim Nabuco, Oliveira Lima, Oliveira Vianna etc., cultivavam uma imagem do Segundo Reinado como representativa da ordem, do respeito às autoridades, do liberalismo e da unidade do território. A figura simbólica de D. Pedro II, o “rei filósofo”, teria materializado o liberalismo, o humanitarismo, a sabedoria e até mesmo o espírito do verdadeiro republicanismo no Brasil.<sup>110</sup> Segundo Eduardo Silva: “A idealização de D. Pedro II revelava tudo o que os homens da República não eram, mas ‘deveriam ser’: liberais,

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 65. *Grifos do autor.*

<sup>110</sup> STEIN, S. A historiografia do Brasil, 1808-1889. *Revista de História*. 29(59): 81-131, jul.-Set. 1964, p. 81-131.

tolerantes, magnânimos, esclarecidos, adversários da violência".<sup>111</sup> Como se vê, apenas um aparente paradoxo, além de uma estratégia de construção memorial e historiográfica que recorre aos “usos do passado” para criticar o presente, no caso, o de uma República que, cada vez mais, seria diagnosticada como falida por seus excessos de liberalismo.

\*\*\*

Portanto, os textos de Serrano no círculo mais estreito dos historiadores diretamente ligados à Igreja demonstram o investimento em uma escrita da história que recusava o providencialismo, o ultramontanismo e uma história institucional da Igreja. Ao contrário, produzia-se uma narrativa historiográfica que se apresentava como moderna e científica, sendo igualmente católica. Deus e Pátria eram duas de suas categorias fundamentais. Portanto, a escrita da história pátria e católica de Serrano evidencia a elaboração e a circulação de uma narrativa que não ocorre à margem da história nacional, nem em conflito com ela, mas dentro de seus quadros, como um princípio fundamental e organizador da nacionalidade.

Assim, se o propósito do autor, como ele anunciara em seu discurso inaugural das atividades da UCB, em 1908, era o de “entregar à pátria o seu espírito de origem”, isto é, o catolicismo, pode-se afirmar que ele obteve sucesso. Afinal, sua narrativa historiográfica não ficou restrita à imprensa confessional, sendo também divulgada em um importante Congresso de História Nacional organizado pelo IHGB e igualmente na prestigiada coleção de Vicente Licínio Cardoso. Nesse caso, o autor inscrevia seu nome e sua narrativa histórica e católica, em um livro que se tornaria uma referência e um clássico da historiografia republicana.

Enfim, isso tudo coloca Serrano numa posição estratégica no campo da historiografia brasileira de início do século XX, mais especificamente como um intelectual produtor e mediador de um imaginário cívico, republicano e católico. Aliás, tratou-se de uma elaboração historiográfica extremamente sofisticada. Como se assinalou, o republicanismo no Brasil - excetuando uma minoria de jacobinos no início da República - passou ao largo do anticlericalismo e das perseguições religiosas de outros contextos nacionais, notadamente França e Portugal. Um processo que teve ecos na produção historiográfica nacional. O culto cívico dos heróis, por exemplo, seria acompanhado de imagens muito próximas da tradição católica, a exemplo de Domingos José Martins, para não falar de heróis como os jesuítas e o próprio Tiradentes. Ou seja, a história do Brasil que passaria a ocupar o imaginário e a memória nacionais, após 1889, foi profundamente

---

<sup>111</sup> SILVA, E. *op. cit.*, p. 69.

marcada pela religião católica. Isso ocorreu, vale ressaltar, porque houve grandes investimentos por parte de organizações e homens que se dispuseram a construí-la, filiando-se a um projeto político-cultural da Igreja.

Doravante, interessa saber como Serrano deu continuidade à sua ação de intelectual engajado na produção e divulgação de uma história pátria, republicana e católica, desta feita no círculo mais amplo e estratégico dos professores/autores de manuais escolares. Igualmente, acompanha-se a consagração de sua identidade de historiador e professor, o que ocorre entre sua posse como membro efetivo do IHGB e professor catedrático no Colégio Pedro II, respectivamente em 1919 e 1926.

## Capítulo 2

### **A consagração de um intelectual católico: erudição histórica, prática docente e escrita de manuais escolares**

[...] Que dizer da cadeira de história? Poucas nesta casa são tão cheia de tradições gloriosas. Por ela passaram, entre outros, um Capistrano de Abreu e um João Ribeiro, sem falar nos atuais catedráticos Dr. Pedro do Couto e Escragnolle Dória, cujas qualidades todos conhecemos. [...] Tomas posse como católico, assim confessas, na cátedra dos grandes vultos que cultuam a nossa História. [...] Mestre e erudito, joia do magistério da capital federal, aprovado já pelo *Epítome de História Universal*.

Raja Gabaglia, discurso de recepção de Serrano no Colégio Pedro II, 1926.

Raja Gabaglia foi o professor do Colégio Pedro II escolhido para fazer o discurso de recepção de Jonathas Serrano, recém-aprovado para a cadeira de História Universal, no ano de 1926. Em sua saudação, Serrano aparece, antes de tudo, como um católico que cultua a História. Assim, é elogiado como erudito – alguém que produz conhecimento histórico a partir de documentos – e como um grande professor, em especial pela escrita de um manual escolar de grande sucesso. Em outros termos, Serrano era apresentado como um intelectual produtor de bens culturais na área de história, que se tornara igualmente conhecido por sua atuação como divulgador desse conhecimento, como demonstrava seu *Epítome de História Universal*, de 1913.

O discurso de Gabaglia fora acompanhado por uma plateia de militantes católicos que lotou o salão nobre do Colégio Pedro II para assistir à cerimônia e, principalmente, ouvir o discurso de Serrano. Entre os convidados estava, ninguém mais, ninguém menos, que Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio e líder da renovação católica no Brasil. Foi a esse seletor público que Serrano se dirigiu nos seguintes termos:

Sem ocultar minhas repensadas convicções filosóficas, deixando bem claras aqui desde as primeiras provas a sinceridade do meu credo religioso, procurei patentear-vos o modo por que encaro as relações da História com a moral e com a própria Religião. Bastará que vos diga num exemplo frisante: se fora o caso, repetiria sempre o gesto de Leão XIII, facilitando aos eruditos de qualquer doutrina as

pesquisas nos arquivos vaticanos. E pela mesma razão: “a Igreja não tem medo da verdade”. Sim, senhores, assim pensei sempre, assim continuo a pensar agora.<sup>1</sup>

Como se nota, Serrano conferia um sentido eminentemente católico ao seu magistério como professor de história, o que dava continuidade à sua ação como intelectual engajado na produção e divulgação de uma história pátria católica para o Brasil. Se até então ele privilegiara um círculo mais estreito de movimentos diretamente ligados à Igreja, além de seus pares historiadores, a partir de sua entrada no Pedro II iria voltar-se, com mais ênfase, para um público escolar, também alvo de seus manuais. Seria, nessa função, por excelência, um intelectual mediador. É esse movimento que será acompanhado neste capítulo, analisando-se sua entrada no IHGB e no Colégio Pedro II, bem como sua inserção no mercado editorial de manuais escolares, nas décadas de 1910 e 1920. Trata-se de examinar como sua história pátria católica alcançou círculos mais amplos de produção e circulação de saberes históricos, o que se faz em aliança à afirmação e consagração de sua identidade intelectual como professor e historiador católico. Nesse sentido, vale iniciar analisando suas redes de sociabilidade com os historiadores do IHGB.

### **1. Nas redes do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**

Na sessão de 12 de agosto de 1919, sete anos antes de sua entrada no Colégio Pedro II, Jonathas Serrano tomava posse como sócio efetivo do IHGB, com 34 anos. Daí ser fundamental analisar como o autor teceu suas relações com os historiadores dessa instituição, particularmente ao longo dos anos 1910, que precedem sua admissão. Vale ressaltar, inicialmente, os círculos de amizade e colaboração intelectual com historiadores importantes do IHGB. A começar, pelo seu presidente, o conde Afonso Celso, ex-professor de Serrano na Faculdade de Ciências Sociais e Jurídicas do Distrito Federal, membro do CCA e colaborador da *Revista Social*.<sup>2</sup> Seguem-se outros, como seu amigo o barão de Studart, além de Escragnolle Dória e João Ribeiro, seus ex-professores de história no Colégio Pedro II. Enfim, é bem provável, que Serrano tenha sido por eles indicado para compor os quadros do Instituto. Aliás, o que parece ter ocorrido tardiamente, considerando os lugares que Serrano já frequentava e sua produção letrada anterior a 1919. Porém, isso não quer dizer que o autor estivesse distante do Instituto, durante os anos 1910. Ao contrário, não só tinha

---

<sup>1</sup> SERRANO, Jonathas. Discurso de posse no Colégio Pedro II, em 18 de novembro de 1926. *Revista social*, [História], Rio de Janeiro, Out., Nov., Dez., de 1926, n. 220, 221 e 222, vol. 19, ano XIX, p. 89.

<sup>2</sup> CELSO, Afonso. Edmond Demolins [Questões Sociais]. *Revista Social*, Rio de Janeiro, 15 de junho de 1908, n.1, v.1, ano1, p. 6-10.

uma convivência muito próxima de seus membros, como era constantemente convidado a colaborar com as iniciativas da instituição.

À primeira vista, chama atenção a participação do autor na Academia de Altos Estudos do IHGB, fundada em 1916. Tratava-se de uma iniciativa destinada a oferecer cursos mais ágeis – em dois anos - de capacitação profissional para os quadros da administração pública, superando o formalismo e a maior duração dos cursos de direito. Serrano participaria do projeto ofertando a cadeira de “Notariado” para a turma do segundo ano.<sup>3</sup> Em 1919, essa Academia foi transformada em Faculdade de Filosofia e Letras, desta feita, com o objetivo de preencher a lacuna de oferta de cursos para a formação dos professores secundários no Distrito Federal, como se sabe, improvisados entre médicos, engenheiros, bacharéis e outros autodidatas.<sup>4</sup> Vale lembrar que nesse período a formação dos professores no Brasil se limitava quase exclusivamente ao ensino primário, de responsabilidade das escolas normais.<sup>5</sup> Daí o pioneirismo do IHGB, quer quando se volta para uma formação de quadros da administração pública, quer quando responde ao diagnóstico sobre a necessidade de preparar professores de ensino secundário.

Todavia, não há informações sobre quantos e quais cursos foram ministrados por Serrano no âmbito da Faculdade de Filosofia e Letras do IHGB. Sabe-se apenas que o autor participou, a julgar pelo testemunho de Max Fleiüss.<sup>6</sup> Na verdade, conhece-se muito pouco sobre essa faculdade, cujo projeto foi interrompido em 1921, por razões ainda desconhecidas.<sup>7</sup> Em todo o caso, a breve participação de Serrano nessa iniciativa muito inovadora, permitiu que ele aumentasse sua rede de sociabilidade entre os historiadores do IHGB, com destaque para o seu secretário, Max Fleiüss, também diretor da Academia e da Faculdade de Filosofia e Letras. Como se nota, esse foi um passo importante para sua posterior entrada no Instituto Histórico.<sup>8</sup>

<sup>3</sup> SERRANO, Jonathas. Programa da cadeira de Notariado. Academia de Altos Estudos, 12 de janeiro de 1917. Manuscrito. FJS, cx. 09.

<sup>4</sup> GUIMARÃES, L. M. P. A experiência pioneira da Academia de Altos Estudos-Faculdade de Filosofia e Letras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1916-1921). *Revista Teias*, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/16>>. Acesso em: 3 de set. 2014.

<sup>5</sup> VILLELA, H. O. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. 1990. 193 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

<sup>6</sup> Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ata de 31 de Maio de 1917. *RIHGB*, Tomo 82, Imprensa Nacional, 1918, p. 690-691.

<sup>7</sup> GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *Da escola palatina ao silogeu: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1889-1938*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2006, p. 111.

<sup>8</sup> Foram encontradas cinco correspondências entre Serrano e Max Fleiüss. Duas no FJS, ilegíveis, e três na coleção Max Fleiüss do IHGB. Nas duas primeiras, respectivamente de 14 e 15 de fevereiro de 1918, Serrano solicita dispensa do curso de Notariado da Academia, por motivos de saúde. Fleiüss responde pedindo que o autor não se afastasse dos quadros da instituição, comunicando também sua entrada na Faculdade de Filosofia e Letras. A terceira data de 15 de novembro de 1931 e surpreende Serrano lisonjeado com a escolha de Fleiüss para que realizasse uma crítica das

Max Fleiüss é conhecido como autor, ao lado do conde Afonso Celso, da reforma dos estatutos do IHGB de 1912. A reforma, em suma, impôs mudanças no critério de recrutamento dos novos membros, valorizando uma postura mais acadêmica, ou melhor, mais centrada no mérito científico do candidato. É após essa reforma, por exemplo, que no ano de 1915, João Ribeiro seria admitido no IHGB, pronunciando discurso sobre o que entendia ser a história do Brasil, com grande repercussão.<sup>9</sup> Segundo os novos procedimentos, o pretendente a sócio estava obrigado a apresentar trabalhos de sua autoria às comissões de História, Geografia, Etnografia ou Arqueologia, uma espécie de “prova de suficiência acadêmica”, para pedir seu ingresso na Casa. Se aprovado, um parecer era emitido e encaminhado à Comissão de Admissão de Sócios para uma apreciação final, desta feita opinando sobre a idoneidade e a conveniência da aprovação.<sup>10</sup> É justamente este último documento, assinado por Fleiüss, Araújo Viana, Vasconcellos Galvão e Roquette-Pinto, que informa sobre como Serrano foi apresentado a essa sociedade de ciência histórica, em 1917:

Propomos para sócio efetivo do Instituto o Dr. Jonathas Serrano. Seus trabalhos *Epítome de História Universal, Colonização. Capitánias hereditárias*, tese oficial que relatou no Primeiro Congresso de História Nacional, *Um Vulto de 1817*, outra memória com que concorreu ao mesmo Congresso [...] o seu último opúsculo *Metodologia da História na aula primária*, constituem um acervo que patenteia de maneira incontrovertida o alto valor do sr. Serrano, cujo espírito de preferência se dedica às matérias que são o fim do Instituto. Elegendo o sr. Jonathas Serrano, o Instituto premiará os esforços de um estudioso [...] e dará justo testemunho de apreço a um dos mais ilustres professores da Academia de Altos Estudos e do magistério no Distrito Federal.

Rio de Janeiro, 31 de Maio de 1917. Max Fleiüss. Araújo Viana. Sebastião de Vasconcellos Galvão. Roquette Pinto.<sup>11</sup>

Observa-se que Serrano anexou um conjunto amplo e diversificado de textos: um manual escolar, uma monografia, uma biografia e um livro destinado à metodologia da história para

---

*Apostilas de História do Brasil no Jornal do Brasil*, de Fleiüss. IHGB. Coleção Max Fleiüss. Lata 644, pasta 26; lata 801, pasta 53.

<sup>9</sup> RIBEIRO, João. Discurso de posse de João Ribeiro no IHGB, em 10 de abril de 1915. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Tomo LXXVIII, 1915, parte II, 1916. Uma análise do discurso encontra-se em GOMES, Angela de Castro. *História e Historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1996 e HANSEN, Patrícia Santos. *Feições e fisionomia. A história do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

<sup>10</sup> GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. *op. cit.*, p. 51-52.

<sup>11</sup> IHGB. Ata de 31 de Maio de 1917. *RIHGB*, Tomo 82, Imprensa Nacional, 1918, p. 690-691.

professores primários. Todos eles, citados com a mesma importância, corroborando o trabalho de historiador do candidato, a julgar pelo parecer dos membros da Comissão de Admissão dos Sócios. O conjunto deixa patente a amplitude do que se compreendia como sendo parte do ofício, de historiador, a exemplo da pesquisa de documentos nos arquivos, sua crítica, interpretação e narrativa cuidada, isto é, o domínio do que se entendia como erudição e que Serrano possuía e já havia demonstrado. Ao mesmo tempo, incluía uma produção de textos mais diversificada, como os manuais escritos para alunos e professores. Essa variedade permitia inserir na categoria de historiador, produtores de bens culturais com diversas formações, e também com trabalhos distintos em termos de público leitor. Ou seja, a figura do historiador englobava aqueles mais preocupados com a divulgação do conhecimento, do mesmo modo que aqueles reconhecidos como autores de um “livro científico” de história.<sup>12</sup>

Em outros termos, não era só o historiador, como intelectual autor, que estava sendo reconhecido, mas igualmente o mediador cultural, encarnado no professor, tido como “joia do magistério da capital”, e no autor de manuais escolares e livros de metodologia escolar. Serrano sabia disso, tanto que em seu discurso de posse demarcou a importância do exercício da docência, sutilmente e apropriadamente, a nosso ver, aproximado da política, como meio de servir ao Estado. Em outra chave de leitura, o professor, sobretudo o de história, também faz política, a seu modo, mas de forma não menos importante:

Não me iludo, porém, generosos mestres. Bem sei o que visastes, facultando-me ingresso à vossa ilustre companhia. [...] em um dos mais obscuros obreiros acertado vos pareceu exaltar o nobre e árduo mister. Conta-nos Platão, em sua *Apologia* e Xenofonte nas *Memoráveis*, que os acusadores do Grande Ateniense [Sócrates] lhe exprobaram o não participar da política. Ele, porém, pensava com razão que a política não é a única forma de servirmos ao Estado; sabia que mais difícil e mais fecunda é a missão do professor, que prepara cidadãos para o árduo exercício do poder.<sup>13</sup>

Como se percebe Serrano atribuía ao professor de história uma missão patriótica, que é a de formar cidadãos, em especial aqueles que poderiam exercer o poder. Nessa faina, compreende que a prática docente era tão ou mais fecunda que a atividade política “profissional”. Afinal, professores e

<sup>12</sup> GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

<sup>13</sup> SERRANO, Jonathas e GALVÃO, Ramiz. Discurso de recepção do Dr. Jonathas Serrano na sessão de 12 Agosto de 1919. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919.

autores de manuais escolares e livros infanto-juvenis atuam como “pregadores de ideias e animadores de vontades”, entre crianças e jovens, vistos como futuros cidadãos.<sup>14</sup> Algo que não diminuía o historiador erudito, nem minimizava o valor patriótico atribuído à pesquisa, à crítica e a anotação dos documentos de arquivos, outra excelente forma de servir à República, a exemplo do que fizera Capistrano de Abreu.<sup>15</sup>

Com tais observações, porém, Serrano estava não apenas se diferenciando da grande maioria dos sócios do Instituto - composta de bacharéis, médicos, políticos, militares e sacerdotes -, como demarcando um novo espaço de atuação para os historiadores, que a República viera estimular. Isso vinha ocorrendo tanto porque o novo regime buscava sua legitimação, como porque estimulava a expansão das instituições de ensino voltadas para o público infanto-juvenil, entendido como de futuros cidadãos. É justamente esse espaço político-cultural - o de professor de história - que ele pretendia ocupar e valorizar dentro do IHGB. De um lado, continuava seguindo a trilha aberta por João Ribeiro, Manuel Bonfim, Rocha Pombo, entre outros. De outro, queria consolidar essa trilha pela combinatória indissociável, no seu caso específico, entre prática historiográfica e prática do magistério. Serrano, sem abrir mão de fazer história como ciência, enfatizava seu trabalho “político” de mediador cultural.

Enfim, pode-se afirmar que a pesquisa nos arquivos, a escrita de manuais e o magistério constituíam três formas excelentes para o exercício da disciplina história, quer como saber científico, quer como saber ensinável. No início do século XX, essas eram três possibilidades exemplares de engajamento político pela causa da República e também, não menos importante, pela causa da fé católica. Serrano reunia essas três dimensões e esse duplo engajamento em uma única pessoa. Daí a fecundidade do seu magistério como professor de história, que estava sendo reconhecido pelo IHGB. Por isso, é imprescindível analisar seu discurso de posse, para compreender como ele definia a disciplina e seu ensino, que devia ser republicano e católico.

## **2. História e ensino de história no discurso de Jonathas Serrano, IHGB (1919)**

A propósito, é bom lembrar que os discursos científicos, mais do que quaisquer outros, encontram-se submetidos a rígidos critérios de validação, que são históricos e socialmente compartilhados. Um deles é o que Michel Foucault denomina “conteúdo de enunciação”, isto é,

---

<sup>14</sup> CARVALHO, A. M.M. *Pregadores de ideias, animadores de vontades: livros didáticos nos anos 1930/1940*. 2002. 135f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

<sup>15</sup> GONTIJO, R. História e historiografia nas cartas de Capistrano de Abreu. *História*, v. 24, n. 2, p. 159-185, 2005, p. 159-185. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v24n2/a07v24n2>>. Acesso em: 12 de jul. 2012.

quando a “verdade” de um discurso reside no que é dito, como adequação das palavras às coisas. O outro, nem sempre evidente, mas nunca desprezível, é o “ato de enunciação”, ou seja, quando a validade do discurso se situa na identificação de quem é o autor e o lugar de onde fala.<sup>16</sup> Por outras palavras, “não se pode falar qualquer coisa, a qualquer um, em qualquer lugar e de qualquer forma”. É preciso ser alguém, estar qualificado, seguir regras institucionais e ritualizadas.<sup>17</sup>

Nesse sentido, o discurso de posse de Serrano no IHGB preenche os requisitos de um discurso legítimo sobre a História, ou seja, um discurso autorizado para se acessar as questões referentes à disciplina e seu ensino. Sua importância aumenta, quando se considera os discursos de posse no IHGB como textos estratégicos para se compreender a constituição da História como uma disciplina científica e ensinável no Brasil, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Aliás, definir o que era a História, a relação que ela estabelecia com as outras ciências, especialmente as ciências sociais, e, mais raramente, dissertar sobre seu ensino, sobretudo para o público escolar de crianças e jovens, constituíam temas caros àqueles que adentravam o Instituto.<sup>18</sup> Vale conhecer como Serrano se colocava diante dessas questões.

Inicialmente, o autor adotou a definição de História de Gabriel Monod presente na *Revue Historique*, de 1876. História, portanto, seria “o conjunto das manifestações da atividade e do pensamento humanos, considerados em sua sucessão, desenvolvimento e relações de conexão e dependência”. Como se percebe, o objeto da disciplina foi definido de modo bastante amplo, cabendo ao historiador estudar a formação dos Estados, a agricultura, a indústria, as trocas comerciais, as invenções, as artes, a literatura, o direito, os costumes, as religiões etc., como “aspectos da história verdadeiramente universal”. Não por acaso, a História também era descrita como uma “tentativa de reconstituição, na série dos séculos, da vida integral da humanidade”.<sup>19</sup> Porém, é importante notar que Monod estava sendo recuperado para cancelar uma escrita e um ensino de história distinto e distante da ascendência político-militar. Logo se vê que Serrano se apropriava de sua obra por um viés diferente daquele que a consagrou como “metódica”, “cronológica”, “historicizante”. Em suma, como uma *histoire évènementielle*, como seria chamada, posteriormente, em tom de crítica, sobretudo pela Escola dos Annales.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

<sup>17</sup> Este item, serve-se, com destaque, das reflexões de Angela de Castro Gomes sobre o discurso de posse de Oliveira Vianna no IHGB, de 1924. *op. cit.*, 2009, p. 62-67.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 65-67.

<sup>19</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

<sup>20</sup> FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. trad. Leonor M. Simões. 2ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 1995. DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. Trad. Dulce S. Ramos, Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

Serrano, portanto, possuía uma interpretação muito própria da definição de História de Monod. Ele considerava, por exemplo, que ao estabelecer conexões e relações de dependência entre os eventos – causas, consequências, sincronias - a História tomava a forma de uma “ciência do pensamento”. Nesses termos, ela também permitia ao historiador “abranger com o pensamento”, tudo quanto havia “de grande entre os homens” e encontrar, por assim dizer, “o fio de todas as questões do universo”. Ou seja, a História dialogava com a Filosofia, embora não se confundisse com ela. Isso porque o pensamento, isto é, a abstração que o historiador realizava para compreender os eventos e conectá-los numa narrativa dotada de sentido possuía limites, sendo autorizado pelos documentos. Nessa questão precisa, a História diferia profundamente da Filosofia. Em suma, entre a *Fenomenologia do espírito* de Hegel e *A Cidade Antiga* de Fustel de Coulanges havia uma enorme distância.<sup>21</sup>

A História também dialogava com a Sociologia, mas, do mesmo modo que a Filosofia, não se confundia com ela. Serrano, com tais aproximações e distanciamentos, demonstrava conhecer tanto a especificidade do método histórico divulgado por Langlois e Seignobos, como a crítica posterior desferida pelos sociológicos, embora não aprofundasse tal debate em seu discurso.<sup>22</sup> Para o autor, em suma, a Sociologia estava sendo encarada como uma “ciência geral”, ou seja, pretendia identificar as leis dos fenômenos sociais que se repetiam e podiam ser observados. Por isso, seu objeto seria o presente. A História, por sua vez, não podia ter essa pretensão, de generalização, pois estava uma “ciência do particular”, isto é, dos “fatos únicos”, “irrepetíveis” e “não observáveis”, senão “indiretamente através dos documentos”.<sup>23</sup>

Nada disso significava que a História fosse uma ciência menor que a Sociologia. Portanto, nem maior, nem menor. Mais do que alimentar zonas de conflito entre as duas disciplinas, Serrano preferia construir relações de boa vizinhança, algo que atribuía as iniciativas de Langlois e Seignobos, e que ele próprio também desejava estabelecer. Novamente, observa-se uma leitura própria e distinta daquela que consagrou esses autores como metódicos e historicizantes. É claro que esse exercício de Serrano não tinha a complexidade da apropriação de aportes teóricos e

<sup>21</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

<sup>22</sup> Um marco, nesse debate, é a publicação de *Método histórico e ciência social* (1903), de François Simiand (1873-1935). A obra foi uma reação dos sociólogos à denominada “tribo dos historiadores”, mais especificamente a Seignobos e aos metódicos, acusados de pretenderem reduzir a sociologia a uma disciplina auxiliar da História. O debate, portanto, remete tanto à definição destas áreas do saber como às disputas no interior do *establishment* acadêmico francês. No caso de Simiand, ele dirigia uma forte crítica aos *ídolos* da “tribo dos historiadores”: o político, o individual e a cronologia, em detrimento da interpretação e análise NASCIMENTO, J. L. Apresentação. In: SIMIAND François. *Método histórico e ciência social*. Trad. Jurandir Malerba. Bauru: EDUSC, 2003. cf. BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Editora Europa-América, 2000, p. 118-119.

<sup>23</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

metodológicos das ciências sociais, como mais tarde se iria observar na primeira geração dos *Annales*, em Marc Bloch e Lucien Febvre.<sup>24</sup> Mas, não se trata aqui de comparar e cobrar leituras dos atores do passado, o que fizeram ou deixaram de fazer, pois inútil e anacrônico. Interessa, sobretudo, demonstrar que Serrano encarava a colaboração entre a História e a Sociologia como uma contribuição dos historiadores “metódicos” e a situava numa via de dupla-mão:

[...] Langlois & Seignobos não contestam a íntima união e recíproca dependência da história e das ciências sociais: estas, graças à observação dos fatos presentes, facilitam-nos a compreensão dos de outras épocas; aquela, dá-nos preciosas informações acerca da evolução humana e permite-nos melhor julgar a atualidade.<sup>25</sup>

Por outro lado, a História também não era uma coleção de crônicas e biografias. Menos ainda um gênero puramente literário, simples exercício de retórica. Para Serrano, ninguém mais pensava, no início do século XX, “fazer história à maneira de Plutarco, Suetônio ou Heródoto”. Isso não impedia, porém, que a disciplina se aproximasse da literatura. Aliás, o autor era da opinião de que elas estiveram muito próximas até o século XIX, distanciando-se desde então, o que era tido como prejudicial para a História. Logo, dever-se-ia encarar a disciplina como “ciência” e como uma “arte”; como uma escrita que tanto é “narrativa e descritiva”, como “colorida e animada”, a exemplo do que se podia observar nos escritos de Michelet e Lavissee. A escrita da História, portanto, não se resumia a realizar e comunicar pesquisas a partir dos documentos, de forma árida e fria. A História não era uma “simples geometria do passado”, nem era possível ao historiador ser “impassível” diante do passado nacional:

Isso, aliás, não significa que ensinemos a história nacional com a mesma impassibilidade que as regras das quatro operações. Afinal é a nossa terra e a nossa gente, ou, como da França escreveu Lavissee acerca de Michelet, a ‘carne da nossa carne, o sangue do nosso sangue’.<sup>26</sup>

Em outros termos, o conhecimento histórico necessitava ser comunicado ao (s) público (s), o que implicava mobilizar recursos linguísticos e retóricos, e igualmente envolver emoções e

<sup>24</sup> BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*, 1929-1989. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997, p. 17-44.

<sup>25</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

<sup>26</sup> *Ibid.*

sentimentos. Além disso, era preciso considerar diferenças de ênfase, finalidades e públicos a serem atingidos. A apropriação que Serrano fazia de Michelet (1798-1874) e Lavissee (1842-1922) era extremamente estratégica, pois reunia modelos de escrita e de ensino de história nacional, que ele desejava implantar. Isto é, uma narrativa orientada cientificamente e adornada por recursos literários, de forma a se comunicar com o público. Michelet é o autor da *História da Revolução Francesa* (1846-1853) e, segundo Lucien Febvre, “quem primeiro, dos papéis mortos, extraiu sangue quente e vivo”.<sup>27</sup> Lavissee, por sua vez, tido como “cidadão pedagogo”, tornou-se “professor de toda a nação” ao dirigir-se especialmente aos estudantes. Seu sucesso foi tal, que se criou o manual Lavissee, também chamado de *Petit Lavissee* (1876), e que, segundo François Dosse, encarnava uma verdadeira “republicanização da memória francesa”.<sup>28</sup>

Serrano apresentava a História como uma disciplina moderna e científica, uma transformação que teria ocorrido no século XIX, graças à aplicação de “métodos cada vez mais rigorosos” e “emprego de ciências auxiliares”. Ele citava a *Introduction aux études historiques*, de Langlois e Seignobos, e o texto de Desdevises Du Désert e L. Bréhier, *Le Travail historique*, de 1907.<sup>29</sup> Todavia, não aprofundava esses métodos, supostamente conhecidos pelo seletto público destinatário de seu discurso. Mas é possível inferir que o autor remetia aos procedimentos da crítica, interpretação e comunicação do conhecimento histórico, o que no vocabulário do século XX se denominou heurística, hermenêutica e narrativa historiográfica.

Observa-se também que o autor situava seu discurso sobre a História no horizonte do “realismo gnosiológico”, ou seja, o conhecimento histórico seria uma estratégia de acesso à “realidade do passado”, “àquilo que realmente aconteceu”, para utilizar de uma máxima atribuída a Ranke.<sup>30</sup> No entanto, Serrano não era ingênuo. Havia limites para a “verdade do que realmente aconteceu”, que deviam ser ponderados:

Não é que nos iludamos, supondo possível, em toda a plenitude, essa reconstituição. Hoje mesmo que há crítica e métodos rigorosos, quanta dúvida, quanta controvérsia, quanto problema insolúvel! Estamos perto do fato? É a paixão que nos cega, o interesse que nos daltoniza, a falta de perspectiva no tempo que nos

<sup>27</sup> FEBVRE, Lucien. *Michelet e a Renascença*. Trad. Renata Maria. São Paulo: Scritta, 1994, p. 62. SALIBA, E. T. Michelet: as múltiplas faces de um reinventor da História. In: LOPES, Marcos Antônio (org.). *Grandes nomes da História intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 367-373.

<sup>28</sup> DOSSE, François. *A história à prova do tempo*. Trad. Ivone Castilho. São Paulo: Unesp, 2001, p. 18.

<sup>29</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

<sup>30</sup> REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003, p. 17.

impede de abranger o conjunto. De longe, é a dificuldade de julgar através do alheio testemunho, indireto e também mais ou menos apaixonado. Há carência de informes? Tateamos. Grande cópia deles? Nem sequer sabemos, às vezes, selecionar. Só as grandes linhas são definitivas. Napoleão foi derrotado em Waterloo, em 1815. Mas a minúcia irritante, a responsabilidade ou a inocência de Grouchy? Dir-se-á porventura: que importa a minúcia? E certo as há, e infinitas, que pouquíssimo ou nada valem para a apreciação do fato em síntese; mas não raro as há também características altamente significativas, exponenciais, e por isso, controvertidas, torturantes da nossa paciência investigatriz.<sup>31</sup>

Como se nota, embora Serrano reconhecesse diversas dificuldades inerentes ao ofício, defendia que as condições de possibilidade, cientificidade e “verdade” da narrativa historiográfica fundamentavam-se nos documentos e nos procedimentos de sua crítica e interpretação. O método histórico, portanto, consistia no objetivo de “perquirir os meios de circunscrever as incertezas” para “lograr a verdade mais perfeita possível”.<sup>32</sup>

Quanto ao tema do ensino de história, apesar de sua proclamada importância, Serrano é breve em seu discurso de posse no IHGB, demonstrando apropriar-se das ideias pedagógicas do filósofo e pedagogo inglês Herbert Spencer (1820-1903), mais especificamente de *Educação intelectual, moral e física*, de 1861, uma referência para os educadores brasileiros entre o final do século XIX e início do século XX, ao lado de J. Dewey e Pestalozzi etc.<sup>33</sup> Enfim, para Serrano:

Já, felizmente, existem numerosos docentes convencidos de que a única história que tem *valor prático* é aquela a que Spencer propunha chamar-se *sociologia indireta* [Que Spencer também denominou *descritiva*]. [...] Encarada à luz da verdadeira crítica, ensinada conforme o preceito da sã pedagogia, não sei como se lhe possa recusar o mais alto valor educativo.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919.

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> NASCIMENTO, J. C. Os vestígios do leitor: a biblioteca pedagógica de Sílvia Romero. XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.340.>>. Acesso em: 11 de out. 2014. SCHELBAUER, Anaete Regina. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

<sup>34</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919. *Grifos nossos*.

Spencer, em suma, postulava que os sistemas de ensino acompanhavam a evolução da organização social e dos sistemas políticos.<sup>35</sup> No caso, a educação que estava sendo por ele requerida era aquela que melhor ensinava as crianças e os jovens a “cuidar dos negócios da vida” e a “viver completamente” em sociedades liberais e industrializadas. Sendo assim, os saberes estavam subordinados ao critério da utilidade e hierarquizados como conhecimentos de valor intrínseco (estudos que auxiliam na manutenção da vida e que procedem das ciências naturais); quase intrínseco (saberes abstratos, mas de utilidade geral, como os idiomas); e convencionais (inúteis para a conservação da vida). Esse seria o caso da história até então ensinada nas escolas, como mero “tecido de nomes” e “datas”.<sup>36</sup>

No entanto, isso não quer dizer que Spencer não valorizasse uma nova orientação que estava sendo dada à disciplina de história, moderna e coerente com a “função social dos saberes”. Em suas palavras:

[...] Só nestes últimos anos é que alguns historiadores nos começaram a dar, às doses, conhecimentos de valor real. Como nos séculos passados o rei era tudo e o povo coisa nenhuma, assim nas passadas histórias os feitos do rei enchiam toda a tela. [...] Só agora que a ideia da felicidade das nações sobreleva a vaidade dos seus dirigentes é que os escritores da História principiam a ocupar-se dos fenômenos do progresso social.<sup>37</sup>

O autor, portanto, identificava uma modificação fundamental na escrita e no ensino de história, tributária de uma nova concepção dessa disciplina, não mais centrada nos reis, dinastias etc., mas principalmente atenta ao “progresso dos povos”. Essa história, obviamente, dedicando-se à formação da nação, incluía outros elementos e interesses, como a história dos costumes da população, a história das religiões, a história da produção, a história da vida intelectual, etc. Porém, se isso era muito, ainda não bastava. Spencer desejava que o professor de história desse um passo além e se tornasse, de certa forma, um sociólogo descritivo.

Segundo Itamar Freitas o problema da história para Spencer não se resumia a uma questão de temáticas de pesquisa. Mesmo depois de ampliado seu raio de observação dos fatos humanos,

---

<sup>35</sup> Utiliza-se da apresentação e comentários críticos de FREITAS, Itamar. História não traz felicidade. Texto-base das aulas ministradas aos alunos da disciplina Teorias do Currículo. São Cristóvão, outubro de 2010, s/p. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/historia-nao-traz-felicidade.html>>. Acesso em: 23 de set. 2013.

<sup>36</sup> Spencer [1861] *apud* FREITAS, I. 2010.

<sup>37</sup> *Ibid.*

incluindo uma história das trocas comerciais, da religião, das artes etc., a ciência de Clio continuava a se configurar através de um aglomerado de fatos, que fazia pouco ou nenhum sentido. Por conseguinte, afirma que Spencer defendia que os fatos históricos precisavam ser:

[...] agrupados e dispostos de modo que possam ser compreendidos no seu conjunto e observados como partes mutuamente dependentes de um grande todo [...] de modo que a gente possa traçar o *consensus* (a harmonia) existente entre eles, procurando estudar sempre que fenômenos sociais coexistem com outros.<sup>38</sup>

Dessa forma, uma sociologia descritiva estava muito próxima daquilo que, no âmbito da historiografia, era denominada como interpretação dos fatos históricos, de forma a que eles formassem um “todo” e tivessem “sentido”. Para ficar na definição que Serrano tomava de Monod, era preciso fazer o exercício de estabelecer os fatos em sua “sucessão, desenvolvimento e relações de conexão e dependência” o que, no vocabulário de Spencer, resultava em traçar a “harmonia” entre eles.

Todavia, para Spencer a sociologia descritiva era apenas um domínio intermediário, devendo ser superada pela “generalização da ciência”. Tais generalizações só seriam alcançadas com a utilização de conhecimentos responsáveis pela “interpretação racional dos fenômenos sociais”, que o autor conferia à Biologia e à Psicologia. Em outros termos, ele buscava estabelecer as leis do desenvolvimento social, tendo como paradigma e modelo as ciências naturais. Dentro dessa lógica, compreende-se à subordinação da história à sociologia, não sendo, por si, um conhecimento científico.<sup>39</sup>

Embora assinalasse certa convergência com as ideias de Spencer, Serrano não deu o último passo seguinte sugerido por aquele autor. Na verdade, ele o recusou as generalizações da ciência. Para ele a história possuía caráter científico *sui generis*, como uma “ciência do particular”; como se observou, uma ciência dos fatos que não se repetem e que só podem ser observados por meio dos documentos. Aliás, tratava-se de uma conquista recente, datando do século XIX, graças aos procedimentos de crítica e interpretação dos documentos e da maior aproximação com as ciências auxiliares, a exemplo da numismática, da heráldica, da filologia etc.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

Enfim, observa-se que Serrano corroborava as críticas de Spencer e de muitos outros ao ensino de história chamado de tradicional, o que, aliás, nos anos 1910 era bastante compartilhado.<sup>40</sup> Por isso, em seu discurso, esse ensino “tradicional” aparece como aquele fundamentado nos “processos exaustivos da memória”, nos “excessos da nomenclatura e da cronologia”, nas “histórias das dinastias e campos de batalhas”, nas “intrigas de corte ou nas simples biografias de heróis”. De fato, essa história não possuía valor algum para a felicidade dos povos:

Que lição advirá para o jovem estudante repetir as peripécias dos amores de Zeus? [...] Que adianta ao aluno saber de cor a lista dos governadores gerais, as suas respectivas datas, a da posse e a da terminação, se lhe não derem noção exata do valor maior ou menor, às vezes quase nulo, de cada governador? Saberá a criança como fundaram o Rio de Janeiro? Por que foi criado o governo geral? Qual o papel de Anchieta na obra de catequese do gentio e da moralização da nascente colônia?<sup>41</sup>

O autor advogava um ensino de história mais útil para os alunos e para a sociedade com real valor educativo. Utilizando-se do vocabulário spenceriano, mas a contrapelo de sua lógica, é possível dizer que o ensino de história que Serrano propunha possuía um valor “quase intrínseco”, isto é, era tão importante quanto o uso dos idiomas. Isso porque a história colocava o espírito em presença da própria vida em sua infinita variedade e complexidade.

Do mesmo modo, como fonte perene de lições morais, a história ensinava os estudantes a compreenderem que não existe sociedade sem adesão a leis e valores, sem o sentimento de fazer parte de um grupo social. Dessa forma, a história continuava sendo uma “fonte de lições morais” essenciais para a preservação da vida em sociedade. Ainda que seus fatos não se repetissem no tempo e no espaço, os homens só poderiam ser mais sábios e prudentes com sua compreensão. Contudo, essa mobilização da moral e dos sentimentos não significava “reduzir” o ensino de história a uma “ética em ação”, tornando a complexidade da vida dos povos uma mera dicotomia entre seus vícios e virtudes, como uma vertente do “ensino tradicional” da história costumava fazer:

[...] não julgueis, porém, eminentes mestres, que subscrevendo tais conceitos, vemos no passado uma simples ética em ação. Nem o exagero de Renan – a

<sup>40</sup> Uma aproximação ao tema encontra-se em SCHELBAUER, Anaete Regina. *op. cit.*

<sup>41</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1919. *Grifos nossos.*

história é um escândalo, permanente no ponto de vista moral – nem o extremo oposto dos que tentam explicar os destinos dos povos pelos seus vícios e virtudes, abstraindo de outros elementos que concorrem para a força e fortuna das nações.<sup>42</sup>

Mas qual História devia ser ensinada? Quais valores mobilizar para melhor inserir crianças e jovens nas sociedades liberais contemporâneas? Qual história é útil para a vida social? Explicava Serrano:

Interessa, portanto, estudar a evolução dos agregados humanos, desde a família patriarcal até o estado moderno; ver demonstrado o caráter insofismável da sociabilidade; a existência natural de uma autoridade dirigente; os regimes de propriedade; o progresso da democracia; a situação progressivamente mais importante do operário; a participação cada vez maior da mulher no movimento social; a evolução do direito e da sociedade das nações; o reconhecimento dos princípios da igualdade, liberdade e justiça proclamados pelo Evangelho. [...] Despida desta feição social, a história será apenas deleitável assunto de folgados ócios, ou mera satisfação de inútil curiosidade.<sup>43</sup>

O autor justificava como objetivo do ensino de história formar escol, isto é, elites dirigentes segundo princípios jurídicos liberais: a igualdade, a propriedade e a democracia, ou mesmo “progressistas”, como a compreensão da maior participação das mulheres na sociedade. Estavam presentes também princípios católico-sociais divulgados por meio da *Revista Social*, destacando-se a “questão operária”, além de matrizes conservadoras, como demonstrar a existência de uma “autoridade natural”, ou seja, que não fosse estabelecida por meio de um “contrato”, sem falar na divulgação dos valores do cristianismo. Quando Serrano pronunciou essas palavras aos membros do IHGB, toda essa proposta estava presente no seu *Epítome de História Universal*. Justamente por isso, é fundamental situar o autor nas redes de sociabilidade quer dos professores de história, quer dos editores de manuais escolares.

---

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> *Ibid.*

### 3. Na teia dos professores/autores e editores de manuais escolares

Jonathas Serrano tornou-se, em 1926, um dos professores de história do Colégio Pedro II, a mais importante e prestigiosa instituição de ensino do país. Nesse momento era autor de manuais escolares, tendo como editor o livreiro Francisco Alves. Ou seja, ele publicava por uma das maiores e mais poderosas casas editoriais, em especial, por se dedicar à literatura escolar. Como se deseja perceber sua aproximação dessa rede de professores e autores manuais, a estratégia foi selecionar um prefácio, escrito por Escragnolle Dória, para seu consagrado livro, o *Epítome de História Universal*. Como se observou, os dois historiadores e professores eram amigos e se correspondiam. A maior parte dessas cartas versava sobre assuntos pessoais e familiares. Por meio delas, fica-se sabendo como Dória era um amigo muito próximo da família de Serrano, além de destinatário de suas preocupações profissionais. Por isso, vale a pena examinar um pouco mais essa relação de amizade intelectual.<sup>44</sup>

Dória, bem mais velho, foi protetor e tutor de Serrano. Pelo prefácio do livro, fica-se sabendo o quão ilustre era sua família. Sua avó, por exemplo, D. Ignês da Silveira Martins, é identificada e homenageada como nada mais, nada menos do que a sobrinha-neta do mártir da Revolução Pernambucana de 1817, Domingos Martins. Portanto, os vínculos de Serrano com a História do Brasil estavam sendo demarcados através de um evento do porte da Revolução de 1817. Ou seja, eram bem importantes e estreitos, chegando a ser de parentela.<sup>45</sup>

Dória contribuiu para a entrada de Serrano como aluno no externato do Colégio Pedro II, onde se formou em 1905. Dali, como outros jovens seus contemporâneos, seguiu para o curso de Ciências Sociais e Jurídicas da Faculdade do Distrito Federal. Nesse período o curso secundário no Colégio Pedro II era de cinco anos, sendo o 6º ano de caráter opcional. Porém, era justamente esse ano que habilitava os candidatos como bacharéis em letras, abrindo-lhes o caminho para a docência no ensino secundário. Serrano não cursou o 6º ano, o que indica que sua primeira opção não foi o magistério, nem a História. Só mais tarde, em 1910, já bacharel em Direito, ele retornaria ao Pedro

---

<sup>44</sup> No FJS do Arquivo Nacional reuniu-se 623 cartas. Desse montante, 87 foram trocadas entre Jonathas Serrano e Dória, a maioria absoluta entre 1907 e 1926 (74) e o restante entre 1931 e 1938 (13). A escrita epistolar ocupava um importante lugar de sociabilidade nas práticas letradas dos intelectuais. Nelas estão explícitas suas relações de amizade, trabalho, ideias, opiniões, interesses e sentimentos. Elas possibilitam analisar o “mundo das letras” através das relações estabelecidas em espaço privado, mas que se refletem no espaço público por meio da troca de favores ou mesmo por uma espécie de apadrinhamento que dinamiza a circulação das ideias e das pessoas. Enfim, na correspondência os intelectuais se mostram de muitas formas, como no dizer de Lobato, “em mangas de camisa e pé-no-chão” para falar com os amigos. Sobre o assunto ver GOMES, Ângela de Castro (org). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

<sup>45</sup> DÓRIA, E.L.G. Prefácio. In: SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves/Paris: Aillaud, 1913, p. 7.

II para concluir o bacharelado em Letras. Pesou nessa decisão, segundo relata Dória, a influência do professor de francês do colégio, Henrique Monot.<sup>46</sup> Aliás, o prefácio de Dória é a única referência que se encontrou sobre Henrique Monot, descrito como “pedagogo amável” e “anatomista profundo”, sabendo “ver nos corpos e ler nas almas”, dotado de “inteligência imã, atraindo por simples presença o ferro do caráter da mocidade”. Dória afirma também que Monot permaneceu pouco tempo no Pedro II, mas não informa datas exatas. Ao que parece, tratava-se de um professor substituto. Mas, se sua estada foi breve, deixou marcas duradouras. Um exemplo é que, norteado por Monot, “ouvindo-lhe o aviso amigo”, Serrano “dedicou-se ao professorado”, lecionando desde então no Colégio Paula de Freitas e no Atheneu Fluminense.<sup>47</sup>

Na época, o regulamento do Colégio Pedro II permitia que os catedráticos tivessem professores substitutos e auxiliares, uma prática estabelecida desde a reforma de Rodolpho Dantas, de 1882. Os substitutos tinham que fazer concurso e lecionavam, no máximo, por três anos. Já os auxiliares eram de livre escolha dos catedráticos e ajudavam os professores em tarefa extraclasse. Era o caso de Serrano, provavelmente feito auxiliar de Dória, quando de seu retorno ao Colégio para se formar em Letras, em 1910. Fernando Segismundo, ex-aluno do Pedro II, registra em suas memórias que os catedráticos “escolhiam os alunos que eles iam formando para serem seus auxiliares [...], os casquinhas”, havendo um claro interesse de “preparar os futuros professores” que os substituiriam.<sup>48</sup>

Como um desses prováveis “casquinhas” Serrano gozou de algumas vantagens, como a de ter o nome de Dória na capa de seu *Epítome*, além de sua intermediação, junto ao livreiro Francisco Alves, para a publicação do referido manual. Enfim, Dória atuava, em todas as frentes, como um padrinho que abria caminhos para Serrano. Assim, em carta dirigida ao autor, de 4 de janeiro de 1913, noticiava a publicação do livro para aquele mesmo ano e seu esforço em anunciá-lo nos jornais do Rio. E prevenia o jovem escritor para que se preparasse para as críticas: “Com certeza eles serão mais exigentes do que o Alves”. Já na carta de 14 de novembro de 1913, reclamava do “silêncio do Alves” e da demora na tiragem do livro. Além disso, Dória também fez às vezes de distribuidor do manual, a julgar pelo que informava em carta a Serrano sobre as intenções de José

---

<sup>46</sup> DÓRIA, E.L.G. op. cit., 1913, p. 6.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 7-8.

<sup>48</sup> Fernando Segismundo *apud* SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II até a década de 1970: entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro. 2009. 293 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 120.

Garzone, diretor do Colégio Ítalo-Brasileiro de Jaú, em São Paulo, que lhe prometera adotar o *Epítome* naquele estabelecimento.<sup>49</sup>

O livro seria incluído ainda no programa do Colégio Pedro II, para o Externato, em 1915. Vale lembrar que os programas de ensino e a indicação dos livros a serem adotados nas escolas de todo o país eram expedidos pelos professores do Colégio Pedro II, a cada dois anos.<sup>50</sup> O contato sistemático com Dória, no caso, permitiu que Serrano se adiantasse às exigências dos novos programas, o que contribuiu para ter seu livro indicado. Nesse mesmo ano, apareceu uma nova oportunidade para ele: a de preencher uma vaga como professor substituto do Colégio Pedro II. Foi Dória quem deu a boa notícia:

[...] encarregado de redigir o programa da cadeira de história do Pedro 2 e de indicar os livros [...] indiquei para os dois estabelecimentos [internato e externato] o seu compêndio. Mas... os alunos me informam que não existe mais exemplares na Alves. [...] Cumpre que o Alves tenha o compêndio. Não são só os alunos do Externato que estão a reclamá-lo. Agora, com a minha indicação, os do internato e o João Ribeiro querem lê-lo.<sup>51</sup>

Ai vai o programa de história, que fui buscar na tipografia e sua folha de inscrição. Inscreveu-se para substituto do Pedro 2º? Não frequento a congregação, desculpe a ignorância. Vivo no teto do Pedro 2º, como sabe.<sup>52</sup>

Como se percebe, o sucesso do *Epítome* deve-se em boa parte aos inúmeros esforços de Dória para apresentar Serrano a uma comunidade de professores e autores de manuais, inclusive tornando seu livro conhecido de João Ribeiro. Esse intelectual, autor do mais saudado manual de História do Brasil e ilustre sócio do IHGB, poderia ser uma conquista decisiva para o sucesso de Serrano, como autor e professor de História. Não foi possível determinar se Serrano se inscreveu para o concurso. Todavia, o exemplo demonstra bem como só se compreende a trajetória de um determinado intelectual, situando-o nas redes e espaços institucionais de produção letrada em que vai se inserindo, o que implica levar em conta e com destaque a dimensão afetiva neles presente. A importância de Dória, então aumenta, pois o temperamento tímido de Serrano o tornava um homem

<sup>49</sup> Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 4 de janeiro, 10 e 14 de nov. 1913. FJS, AN, cx. 22.

<sup>50</sup> SILVA, A. L. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil. Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, p. 85-86.

<sup>51</sup> Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 9 de maio 1915. FJS, AN, cx. 22.

<sup>52</sup> Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 14 de maio 1915. FJS, AN, cx. 22.

avesso aos cafés e aos salões da moda, onde os intelectuais se reuniam, formando opiniões e promovendo autores e obras. Afinal, na República das Letras os escritores precisavam ser vistos e reconhecidos pelos pares e pelo público leitor.<sup>53</sup>

Nesse sentido, o prefácio que antecede o *Epítome de História Universal* é fundamental. Por meio dele - como em um grande salão -, Dória, mais velho e já consagrado, dirige-se diretamente aos leitores do novo livro, apresentando o jovem escritor<sup>54</sup>:

O compêndio de Jonathas Serrano, filho espiritual e querido do Colégio Pedro II [...] representa, no meu modesto sentir, excelente ensaio da nova orientação dos estudos históricos, outrora confiados apenas à memória, à sentinela do cérebro. Na obra do jovem mestre encontrará o discípulo de História coisas bem raras em tratados da matéria e, salvo erro, inexistentes nos nossos compêndios: quadros sinóticos abundantes e conscienciosos, o afastamento da árida cronologia e da seca nomenclatura, o consórcio feliz e constante da história propriamente dita e da história da civilização.<sup>55</sup>

Na visão de Dória, Serrano era o autor de um compêndio raro, basicamente porque apresentava novos métodos de ensino. Entre eles estava a utilização de quadros sinóticos, que resumiam e balizavam a preleção do professor, facilitando o entendimento da matéria. Dessa forma, sem desprezar totalmente a cronologia e a nomenclatura, conferia-se um novo significado ao ensino de história, mais processual e interpretativo. Ou seja, o compêndio conseguia produzir “harmonia” entre os fatos, realizando “sínteses” que tinham significado para o aluno. Essa era uma boa razão para ser lido e adotado nas escolas. Além disso, o livro não só narrava a história, mas também ensinava aos alunos lições de “história propriamente dita”, isto é, possuía um capítulo preliminar no qual se abordava a definição, o objeto e a posição da história no quadro das ciências, além de apresentar explicações acerca de suas fontes e métodos.<sup>56</sup>

Mesmo deixando transparecer um leve ressentimento com o fim da monarquia, Dória deixa muito claro no prefácio que compreendia perfeitamente a função social no novo regime, uma vez que a República afetava sobremaneira o ensino de história. O livro de Serrano, portanto, estava

<sup>53</sup> BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio. Imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000, p. 105.

<sup>54</sup> Uma aproximação aos prefácios como fonte para o historiador encontra no estudo VENANCIO, G. M. A utopia do diálogo: os prefácios de Vianna e a construção de si na obra publicada. In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. (Org.). *op. cit.*, p. 173-188.

<sup>55</sup> DÓRIA, E.L.G. *op. cit.*, 1913, p. 8-9.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 9-10.

perfeitamente adaptado à nova realidade político-cultural. Afinal, não era um livro destinado a dar conselhos aos príncipes e à nobreza, sacramentando a aliança dos súditos para os reis. Era um livro de história que descia ao “solo da democracia”, ou seja, que se destinava a construir a solidariedade entre cidadãos, postos em condições de igualdade pela República. Em suma, pode-se dizer – e o próprio Dória afirmava - que a função da história, enquanto *saber ensinável*, transitara da fidelidade aos imperadores para a fidelidade ao povo e à nação:

Bossuet transformara a História em escola. Nos seus bancos sentara apenas os príncipes, para lhes fazer descobrir a força das paixões e dos interesses, as épocas e as conjunturas, os bons e os maus conselhos. [...] a História era um luxo aristocrático de poucos [...]. Hoje em dia os súditos invadiram a escola e, por sua vez, sentaram-se nos bancos, donde, às vezes em algazarra irreverente, se arrogam no direito de julgar os príncipes, astros precipitados do Zenith do absolutismo ao solo da democracia.<sup>57</sup>

Em todo caso, o *Epítome* foi a prova de suficiência acadêmica que permitiu a Jonathas Serrano inserir-se no “pequeno mundo” dos professores/autores de manuais escolares e, sobretudo, na rede dos professores do Colégio Pedro II. Nesse sentido, sua trajetória cumpria todas as etapas: aluno, “casquinha”, autor e professor catedrático de História Universal, em 1926. Nos anos 1920, aliás, seu *Epítome* circulava amplamente entre alunos e professores. Já era reconhecido como um “clássico” da literatura escolar. Por tudo isso vale a pena conferir como o concurso e a recepção de sua aprovação foi um momento de consagração muito particular em sua trajetória como historiador e professor/autor.

#### 4. O triunfo de um professor católico: a conquista da cátedra de História Universal

Serrano tinha o hábito de reunir recortes de jornal e anotações pessoais para montar álbuns de concursos públicos dos quais participou. Fez isso para a Escola Normal (1916), para a Faculdade de Direito de Niterói (1921) e, sobretudo, para o Colégio Pedro II (1926).<sup>58</sup> Ao que parece, o interesse pelos concursos era compartilhado por alguns jornais da época, que costumavam reservar bons espaços em suas colunas para dar publicidade aos escrutínios. Um exemplo é extremamente significativo:

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 10

<sup>58</sup> Concurso de História Universal do Colégio de Pedro 2. Álbum de concurso com recortes de jornais, revistas e notas de Serrano. FJS, cx. 09, s/d. Os jornais não são identificados, nem a data, apenas presumível.

Chamado à defesa da segunda tese apresentada ao concurso de História Universal no Colégio Pedro II, compareceu na noite de ontem o professor Jonathas Serrano. O pretendente a uma das vagas discorreu obtendo agora, da comissão examinadora, as seguintes notas: Delpech e Silvestre 7; Gabaglia e Couto 10. [...] Houve nesse julgamento um incidente interessante, provocado pelas *palmas frenéticas da assistência*, quando o professor Gabaglia conferiu o grau dez ao candidato. Dada à insistência do auditório, que parecia *delirar*, o presidente da mesa e diretor do externato, Dr. Euclides Roxo, inadvertidamente quis suspender a votação, para continuá-la em sala reservada, ao que o professor Floriano de Brito lembrou que a lei mandava proceder às provas publicamente, o que se fez.<sup>59</sup>

O concurso em questão previa a escrita de duas teses pelos candidatos, com leitura e arguição pública, perante uma banca eleita entre os professores da Congregação do Pedro II. Além disso, havia provas escritas e uma aula prática de 50 minutos, segundo determinava a então recente Reforma Rocha Vaz, de 1925.<sup>60</sup> A primeira tese era de livre escolha dos candidatos. Serrano escolheu dissertar sobre *O movimento corporativo na França Medieval*. Já o tema da segunda tese era proposto pela banca e, no caso, versou sobre *A Ideia de Independência na América*.<sup>61</sup>

Na época do concurso, Serrano não era só conhecido pelo *Epítome de História Universal*, mas também desfrutava da prestigiada posição de diretor da Escola Normal, instituição a qual pertencia, desde 1915, como professor de História da Civilização e do Brasil. Vale ressaltar que foi no âmbito dessa instituição e atendendo ao apelo do seu então diretor, Afrânio Peixoto, que Serrano escreveu e publicou *Metodologia da história na aula primária*, em 1917. Não é demais lembrar que o autor, quando do concurso, pertencia aos quadros do IHGB, desde 1919.

Entre os candidatos que disputavam a vaga, estavam os professores João Batista de Mello e Souza, que escolheu dissertar sobre a tese “O ensino de história na formação do caráter”, e o professor Rego Mozart Monteiro, cuja tese de livre escolha não foi possível identificar. Enfim, Serrano seria aprovado em primeiro lugar, com média 9, contra 8 do segundo e 7 do terceiro colocado, respectivamente Mello e Souza e Mozart Monteiro.<sup>62</sup> No entanto, a aprovação de Serrano

<sup>59</sup> Álbum de concurso para o Colégio Pedro II, recorte de jornal não identificado. FJS, AN, cx. 09, 1926.

<sup>60</sup> Decreto nº 16.782-A. Reforma Rocha Vaz. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm)>. Acesso em: 21 de maio 2013.

<sup>61</sup> SERRANO, Jonathas. *As corporações de Ofício na França Medieval/A Ideia de Independência na América*. Teses de concurso para o provimento da cadeira de História do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. O Pharol, 1926.

<sup>62</sup> Álbum de concurso para o Colégio Pedro II, recorte de jornal não identificado. FJS, AN, cx. 09, 1926.

foi objeto de recurso impetrado pelo terceiro colocado. No caso, questionou-se que Serrano possuía 41 anos de idade, quando o edital do concurso pedia menos de 40 anos. Sendo assim, a posse de Serrano foi garantida graças às suas habilidades jurídicas e redes de sociabilidade. Em sua alegação e defesa, o argumento foi que a idade deveria ser verificada no momento da inscrição do concurso, quando ele tinha 40 anos, e não quando da realização das provas.<sup>63</sup>

De especial interesse para uma análise da recepção de sua aprovação são as correspondências de felicitações, com destaque as enviadas pelos militantes católicos. Essas cartas demonstram que o concurso foi acompanhado com muito interesse, especialmente pelos integrantes da União Católica Brasileira (UCB). Os ucebistas, inclusive, lotaram o salão nobre do Colégio Pedro II para ouvirem a leitura das teses e a arguição do candidato pela banca. Eles foram, certamente, os autores das “palmas frenéticas” e do “delírio” registrado pelo recorte do jornal supracitado, após a nota 10 atribuída pelos professores Raja Gabaglia e Pedro Couto. As cartas rememoram o evento com o mesmo frenesi, inserindo-o no quadro mais amplo da renovação católica no Brasil, que se aprofundava nos anos 1920, como ilustra a criação do Centro D. Vital. João Peixoto Fonseca, por exemplo, um membro da UCB, assim se expressa em carta de 16 de novembro de 1926:

Meu caro Jonathas,

Não foi para mim surpresa alguma o resultado do concurso para professor de história universal no Colégio Pedro II. [...] Acompanhei os seus triunfos e à medida que neles vinha conseguindo dava graças a Deus; [...] enchi-me de uma grande alegria e me ufanei de ter um irmão em crença na altura do vencedor da peleja. A sua vitória foi para nós, católicos, a vitória da fé e podes ficar crente que a teu lado estaremos todos nós que agimos pelo sublime ideal de nossa santa Religião. [...] A nossa União Católica Brasileira, a sua filha mais velha, não sabe como manifestar a sua ufanía, assim como a Revista Social, que bem sabe é obra sua. Ambas saúdam calorosamente o seu fundador.<sup>64</sup>

A “filha mais velha” de Jonathas Serrano, a UCB, também saudou o “vencedor da peleja”. Por meio de seu secretário pode-se ler:

<sup>63</sup> SERRANO, Jonathas. Alegação e defesa. Concurso de História Universal do Colégio Pedro 2. Manuscrito. FJS, cx. 09.

<sup>64</sup> Correspondência de João Peixoto Fonseca a Jonathas Serrano, 16 de nov. 1926. FJS, AN, cx. 22.

Caro Jonathas,

Será que as felicitações devem ser dadas ao novo catedrático ou nós – seus amigos da União Católica e todos os que, no Brasil, admiram o influxo católico do seu magistério – é que devemos recebê-las, de coração alvoroçado! Nós que testemunhamos o seu triunfo sabemos que a cadeira de história será mais um púlpito donde vibrará a palavra eloquente e sincera do crente, proclamando a verdade cristã [...]. Parabéns à educação nacional, sim, porque têm, não, um erudito, apenas, mas um mestre a guiar a mocidade no intelectual e na moral. Nós é que aceitamos, entusiastas, as saudações. *Gloria in excelsis Deo.*<sup>65</sup>

O uso da expressão “triunfo” presente nessas cartas de felicitações remete ao vocabulário militar e à conquista de posições num determinado campo de batalha. Os católicos que felicitavam Serrano consideravam que o processo de renovação católica era uma batalha e estava atrelado à conquista de posições-chave no âmbito da cultura, da imprensa e das instituições acadêmicas e educacionais, uma via aberta pelo próprio Júlio Maria, como se viu, e retomada em 1916 na *Carta Pastoral* de Dom Sebastião Leme, futuro arcebispo do Rio.<sup>66</sup> O que mais chama a atenção, considerando os objetivos deste trabalho, é a posição que atribuíam ao ensino de história e aos que a ele se dedicavam. Ele era um *locus* estratégico de lutas simbólicas, especialmente contra o laicismo e o materialismo, que temiam estar avançando nos meios educacionais.<sup>67</sup> Daí, o triunfo de um correligionário ganhar tanto relevo. É o que fica patente numa carta enviada pelo padre Fernando, em 09 de dezembro de 1926. O padre dirigia felicitações a Serrano e afirmava que aquele “triunfo” significava, para os católicos, “a vitória da fé e dos valores metafísicos sobre o materialismo doentio que se ensaiava nos estudos históricos” sobre o Brasil.<sup>68</sup>

Vale lembrar que o concurso se inseria numa conjuntura de atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE), da Coluna Prestes, de tentativas de organização do Partido Comunista e de conturbadas eleições presidenciais no Brasil, tendo como palco a cidade do Rio de Janeiro. Nesse sentido, não surpreende o conteúdo da carta do padre Fernando, que se utilizava da retórica espiritualista e antimaterialista corrente e de grande eficácia entre os católicos. No caso, defendia-se que o materialismo presente na sociedade brasileira fora inoculado por ação de um ensino

<sup>65</sup> Correspondência da União Católica Brasileira a Jonathas Serrano, 30 de out. 1926. FJS, AN, cx 22.

<sup>66</sup> CASALI, Alípio. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Vozes, 1995. BEOZZO, José Oscar. *Cristãos na universidade e na política: história da JUC e da AP*. Petrópolis: Vozes, 1984.

<sup>67</sup> MANOEL, Ivan Aparecido. *O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico, 1800-1960*. Maringá: Eduem, 2004.

<sup>68</sup> Correspondência de padre Fernando a Jonathas Serrano, 09 de dez. 1926, FJS, AN, cx. 22.

igualmente materialista, quer dizer, laico, que devia ser combatido. A “cura” da sociedade brasileira, portanto, passava pela mediação de um ensino católico e espiritualizado. É claro que essa forma de ensino não podia se limitar ao estudo da doutrina cristã nas escolas. Ela precisava ser incorporada nos ensinamentos cívicos e patrióticos, nos valores morais e nos princípios universais de paz, justiça, caridade etc. Era essa a missão do novo catedrático de História Universal do Pedro II.

Mas como teria sido a atuação de Jonathas Serrano no Colégio? Beatriz Santos Boclin descreve que o cotidiano de atuação do catedrático incluía, além das aulas de sua cadeira, a escrita de compêndios, a participação nas reuniões da Congregação e a elaboração, a cada dois anos, dos programas de ensino, que inclusive serviam de referência para a elaboração dos programas de outros colégios do país. Os professores catedráticos do Pedro II possuíam um *status* acadêmico equiparado aos catedráticos do ensino superior, muitas vezes sendo, eles mesmos, integrantes das cátedras nos dois níveis de ensino. Tal é o caso de Serrano, que continuava acumulando o cargo de lente da Escola Normal do Distrito Federal e, posteriormente, o de professor do Instituto de Educação.<sup>69</sup>

Como se percebe, o poder dos catedráticos manteve-se ao longo da República. Uma de suas prerrogativas era a exibição da frase, “para uso dos alunos do Colégio Pedro II”, na capa de seus manuais escolares, o que representava uma garantia de excelência, aproximando o catedrático dos editores e do público leitor. Não por acaso, Jonathas Serrano, consagrado pelo *Epítome de História Universal*, iniciava outro projeto editorial, desta feita um manual sobre a História do Brasil. O livro seria publicado mais tarde, em 1931.<sup>70</sup>

No caso da elaboração dos programas de ensino, o arquivo pessoal de Serrano traz um documento precioso, que faz jus às expectativas dos católicos, como as do padre Fernando. Em uma carta dirigida ao professor Pedro Couto, catedrático de História do Brasil, ele discutia os pontos do programa e os conteúdos do ensino de história que deveriam ser adotados no Colégio. Nela, Serrano argumentava ponto por ponto o antigo programa – possivelmente o de 1929 - e sugeria mudanças. Vale destacar duas delas, altamente significativas. A que sugeria alteração do título do ponto “Felipe II e o fanatismo religioso”, considerado inconveniente, por “Felipe II de Espanha”.<sup>71</sup> A

---

<sup>69</sup> SANTOS, B.B.M. *op. cit.*, p. 244. ANDRADE, V. L.C. Q.; Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII na República. *RIHGB*. Rio de Janeiro, v.169, n.440, jul/set.2008.

<sup>70</sup> SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

<sup>71</sup> Eis o argumento de Serrano: “o governo de Felipe II de Espanha foi um período de lutas consequentes à Reforma. Defensor do Catolicismo foi chamado pelos adversários ‘Demônio do Sul’. A crítica imparcial, todavia, leva a reconhecer nele não só os defeitos, mas também grandes qualidades, que o ponto oficial insiste em ocultar”.

outra, mais radical, pedia a retirada do ponto oficial “Pombal: iluminismo e reforma do Estado português”. No caso, a sugestão era a de que o estudo da administração pombalina aparecesse como referência breve, em um subitem do ponto oficial: “Os Jesuítas. Anchieta e Nóbrega”, mais especificamente na parte dedicada a narrar a expulsão dos padres da companhia de Jesus de Portugal e suas colônias.<sup>72</sup>

Mas é no *Epítome de História Universal* que se encontra uma grande oferta de orientações para o tipo de ensino que estava sendo requerido pelos católicos. Aliás, o livro continuava atualíssimo, tanto que era continuamente reeditado. Isso posto é fundamental adentrá-lo e compreender a narrativa da história que ele apresentava.

### 5. Um manual escolar para os estudantes do Brasil: o *Epítome de História Universal*

O *Epítome de História Universal* (Anexo 4), publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1913, assinalou a entrada de Serrano na comunidade dos professores/autores de manuais escolares. Para Guy Holanda, as 24 edições alcançadas pelo livro, até 1957, deixa “patentes as qualidades didáticas excepcionais do compêndio do professor Serrano”.<sup>73</sup> Quer dizer, o livro circulou por mais de 40 anos, alcançando um número de estudantes difícil de calcular, mas possível de se imaginar como muito grande. Vale observar que seu congêneres mais conhecido da Francisco Alves, a *História do Brasil* de João Ribeiro, de 1900, chegou a 15 edições até 1954, embora fosse publicado antes.<sup>74</sup>

Aliás, o livro de João Ribeiro pode ser considerado um divisor de águas da produção didática brasileira, sobretudo por se caracterizar como um “trabalho histórico interpretativo dos fatos em sentido processual, o que era tido como uma novidade”.<sup>75</sup> O *Epítome* de Serrano seguia a trilha aberta pelo último, mas em outra área do conhecimento histórico: a História Geral. Se Ribeiro era tido como uma referência para a área de história do Brasil, estava aberto o mercado de manuais escolares de história geral, ainda pouco explorado. Foi o espaço que Serrano ocupou e no qual se

<sup>72</sup> Correspondência de Jonathas Serrano a Pedro do Couto, s/d, apenas presumível. FJS, AN, cx. 06.

<sup>73</sup> HOLLANDA, G. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro*. 1931-1956. 1ª ed. Rio de Janeiro: INEP, Ministério da Educação e Cultura, 1957.

<sup>74</sup> MAGALHÃES, M. S. A construção de um cânone republicano: a escrita da história escolar na virada do século XIX para o XX. *Anais. XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA-ANPUH*. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308166282\\_ARQUIVO\\_Anpuh2011-textoMarceloMagalhaesrevisto.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308166282_ARQUIVO_Anpuh2011-textoMarceloMagalhaesrevisto.pdf)>. Acesso em: 4 de fev. 2015. São Paulo, 2011, p.6.

<sup>75</sup> GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 1996, p. 123.

tornou uma forte referência.<sup>76</sup> Portanto, vale iniciar pela análise da materialidade do livro e de seus elementos pré-textuais, a exemplo de uma nota preliminar e da introdução.

Na nota preliminar, intitulada “Por que mais um compêndio?”, Serrano explicava a seus leitores que oferecia um manual sem a “árida cronologia” e “infindável nomenclatura de soberanos e gerais”, nem “pretenciosas minúcias”, nem “pedantescas superfluidades”. Isto é, procurava se afastar de tudo que lembrasse um compêndio “tradicional” de história. Ao contrário, nele, estudantes ou simples curiosos de história, teriam diante de si um livro agradável, com “noções claras e simples dos fatos mais notáveis da marcha da civilização”. Quer dizer, um livro de história interpretativo, a exemplo da *História do Brasil* de João Ribeiro.<sup>77</sup>

Além disso, Serrano creditava como novidade do livro, não só a presença de uma narrativa processual da história universal, mas também uma proposta de metodologia do ensino de história. Na sua base estavam os “quadros sinóticos” e as “ilustrações”, ambas inspiradas no *Album Historique* de Lavis. De acordo com o autor, tratavam-se de “excelentes meios para fixação do essencial da matéria”, além de contribuir para que os estudantes se entregassem “gostosos à leitura e estudo da disciplina tão cheia de proveitosos ensinamentos”.<sup>78</sup> Para se ter ideia da importância desses elementos, basta citar que o livro apresentava 62 quadros sinóticos (Anexo 5) e 181 ilustrações (Anexo 6), justamente em um momento de elevação dos custos do papel e de sua impressão, na Europa e na América, situação que se agravaria ainda mais com o início da Primeira Guerra.<sup>79</sup>

A primeira edição impressa em tamanho 15x10cm, possuía 388 páginas, distribuídas ao longo de 52 capítulos. Além do prefácio de Dória e de uma nota preliminar, o livro trazia uma introdução. Nela, apresentava-se a ciência da História aos estudantes, isto é, seu objeto, importância, posição no quadro das ciências, divisão cronológica, fontes e métodos. Aí, a História foi definida como “estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas”, sendo seu objetivo promover o “encadeamento dos fatos, a concatenação das causas e das consequências, para a investigação das leis históricas”, retomando Monod. Quanto aos objetos, seriam os “fatos sociais”, isto é, aqueles que mais ou menos afetavam “diretamente a vida social e o progresso humano, na

---

<sup>76</sup> Em todo o caso, trata-se de uma estratégia que só se compreende quando se leva em conta a função autor e editor no processo de elaboração e distribuição de manuais escolares. Sobre o assunto cf. BRAGANÇA, Aníbal Francisco Alves. *Eros pedagógico: a função editor e a função autor*. 2001. 296 f. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo.

<sup>77</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1913, p. 13-14.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 13-14.

<sup>79</sup> BRAGANÇA, A. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2000, p. 451-476.

ordem material, intelectual e moral – tríplice aspecto da civilização”. Em outros termos, os “fatos individuais” e “privados” não interessavam, com a exceção dos que fossem “úteis para a compreensão de um fato histórico propriamente dito, ou seja, social”.<sup>80</sup>

Além do mais, não havia dúvidas quanto à importância da história, encarada como um “grande reservatório da humanidade”, uma “incalculável soma de experiência acumulada no longo vover da espécie”. Logo, estudá-la era tornar-se mais sábio e prudente, graças ao “alto valor moral de suas lições”. Numa sentença, a história continuava sendo “mestra da vida”.<sup>81</sup> Quanto à posição da disciplina no quadro dos saberes, Serrano propunha quatro grupos de ciências particulares: a) A matemática, que teria como finalidade o estudo das grandezas ou quantidades; b) As ciências físicas ou estudo da matéria não organizada; c) As ciências naturais, voltadas para o estudo da matéria organizada; e d) As ciências morais, que estudam o homem, subdividindo-se em ciências psicológicas, dedicadas ao estudo do indivíduo, e as ciências sociais, preocupadas com a sociedade e suas leis (sociologia), no espaço (geografia) e a sociedade no tempo (História).<sup>82</sup>

Observa-se também que o autor divulgava uma noção bastante ampla de fonte histórica, para além do documento escrito e de natureza política, entendendo como fonte “tudo quanto possa auxiliar o conhecimento de um fato histórico”. Em suma, as fontes históricas seriam diretas, a exemplo da tradição oral, dos documentos escritos e dos monumentos; e indiretas, destacando-se as obras de arte, as fotografias, as armas, etc. Quanto ao método de exposição da matéria, três foram destacados: o etnográfico, definido como “relação dos acontecimentos relativos a um povo sem atender o que na mesma época se passava noutros países”; o sincrônico, “exposição simultânea dos fatos de vários povos na ordem cronológica”; e o misto, “uma espécie de combinação dos dois primeiros e preferível àqueles”.<sup>83</sup>

### **5.1. História Universal, História da Civilização e Filosofia da História**

Mas, como Serrano operava a categoria “universal” e “civilização” em seu livro? Quais os conteúdos, balizas e formas de enredamento da história geral? História universal e história da civilização seriam sinônimas? Qual a diferença entre a história universal e/ou da civilização e a

<sup>80</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1913, p.16.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 15-16.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 17-18. Uma classificação das ciências mais detalhada seria publicada por Serrano na *Revista Americana*, em 1917. Uma análise mais pormenorizada da classificação das ciências em Serrano foi realizada por Itamar Freitas. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. Aracaju: Editoras UFS/Fundação Oviedo Teixeira, 2008, p. 96-100.

<sup>83</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1913, p. 19.

filosofia da história? Como se nota, são formulações bem simples, mas extremamente complexas de se demonstrar.<sup>84</sup>

Em primeiro lugar, nota-se que o título do manual anunciava uma história universal, mas quando se adentra o livro percebe-se que a categoria mais utilizada era a de civilização. Não se tratava da mesma coisa. Por história universal Serrano demonstrava entender a reunião dos acontecimentos de todos os tempos e de todas as histórias singulares. Ou seja, uma história global construída a partir da realidade concreta de cada história particular. Todavia, não se tratava de justapor histórias singulares, mas também de estabelecer conexões e relações entre elas, como já se afirmou. Nesse caso, o autor buscava inspiração não só em Gabriel Monod, mas também em Leopoldo von Ranke, autor de uma *História Universal*, de 1881. Por isso, é interessante uma aproximação, ainda mais porque se considera o autor como um historicista avesso às sínteses e regularidades das filosofias da história.

Segundo Sérgio da Mata, em Ranke, a categoria universal significava muito mais um agregado de histórias singulares, sobretudo nacionais. Nesse sentido, para Mata, Ranke se aproximava muito mais de uma “história multiversal”, no sentido de uma gradativa formação de uma totalidade histórica (*historischen Weltganzen*), do que propriamente de uma história universal *tout court*. Seu âmbito abrangia, não apenas toda realidade histórica “concreta”, como também uma doutrina da conexão histórica e da vida histórica comum dos povos particulares.<sup>85</sup>

Enfim, defende-se que essa era a acepção de história universal que estava presente no *Epítome* de Serrano. No caso, um compêndio que buscava realizar um resumo histórias nacionais a partir de boas fontes de informação, mas também o esforço de promover conexão entre elas. Um trabalho que era reconhecido como um domínio da História e do historiador. Para tanto, observa-se que Serrano se tornou um leitor de obras enciclopédicas, a exemplo das volumosas coleções de *História Universal* de Cesare Cantú (1804-1895) e Guilherme Oncken (1838-1905); manuais escolares, como as *Histoire de la civilisation* de Crozals (1876) e Charles Seignobos (1901); trabalhos de arqueólogos, a exemplo dos britânicos Flinders Petrie e Howard Carter; filólogos,

---

<sup>84</sup> Vale chamar atenção para os poucos trabalhos que se dedicam a estudar os manuais escolares de história universal ou da civilização durante a primeira metade do século XX, que permanecem no limbo da história do ensino de história no Brasil. Rara exceção é o estudo de FREITAS, I. A história universal de José Estácio Correia de Sá e Benevides (1890/1903). In: \_\_\_\_\_. *op. cit.*, 2006, p. 132-133.

<sup>85</sup> MATA, S. Ranke *reloaded*: entre história da historiografia e história multiversal. *História da Historiografia*, n. 6, p. 247-251, 2011. Disponível em: < <http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/viewFile/244/178>>. Acesso em: 5 de jan. 2015. Ainda segundo o autor, Ranke não estava a serviço de uma filosofia da história, nem foi o autor “historiador oficial do estado prussiano”, como equivocadamente dele se chegou a dizer. Em outros termos, em Ranke, o processo histórico não tinha o seu *telos* na unidade alemã e no surgimento de uma nova potência europeia.

destacando-se o francês Jean François Champollion, o “pai” da egiptologia moderna; monografias históricas, a exemplo da *La cité Antique* de Fustel de Coulanges, etc.<sup>86</sup>

Em todo o caso, não deixa de surpreender a existência de autênticos estudiosos da história universal e/ou da civilização no Brasil. Para Guy Hollanda, tais autores “não contavam com o estímulo do exercício da cátedra universitária”, um cenário distinto do europeu, e “sua formação havia sido autodidática”.<sup>87</sup> Tal interesse não surge ao acaso, mas em função de demandas criadas em torno do processo de escolarização e transformação da história em disciplina do currículo secundário, ainda no século XIX, além do *boom* editorial e do consumo de produção didática após a década de 1930.<sup>88</sup> O interesse, aliás, não era só de Serrano, mas uma prática encontrada entre historiadores do IHGB e catedráticos do Colégio Pedro II. São exemplos o próprio João Ribeiro, autor de uma *História Universal*, de 1894, mas também Justiniano José da Rocha (*História Universal*, 1860; *História da Idade antiga e idade média*, 1862), Moreira de Azevedo (*Compêndio de história antiga*, 1862), Calógeras (*Compêndio de história média*, 1865), Anibal Mascarenhas (*Lições de História Geral*, 1919), Joaquim Silva (*História da Civilização*, em 5 volumes, 1931-1934) e novamente Serrano (*História da Civilização*, 5 volumes, 1934-1936).<sup>89</sup>

Logo se vê que se tratava de um domínio historiográfico muito frequentada, não só no Brasil, mas também na Europa, tendo como cultores do gênero ninguém mais ninguém menos que Leopoldo von Ranke e Charles Seignobos. Aliás, um domínio não só praticado, mas igualmente reconhecido como disciplina escolar e parte de um currículo. No caso brasileiro, tratava-se de uma disciplina escolar que chegou, por diversas vezes, a incorporar ao seu domínio a prestigiada cadeira de História do Brasil.

Enfim, o que se deseja ressaltar é que a História Universal e/ou História da Civilização foi um domínio da atividade historiográfica que precedeu e atravessou a institucionalização da história como disciplina no século XIX.<sup>90</sup> Nesse sentido, vale pôr em suspensão a ideia de que a

<sup>86</sup> As coleções, manuais escolares e outros trabalhos citados encontram-se referenciados no *Epítome*.

<sup>87</sup> HOLLANDA, G. *op. cit.*, p.125-126.

<sup>88</sup> REZNIK, L. *Tecendo o amanhã : a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945*. 1992. 294 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

<sup>89</sup> BITTENCOURT, Circe Maria. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e ciências humanas, Universidade do São Paulo, USP, p. 171. É necessário estabelecer uma distinção entre os compêndios publicados no século XIX do *Epítome* de Serrano, o que torna compreensível que ele tenha se tornado um sucesso de edição e vendas. Segundo Bittencourt, em comentário ao compêndio de Justiniano José da Rocha, limitava-se a resumir os compêndios franceses, aliás, uma má tradução e um mau resumo dos originais, sem a intenção de aprofundar questões historiográficas ou propor metodologias de ensino. *Ibid.*, p. 178.

<sup>90</sup> FREITAS, I. *op. cit.*, 2006, p. 130-133.

consolidação de um método e a transformação da história em disciplina com *status* universitário, no século XIX, sobretudo na Europa, correspondeu à sua autonomia em relação às histórias universais e/ou da civilização. Nessa versão clássica da historiografia, por assim dizer, a disciplina se afirma pela ênfase no singular - na análise das histórias nacionais -, em vez das regularidades e sínteses típicas das histórias universais. Na chave de leitura historicista, por exemplo, a história universal se caracterizava como um domínio ambíguo e difícil de justificar como científico e autônomo da filosofia da história, uma vez que ambas se colocavam diante de questões que ultrapassavam as possibilidades de conhecimento oferecidas pelos documentos, como a de saber a origem da humanidade e o sentido de seu devir. Em suma, quem somos, de onde viemos e para onde vamos.<sup>91</sup>

O corolário dessa interpretação é a concepção da história universal como um domínio indistinto das filosofias da história. Em todo o caso, convém ressaltar que a história universal não estava sob controle exclusivo da filosofia da história, sendo também reivindicada pelos historiadores. Segundo Itamar de Freitas, isso teria sido possível graças a uma grande transformação na passagem do século XVIII para o XIX:

[A] passagem da história-Providência para a história conduzida pelo próprio homem; da história dogmática para a história-problema; do núcleo da história, centrado na obra, e não na figura espetacular do grande rei; do universal do povo escolhido para o universal que contempla todos os povos da terra; do universal embebido de um espírito religioso para um universal que dá conta da aventura humana – mudanças operadas na crítica voltairiana frente ao *Discours* de Bossuet – é o que dá lastro aos historiadores para reivindicarem a história universal como um campo da história.<sup>92</sup>

Não por acaso, a ideia de civilização que Serrano mobilizava no *Epítome* estava muito próximo da acepção que lhe conferia Voltaire: como acúmulo de progresso material, técnico, científico, político, jurídico, literário, artístico, espiritual, moral etc.<sup>93</sup>, além do estabelecimento de sua conexão e relações de dependência.

<sup>91</sup> Aprofundamento ao assunto encontra-se em REIS, José Carlos. *op. cit.*, 1999.

<sup>92</sup> FREITAS, I. *op. cit.*, 2006, p. 132-133.

<sup>93</sup> Um bom resumo e análise encontra-se BOURDÉ, Guy & MARTIN, Hervé. *op. cit.*, p. 69-73. MENEZES, E. História e Humanidade: Voltaire, crítico de Bossuet. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 4, p. 45-60, 2002. Disponível em: <<http://www.cle.unicamp.br/cadernos/pdf/Edmilson%20Menezes.pdf>> Acesso em: 07 de fev. 2015.

Por outro lado, a ideia de civilização era mobilizada a partir de um regime de historicidade moderno<sup>94</sup>, cujo sentido e realização se dariam no futuro. Isso não significava que o progresso fosse simplesmente linear, cumulativo, irreversível. Ao contrário, a marcha da civilização não deixava de possuir falhas, avanços e recuos, atrasos e justificativas para “missões civilizatórias”. Em suma, a ideia era que os povos caminhavam, não simplesmente para sair do lugar, mas para mudar permanentemente de estado, alguns mais, outros menos. De acordo com Serrano, a melhor forma para simbolizar esta marcha não era a “linha reta”, “nem o círculo, como eterno retorno das mesmas coisas”. A marcha da civilização seria mais bem representada pela “espiral”, na qual se admitia a possibilidade de avanços, mas também de recuos, que nunca voltavam ao mesmo ponto.<sup>95</sup> Em outros termos, as formas de enredamento da narrativa não seguiam um progressismo ingênuo, nem quaisquer evolucionismos, ou a noção de ciclos de eterno retorno. A narrativa seguia uma versão dialética da ideia de progresso, mais próxima de Hegel e Schiller, do que Kant, Vico, Nietzsche, Darwin ou Spencer.

Aliás, seria de uma conferência de Schiller, de 1789, com o título “O que é a história universal e por que a estudamos?”, que Serrano iria retirar o sentido da marcha da civilização que defende no *Epítome*, cuja direção seguia o caminho aparente do sol, isto é, do Oriente para o Ocidente:

A marcha geral da civilização desenvolve-se junto aos grandes rios, como o Nilo, o Ganges, o Tigre e o Eufrates. Do Oriente, em que se distinguiram os egípcios, assírios e babilônios, hebreus, fenícios e medo-persas, passa a civilização para a Grécia; da Grécia vai até Roma, de Roma às regiões ocidentais da Europa; e finalmente, chega ao Novo Mundo e a Oceania, completando o grande ciclo histórico.<sup>96</sup>

Logo se vê que o autor também se apropriava das fontes da filosofia da história. Aliás, não se deve esquecer que Serrano anunciara, em seu discurso de posse no IHGB, que estudar história era de certa forma “abranger com o pensamento” tudo que o que havia de “grande entre os homens”, e segurar, por assim dizer, “o fio de todas as questões do universo”.<sup>97</sup> Embora o autor

<sup>94</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Trad. Rocha Moraes, Bruna Beffart e Andreia S. Menezes. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

<sup>95</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1913, p. 278-279.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 22-23.

<sup>97</sup> *ibid.*, p. 17. A citação é de Bossuet. *grifos nossos*.

definissem a História e a Filosofia como campos disciplinares distintos, isso não significava que não podiam dialogar. Serrano parece sugerir que o professor/autor de manuais escolares deve extrair um *telos*, uma *finalidade* das histórias singulares reunidas numa totalidade universal. Aliás, esse será o pretexto para a inclusão do cristianismo como elemento norteador da marcha da civilização, ao longo da narrativa histórica presente no *Epítome*. Essa religião enxertava na história a ideia de uma espécie humana concebida como unidade no tempo, que a Providência conduz para a sua finalidade. Enfim, Serrano parece situar-se numa zona intermediária e ambígua entre a história universal e a filosofia da história, entre a historiografia e a teologia, entre Ranke/Monod e Schiller/Hegel.

## 5.2. Uma história secular do cristianismo no Brasil e no mundo

Um olhar de relance nos 52 capítulos do livro demonstra uma distribuição assimétrica dos conteúdos ao longo de quatro grandes períodos históricos. O estudo da antiguidade predominava, ocupando 160 páginas do *Epítome* (43,85%). Dedicava-se a narrar os principais eventos e vultos da antiguidade oriental (hebreus, egípcios, assírios, babilônios, fenícios, medo-persas) e clássica (Grécia e Roma), corroborando tradições inventadas do século XIX. Segundo Martin Bernal, dois modelos explicaram as origens da cultura grega e, por extensão, da romana no século XIX. O modelo antigo, que defendia as origens orientais da cultura grega, com base nas evidências de Heródoto, Eurípides, Ésquilo, Pausânias etc., nas escavações e decifração de hieróglifos. E o modelo ariano, que postulava ter a cultura grega se desenvolvido como resultado das invasões de povos indo-europeus, brancos e caucasianos. A cultura grega, neste modelo, nada devia aos povos semitas e africanos. Daí falar-se em “gênio grego”. Aliás, a ideia da Grécia como “berço da civilização ocidental” procedia desse último modelo, que também ia ao encontro das teorias racistas e “missões civilizadoras” dos séculos XIX e XX.<sup>98</sup>

O estudo da Idade Média, por sua vez, ocupou 84 páginas ou 23% do livro. A unidade de sentido, o *consensus* por assim dizer, seguia o modelo descrito pelo padre e historiador jesuíta Godofredo Kurth (1842-1907), um seguidor das orientações leoninas de *Saepenumero considerantes*, e autor de *Les Origines de la Civilisation*, de 1897. Em suma, dois cenários predominavam na narrativa de Serrano: as cidades, herança de Roma, local onde o cristianismo se afirma desde sua oficialização por Teodósio; e as aldeias, onde o paganismo se refugiou e se misturou aos costumes bárbaros. O sentido da marcha da civilização, paulatinamente, elucida-se ao

<sup>98</sup> BERNAL, M. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo A. (Org.). *Repensando o Mundo Antigo* – Martin Bernal, Luciano Canfora e Laurent Olivier. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005, p. 288-289.

longo da narrativa, através do esforço conjunto de papas, reis e missionários para a expansão da civilização cristã. O resultado desse movimento foi o “aumento do número de fiéis” e a “unidade cristã” do continente, mas também a formação da “base física” e “cultural” das futuras nações.<sup>99</sup>

Já a parte dedicada a História Moderna perfazia o total de 66 páginas ou 18,01% do total do livro, seguida da Idade Contemporânea, com 54 páginas ou 14,5%. Na idade moderna, o sentido da marcha da civilização era demarcado pelas descobertas marítimas. Elas “abrem novos horizontes às conquistas da civilização cristã, que tem um novo drama na América”.<sup>100</sup> Esse era também um período sombrio no velho continente, no qual se “ensaíam os germes da futura revolução”, com a “Reforma de Lutero”, a “restauração do paganismo antigo pelo renascimento” e o “absolutismo”.<sup>101</sup> A luta contra o último, por sua vez, abria um novo capítulo na história, inaugurado pela Revolução Francesa. Já o sentido da marcha da civilização na Idade Contemporânea era dado pelo avanço do constitucionalismo, da democracia, da república e dos direitos do homem. Nesse *consensus*, inseria-se a própria Abolição e República no Brasil, bem como a utilidade da história para a vida e formação de cidadãos, em particular de um escol, como se viu.<sup>102</sup>

No entanto, embora a obra adotasse essa divisão quadripartite da história, outra divisão fora sugerida na introdução, embora não adotada no restante do livro:

A história pode naturalmente dividir-se em duas grandes partes: *a história antiga*, compreendendo os fatos sucedidos desde o aparecimento do homem até o nascimento de Cristo; e *a história moderna*, abrangendo os fatos ocorridos do nascimento de Cristo até os nossos dias. O Calvário é o ponto culminante da história. O Cristianismo foi a maior transformação social de todos os tempos. Essa não é, porém, a divisão geralmente adotada. Costuma-se dividir a história em quatro grandes partes: antiga, medieval, moderna e contemporânea.<sup>103</sup>

A organização dos conteúdos históricos no tempo estava marcada pela ambiguidade, uma vez que o autor anunciava uma divisão “natural” em duas partes, tendo o calvário como ponto culminante, e outra “artificial”, por assim dizer, embora mais comumente adotada. No caso da história antiga, a narrativa de Serrano perdia-se no tempo longo e incerto das origens da

<sup>99</sup> SERRANO, Jonathas. op. cit., 1913, p. 216-234.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 272.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 277; 283; 296.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 331;351; 357-365.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 18.

humanidade, incluindo uma dezena de personagens e temas bíblicos: da criação do mundo ao dilúvio, de Adão e Eva a Noé; da eleição dos hebreus ao nascimento de Cristo e a formação da nova aliança, de Abraão a Paulo de Tarso. Embora seja possível notar a clara influência de uma História Sagrada no livro, vê-se que seu autor realizava um grande esforço para apresentá-la de outra maneira. Daí sua ambiguidade, como se afirmou.

Enfim, vale adentrar o livro e percorrer alguns de seus capítulos, sobretudo aqueles no qual fica evidente o sentido conferido à história universal, tendo como parâmetro básico o que o autor anunciava na abertura. Isto é, seu desejo de construir uma didática da história que cumpriria uma “função social”: a de preparar os jovens cidadãos para viverem numa sociedade liberal e republicana, mas sem prescindir dos valores do cristianismo.

A narrativa da história, propriamente dita, iniciava-se com um capítulo intitulado “Tempos pré-históricos, antiguidade do homem, raças humanas e marcha da civilização”. Nele, Serrano postulava que a humanidade descendia de um “tronco primitivo único” e “três ramos distintos”, todos descendentes de Noé: o semítico (Sem), o camítico (Cam) e o jafemítico (Jefé). Daí se originavam as raças branca, negra e amarela, cujas diferenças se explicavam pela “influência do clima e dos costumes”. Nota-se que o autor se afastava das posições mais radicais do determinismo racial, aceitando a importância de outros fatores. Ou seja, os homens, independente da cor, são homens diante de Deus, uma vez que possuem a mesma origem. Mesmo assim, a raça branca era tida como a “base física” e a “depositária da civilização”, fato que se comprovava através da história, visto que elas apresentavam “as civilizações mais adiantadas e duradouras”.<sup>104</sup>

Serrano usava teorias científicas em um discurso ambíguo, que tanto afirmava a superioridade da raça branca, como se valia da história sagrada. A hipótese é que o autor realizava um esforço enorme para escrever uma história ensinável da humanidade, que ainda fosse sagrada, mas que não podia aparecer como tal, já que não tinha credibilidade científica. Em outros termos, o que se buscava era encontrar uma forma de manter um sentido cristão, sustentando a história, sem que isso soasse como uma história providencialista/sagrada. Algo que talvez se possa denominar, com ressalvas, como uma “história laica do catolicismo”.

O entrelaçamento entre a história sagrada e profana, porém, não retira a novidade do *Epítome* de Serrano, nem lhe subtrai o regime de historicidade moderno, como se afirmou. Além disso, o livro não era exceção à regra no campo historiográfico. Ao que parece, teologia e história, ciência e religião estavam mais imbricadas na escrita da história do que se pode supor. Ângela de

---

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 22-23.

Castro Gomes, por exemplo, anotou, em análise do discurso de posse de Pedro Lessa, em 1908, que “a não aceitação das doutrinas teológicas, demarcando-se uma separação entre ciência e religião/fé era uma questão difícil dentro do IHGB, até por sua tradição historiográfica vinculada a uma monarquia católica”.<sup>105</sup> Na mesma direção, Hugo Hruby afirmou que “as discussões sobre a institucionalização dos estudos históricos no Brasil são obscurecidas quando partimos de um assentado caráter científico da história”, onde “a fé, as leis naturais e a razão subsidiavam a História enquanto campo do conhecimento”.<sup>106</sup>

Os cinco capítulos da primeira unidade, dedicada a narrar a marcha da civilização dos povos da antiguidade oriental, isto é, hebreus, egípcios, assírios, babilônios, fenícios e medos-persas são significativos do entrelaçamento entre teologia e história que se procura demonstrar. Os eventos são inseridos numa unidade de sentido informada pelos temas bíblicos da *Queda* e do *Povo escolhido*, que se entrelaça à “teoria da dispersão das raças” de Athanasius Kircher (1601-1680), jesuíta alemão e autor de *Turris Babel* (1679). Segundo essa versão, após o dilúvio, a terra teria sido repovoada pelos filhos de Noé, que se dispersaram. A perda da proximidade do patriarca teria acarretado três principais consequências: o abandono da tradição monoteísta, a disseminação do politeísmo e a confusão das línguas no mundo antigo.<sup>107</sup> Em suma, após essa dispersão a humanidade encontrava-se mergulhada nos vícios dos “costumes imorais” e na “idolatria”. A exceção era o povo hebreu, herdeiro do “depósito sagrado da humanidade”:

Após a dispersão das três grandes raças (camitas, semitas e jafetitas) foi-se pouco a pouco apagando da memória dos homens a verdadeira tradição primitiva, nem tardou muito para que caíssem em grosseira idolatria. No meio de tantos erros e vícios teria ficado perdida a antiga crença e o depósito sagrado da humanidade, se Deus não houvesse resolvido escolher um povo que guardasse o culto e a tradição.<sup>108</sup>

<sup>105</sup> GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, 2009, p. 42.

<sup>106</sup> HRUBY, H. O templo das Sagradas Escrituras: o IHGB e a escrita da História do Brasil (1889-1912). *História da Historiografia*, n. 2, 2009, p. 50-55. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/issue/current>>. Acesso em: 13 de jan. 2012.

<sup>107</sup> ROSSI, P. *Os Sinais do Tempo: história da terra e história das nações de Hooke a Vico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 52. PAPAVERO, N.; TEIXEIRA, D. M.; Os viajantes e a biogeografia. *Hist. cienc. saude*, Rio de Janeiro, v. 8, supl. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702001000500012&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702001000500012&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 21 de nov. 2014.

<sup>108</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 30-31.

Apesar de tudo, faltava um “princípio espiritual capaz de reunir os povos dispersos da antiguidade”, assim como um “espírito de vida que os renovasse”, isto é, o cristianismo. Como se percebe, o fato religioso tem importância epistemológica na compreensão do mundo antigo e da história. Seleciona-se uma passagem para demonstrá-la, desta feita o capítulo IV da segunda unidade, dedicada ao estudo da Grécia e da antiguidade clássica:

Grande e belo foi o papel dos gregos na história da humanidade. [...] o esforço dos atenienses, lutando pela vitória da democracia; as altas lições morais de Sócrates, de Platão e de Aristóteles; os poemas de Homero, os primores artísticos e os ousados voos filosóficos do gênio grego, tudo mostra o quanto lhe deve a civilização. A sua história é uma eloquente lição. [...] todo o esplendor do século de Péricles, ao lado de enorme decadência moral, mostra que, nas sociedades humanas, cultura e moralidade não são necessariamente sincrônicas, e que, para forjar caracteres, se há mister de uma força superior às ciências, às letras, e às artes. Essa força não a teve os gregos; veio mais tarde, e quem a trouxe foi o cristianismo.<sup>109</sup>

Na chave de leitura de Serrano, portanto, o cristianismo encerrava a história antiga e abria um novo capítulo à marcha da civilização. Por isso afirma que o “Calvário era o ponto culminante da história”. Daí em diante, como se viu, é o desenvolvimento da *história moderna*. Embora essa divisão mais geral e ampla incorporasse três grandes períodos, o medieval, a modernidade e a fase contemporânea, o sentido da marcha da civilização era um só: o progresso moral da humanidade, o reconhecimento e a maior adesão dos povos aos princípios anunciados pelo cristianismo.

Todavia, Serrano não ousava afirmar que o fim dessa história era a *Parusia*, isto é, a segunda vinda de Cristo. Se o início do *Epítome* perdia-se no tempo longo e mítico das narrativas bíblicas e teológicas da história, o mesmo não acontecia com os eventos narrados desde o Calvário.

Não interessa aqui continuar seguindo Serrano em sua narrativa da marcha da civilização a partir da Idade Média até a fase contemporânea. Vale apenas indicar como ela termina, o que a insere nos quadros traçados desde o início no plano da obra. Nesse sentido, a luta contra o absolutismo abria um novo capítulo na história, a fase contemporânea, inaugurada pela Revolução Francesa. O sentido da marcha da civilização é dado pelo avanço do constitucionalismo, da democracia, da república e dos direitos do homem.

---

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 97-98.

Um dos caminhos utilizados para a realização do “almejado progresso” ocorreu sob a direção do enciclopedismo e do socialismo, de acordo com Serrano, movimentos que desejavam apressar a história. Daí sua violência e ineficácia:

Desprezando a história e as tradições, soberanos-filósofos, reformadores sociais e revolucionários sonham realizar as ideias de justiça e felicidade social. Decretam medidas sem atender aos usos e costumes; umas até dignas de aplauso; outras inúteis, prejudiciais, inoportunas e violentas. [...] Contra os vícios do absolutismo todos procuravam encontrar um remédio. Pediram-no à ciência, à razão divinizada, à natureza, esquecendo os princípios sobre os quais se firma o verdadeiro progresso, as indestrutíveis máximas do cristianismo.<sup>110</sup>

Todavia, outra “revolução” estava em andamento, lenta, pacífica e de tradição cristã. Ela não se adiantava à marcha da civilização, nem apressava a história, sendo responsável pela maior conquista da civilização no século XIX, a Abolição:

O cristianismo pregando a igualdade entre os homens atacou essa bárbara instituição [escavidão] pela raiz; dezenove séculos, porém, foram precisos para que, com os progressos da civilização cristã, pouco a pouco desaparecesse tão hedionda mancha dos países da Europa e da América.<sup>111</sup>

Outra conquista da civilização no século XIX, como se afirmou, foi a democracia liberal, que também se inspirava no cristianismo. Em outros termos, o cristianismo estava tanto na base do humanismo que conduziu à abolição, como dos valores de igualdade e liberdade das democracias liberais contemporâneas, ainda que a última não o esgotasse. A apropriação de uma matriz contrarrevolucionária e crítica do enciclopedismo é evidente, justificando a narrativa:

Os enciclopedistas se esquecem de que os homens não são todos iguais na prática, e sim apenas abstratamente considerados [...] O cristianismo, nivelando ante o altar todas as classes, pregando a amor do próximo e prometendo mais altos destinos aos

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 323-324; 325-326.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 357.

homens pelo dogma da imortalidade, resolveu o grande problema da dignidade, da igualdade e da liberdade humana e a lei das dependências hierárquicas.<sup>112</sup>

E como a civilização se apresentava no início do século XX? Isto é, após o longo passado de vinte séculos da revolução cristã, o que se acumulara? Qual o *consensus* e o que poderia ser ensinado aos jovens estudantes, contribuindo para sua educação e inserção numa sociedade liberal, republicana e cristã? Essas questões direcionam a análise para a conclusão do *Epítome*. Nela, Serrano constatava que a marcha da civilização estava concluída na Europa. O vapor, a locomotiva, o telégrafo submarino, o rádio, a eletricidade, os arranha-céus etc., atestavam que havia pouca coisa a ser feita e que a “civilização material” atingira o seu “limite”. Por outro lado, muito teria que se desenvolver no que tange à “civilização moral”, ainda incipiente, mesmo na Europa. Portanto, concluía-se que a civilização só poderia desenvolver-se “comunicando-se a outros países” ou “descendo mais profundamente até as classes inferiores”, isto é, resolvendo o “problema social”. Noções como atraso, aceleração, adiantamento, etc. tornavam-se operatórias, justificando “a expansão da civilização europeia na África, Ásia e América”.<sup>113</sup>

Assim, a História Universal de Serrano assumia viés otimista, ainda que publicada no contexto de intensos conflitos políticos e sociais no Brasil ou em plena “paz armada” na Europa, um ano antes da eclosão da Primeira Grande Guerra. Para usar uma expressão de François Hartog, ele partilha “o tempo feliz, seguro de si e conquistador das filosofias da história, das histórias universais ou da civilização”. Expressão cabal de um regime de historicidade moderno, seu “sentido” é futurista e mais do que uma simples “direção”, é também “realização” e “significação”. Sentido da história, mas também do homem e da cultura.<sup>114</sup> Daí Serrano poder concluir seu livro com uma profissão de fé na humanidade e no progresso da democracia cristã:

Em todo caso as ideias democráticas vão-se implantando. O regime representativo desenvolve-se. Absurdos preconceitos de cor, nascimento e fortuna perdem constantemente terreno. Graças à diplomacia vai surgindo à *sociedade internacional* [...]. Se as guerras continuam, que diferença no tratar feridos e prisioneiros! A convenção de Genebra foi um grande passo no progresso dos sentimentos humanos. Tortura e escravidão já se não admitem em países

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 364-365.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 365-374.

<sup>114</sup> HARTOG, F. Experiências do tempo: da história universal à história global?. *História, histórias*. Brasília, v. 1, n. 1, 2013, p. 164-179. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/9367/6959>>. Acesso em: 12 de jan. 2015.

civilizados. [...] Sem ser exageradamente otimista, é lícito esperar do futuro. A liberdade, a igualdade e a fraternidade proclamadas pelo Evangelho tendem cada vez mais a dominar os espíritos. Apesar de todos os obstáculos, a civilização cristã vai sempre efetuando novas conquistas. A árvore vinte vezes secular, cuja semente foi lançada na Judéia, tem crescido, frutificado e coberto com sua fronde os povos e as nações. Oxalá saibam elas colaborar sempre juntas para a vitória do nobre ideal de justiça e de paz.<sup>115</sup>

Nota-se que a narrativa da história universal presente no *Epítome* de Serrano é também uma história da salvação, mas que se passa no plano secular, pelo progresso moral dos povos. Estão imbricadas de modo complexo e ambíguo as ideias de plano salvífico, que Serrano conserva das “antigas” histórias sagradas, e progresso, sobretudo moral, que o autor foi buscar nas fontes da historiografia (Cantu, Oncken, Ranke, Seignobos, etc.) e das filosofias da história (Agostinho, Bossuet, Kant, Voltaire, Hegel, Schiller, etc.). Em todo o caso, trata-se de uma salvação que se dá na história, pelos homens e através dos homens, embora sem descartar a providência. Em outros termos, não é a história da salvação da humanidade redimida por Deus, uma chave de leitura teológica, que não mais se justificava ante uma escrita assentada na ciência. Ao contrário, é uma história em que a própria religião e a moral se secularizam, submetendo-se àquilo que Marcel Gauchet denominou como “desencantamento do mundo” e uma “história política da religião”.<sup>116</sup> Numa sentença, uma história secular do cristianismo.

\*\*\*

Eis a grande novidade do *Epítome* e de seu sucesso editorial, pois foi um livro que procurou se adaptar aos desafios impostos por uma escrita científica da história e a seu público leitor, como se sabe, formado por professores e estudantes secundários oriundos, em sua maioria, de escolas confessionais católicas, que dominam o cenário educacional brasileiro na primeira metade do século XX. Ao que parece, teve sucesso, pois o manual foi celebrado e constantemente reeditado. Quanto a seu autor, igualmente consagrado pelos seus pares do IHGB e do Colégio Pedro II.

<sup>115</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 383-384.

<sup>116</sup> GAUCHET, Marcel. *El desencantamiento del mundo – una historia política de la religion*. Madrid: Trotta, 2005. Uma apresentação da obra para o público brasileiro encontra-se na resenha de BARROSO, M. A. A religião na constituição do Estado. Marcel Gauchet e a ‘história’ da construção das sociedades democráticas. Centro de Pesquisas Estratégicas Paulino Soares de Sousa. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Juiz de Fora: UFJF, s/d. disponível em: < <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/Gauchet.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2015.

Entende-se, portanto, a cena de delírio coletivo da assistência no momento de sua prova de concurso para à cátedra de História Universal do Colégio Pedro II, bem como as demonstrações de júbilo nas correspondências de militantes católicos. Afinal, sua conquista significava pôr um termo ao materialismo nos estudos históricos secundários no Brasil. No entanto, em 1926, data da posse de Serrano no Pedro II, o “triunfo” ainda não fora totalmente alcançado. Outros desafios e outras frentes de batalha viriam desta feita no campo pedagógico, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), com o avanço do escolanovismo e o com Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Resta saber então como um professor e autor de manuais escolares de história, reconhecidamente católico, se colocou diante do desafio da escola nova no país.

## Capítulo 3

### **Uma palavra serena em um debate apaixonado: Jonathas Serrano e o desafio da Escola Nova.**

Vivamente criticado, logo após a sua publicação, elogiado sem restrições por certos grupos de amigos fiéis do seu ilustre redator, - o Manifesto pode e deve ser julgado objetivamente, com serenidade científica. [...] O movimento renovador da escola, a cruzada pela Escola Nova, pode e deve continuar (continuar e não começar) e com a colaboração de todas as forças vivas do nosso meio. Destas, a maioria, a grande maioria, quase totalidade, quer no magistério, quer no recesso dos lares, é de elementos católicos. Esta é que é a realidade brasileira. Tudo que a contrarie é antipedagógico, é prejudicial.

Jonathas Serrano. *A Escola Nova, uma palavra serena em um debate apaixonado*, 1932.

A circulação do ideário escolanovista no Brasil, sobretudo na década de 1930, apresentou-se como um grande desafio para a didática da história de Jonathas Serrano. Não se tratava de um problema pedagógico *strictu sensu*, isto é, de adesão à oferta de novas orientações para a escola e para o ensino; tanto que ele considerava que o movimento de renovação educacional podia e devia “continuar” e não “começar”, a exemplo do que um grupo de vinte e seis intelectuais e educadores signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) desejavam fazer acreditar.<sup>1</sup> Ao contrário, a questão se situava no terreno cultural e político, constituindo o catolicismo um elemento inegociável. Na verdade, algo que remetia muito mais às disputas por posição entre católicos e “pioneiros” pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde.

Como era de se esperar, o *manifesto*,<sup>2</sup> que apresentava e defendia os princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, além de uma presença mais efetiva do Estado no campo

---

<sup>1</sup>Foram eles: *Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes*. Destes, doze (em grifos) mantinham laços de amizade e colaboração intelectual com Serrano, possível de se acompanhar através da atividade epistolar do autor.

<sup>2</sup> Sobre o ato de manifestar e publicar manifestos cf. GONDRA, J.G. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

educacional,<sup>3</sup> não seria subscrito por Serrano. O autor, porém, foi além e escreveu o seu próprio manifesto, publicando-o em livro sob o título de *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*, de 1932.<sup>4</sup> Compreender as razões pelas quais ele não assinou a “carta-monumento” da educação brasileira, na feliz expressão de Libânia Xavier<sup>5</sup>, constitui o objetivo deste capítulo.

Para tanto, é importante destacar uma historiografia da educação crítica do *manifesto* e de suas estratégias discursivas, para buscar um distanciamento da classificação dos intelectuais e educadores em categorias estanques – pioneiros x católicos –, simplificando a discussão. Igualmente, vale ressaltar que tais personagens coletivos não explicam a trajetória de Jonathas Serrano, nem antes, nem após a publicação do *manifesto*. Na verdade, cada uma delas abriga intelectuais de distintas posições ideológicas e pedagógicas, e sua coesão se explica muito mais pela organização de frentes de estratégias de luta em torno do controle do aparelho político-educacional.<sup>6</sup>

Na verdade, a divisão remete às estratégias de alguns membros da Escola Nova no Brasil para legitimar suas concepções educacionais, marcando sua identidade para se distinguir, sobretudo dos católicos. No caso, uma construção que fazia tábula rasa do passado, omitindo iniciativas de renovação educacional ocorridas ainda no Império, e silenciando, por exemplo, perspectivas anarquistas e socialistas de transformação da escola e da sociedade brasileira, durante a primeira República.<sup>7</sup> Para Marta Carvalho, essa divisão se consolidou na obra *A cultura brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo, que apresentava uma polarização entre o novo e o velho de forma a apagar os conflitos internos existentes.<sup>8</sup> Para a autora, pioneiros e católicos moviam-se num mesmo campo de ideias e debates, sobretudo ao proporem a questão educacional a partir da ótica da “formação da nacionalidade”, isto é, sugerindo uma convergência entre reforma social e reforma da escola. Por

<sup>3</sup> Vale explicitar que a expressão “monopólio da educação pelo Estado” não aparece no documento. AZEVEDO, Fernando *et. al.* *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

<sup>4</sup> SERRANO, Jonathas. *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

<sup>5</sup> XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

<sup>6</sup> VIDAL, D.G. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, vol. 39, n.3, p. 577-588, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em 7 de fev. 2015, p. 580-581.

<sup>7</sup> NUNES, C. Um Manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, Ana Maria; GRONDA, José G (orgs.). *A organização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003, p. 50.

<sup>8</sup> CARVALHO, M. M. C. O Novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v.71, p.29-35, 1989. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1166>. Acesso em 4 de jan. 2015.

essa razão, em suas propostas, as semelhanças se apresentavam mais relevantes que as diferenças, o que, evidentemente, não elimina tais diferenças.<sup>9</sup>

### 1. Catolicismo e Escola Nova: o desafio de Jonathas Serrano

O breve balanço da trajetória de Serrano demonstra o quanto são pertinentes as proposições historiográficas comentadas anteriormente, a começar por sua entrada e saída do Centro Dom Vital e da revista *A Ordem*, respectivamente em 1922 e 1924. Isso ocorreu por discordâncias políticas em relação a Jackson de Figueiredo, diretor do Centro, em meio às eleições presidenciais, à articulação da Reação Republicana e ao movimento tenentista.<sup>10</sup> Itamar Freitas afirma que a saída de Serrano, mas também de Vilhena de Moraes, “dois lúcidos católicos”, se deu em decorrência da posição assumida por Jackson, “extremada e apaixonada” em favor de Arthur Bernardes – o “católico” – contra Nilo Peçanha – “o maçom”, não compartilhada por Serrano e Vilhena de Moraes.<sup>11</sup>

Vale notar que a saída de Serrano do Centro coincidiu com a publicação da biografia do padre *Júlio Maria* e do artigo “O Clero e a República” na coleção organizada por Vicente Licínio Cardoso, *À Margem da História da República*. Como se afirmou no primeiro capítulo, são textos demarcados por uma cultura política católica e republicana, em diálogo com o liberalismo, o que certamente contrariava as orientações reacionárias de Jackson de Figueiredo para o movimento de ação católica, na linha de um Joseph De Maistre.<sup>12</sup> Enfim, deseja-se ressaltar que Serrano, embora se filiasse a um projeto político-cultural da Igreja, não seguia, como outros católicos, lideranças ultraconservadoras.

Também é de 1924 a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), à qual Serrano iria se filiar.<sup>13</sup> Aliás, a instituição se tornaria o mais importante lugar social e político de produção de referências, prescrições e debates da educação brasileira, contribuindo significativamente para o direcionamento das mudanças que se fariam no sistema escolar. Por meio de reuniões, publicações, inquéritos e conferências, com destaque para as Conferências Nacionais de Educação (CNE), a ABE discutiu um amplo universo temático, incluindo a educação elementar, secundária,

<sup>9</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998, p. 24.

<sup>10</sup> VILLAÇA, Antônio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 161.

<sup>11</sup> FREITAS, Itamar de. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro*. Aracajú/SE: Fundação Oviêdo Teixeira, Editora da UFS, 2008, p. 51- 52.

<sup>12</sup> IGLESIAS, F. Estudo sobre o pensamento reacionário: Jackson de Figueiredo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2 (II), p.109-158, jul. 1977.

<sup>13</sup> Para além das imagens da instituição como marcada pelo idealismo, retidão moral e desinteresse político de seus membros, algo que remonta a uma complexa operação de construção de memórias, não se deve omitir que a fundação da ABE resultou muito mais de uma tentativa malsucedida de criação de um partido político, a Ação Nacional. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *op. cit.*

profissional e superior, o rádio, o cinema, as bibliotecas, os museus, a higiene, a cooperação entre escola e a família, etc.<sup>14</sup>

A participação de Serrano na ABE, até 1928, foi discreta, a julgar pela documentação encontrada em seu acervo pessoal. Encontrou-se apenas uma resposta do autor ao inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior, do mesmo ano.<sup>15</sup> Por outro lado, ele não consta no inquérito, “O problema da escola secundária”, de 1929. Uma ausência notável, já que era membro da Seção de Ensino Secundário da ABE, ao lado dos professores José Piragibe, Venâncio Filho e Delgado de Carvalho, que deram publicidade às suas teses. Além disso, sua passagem pelas CNE de 1927, 1928 e 1929 também foi discreta<sup>16</sup>, ao contrário da IV CNE, de 1931, na qual deu publicidade às suas teses sobre cinema e educação, com grande sucesso.<sup>17</sup>

Esta última conferência é apontada como o evento que assinala o início das disputas políticas mais acirradas entre os “educadores liberais” e os “católicos”, seguida da saída destes da ABE, no ano seguinte.<sup>18</sup> Serrano não acompanhou os católicos, permanecendo na ABE e vindo a ser um de seus diretores, no biênio de 1933 e 1934. Parte dos católicos que se retiraram da ABE se filiaram, em 1933, à Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e à *Revista Brasileira de Pedagogia* (RBP). Na verdade, ambas tinham origem na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (APC) e no *Boletim da APC*. À frente dessas iniciativas se destacava o professor Everardo Beckheuser e o que é curioso, o próprio Jonathas Serrano, que chegou a acumular cargos de direção, sendo membro dos conselhos da APC, da CCBE e da ABE.<sup>19</sup>

O trânsito de Serrano entre estas instituições não causa surpresa, haja vista sua adesão às propostas pedagógicas da escola nova, sua filiação a um projeto político-cultural da Igreja e sua crítica às posições ultraconservadoras de alguns membros do Centro D. Vital. Aliás, Antônio D. Sgarbi notou uma fissura entre os educadores católicos reunidos no Centro e aqueles organizados na CCBE, entre as revistas *A Ordem* e a *RBP*. Segundo o autor, enquanto a primeira entidade

<sup>14</sup> CUNHA, L. A. R. A Organização do Campo Educacional: As Conferências Nacionais de Educação. In: *Educação e Sociedade*, nº 9 (5-44), São Paulo, jan. de 1981.

<sup>15</sup> SERRANO, Jonathas. O problema universitário brasileiro. Resposta ao inquérito promovido pela seção de ensino técnico e superior da ABE – o professor e o aluno, junho de 1928. FJS, cx. 18 [recorte de jornal não identificado].

<sup>16</sup> FREITAS, Itamar. *op. cit.*, p. 82.

<sup>17</sup> SERRANO, Jonathas. A educação pelo cinema. Conferência realizada na Escola de Belas Artes, a 14 de Dezembro de 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação. In: *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio: Schmidt, 1932.

<sup>18</sup> Sobre os detalhes da IV CNE e a saída dos católicos da ABE cf. XAVIER, Libânia. *op. cit.*, p. 16-23.

<sup>19</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *op. cit.*, p. 486-492; SGARBI, A. D. *Igreja, educação e modernidade na década de 30: escolanovismo católico construído na CCBE e divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia*. 1997. 178 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, p. 20-22; 100.

publicava “textos contestadores da escola nova”, a segunda procurava divulgar “textos críticos”, mas com o objetivo de “incentivar o professorado católico a aderir à nova pedagogia”.<sup>20</sup>

A adesão à pedagogia renovada levaria Serrano a tomar parte na Reforma da Educação de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930), como Subdiretor Técnico de Instrução, sendo nomeado em janeiro de 1928, pelo então prefeito Antônio Prado.<sup>21</sup> Pesou nessa decisão sua condição de diretor da prestigiada Escola Normal do Distrito Federal, desde 1926. No âmbito desta reforma Serrano se tornaria o braço direito de Azevedo, desempenhando a coordenação dos trabalhos junto a um grupo formado pelos professores Renato Jardim, Frota Pessoa, Sud Menucci, Paulo Maranhão, Maria dos Reis, Paschoal Lemme, dentre outros.<sup>22</sup>

Na introdução de seu projeto de reforma (Decreto nº. 3.281/1928), Fernando de Azevedo se propunha a “adaptar o sistema escolar à nova concepção social”, segundo ele, “baseada no desenvolvimento crescente das ciências e das indústrias e na expansão correlata das classes operárias”. Para Diana Vidal, o projeto, em suma, concebia a escola como o lugar de produção e formação dos trabalhadores, com a missão de ajustar o aluno às demandas da sociedade moderna, como elemento dinâmico e reformador, rompendo-se o hiato criado por uma instrução livresca. Para tanto, pretendia-se desenvolver, nas classes primárias e secundárias, o ensino baseado no apreço à “disciplina”, à “cooperação” e à “solidariedade”, destinado a reconhecer as “aptidões”, além de burilar as “vocações através do ensino profissionalizante”.<sup>23</sup>

Contudo, a participação de Serrano na reforma não significava comunhão incondicional às ideias de Azevedo. Ao contrário, ele divergiu quanto às orientações laicas e ao horizonte sociológico durkheimiano da reforma.<sup>24</sup> Estes pontos de discordância serão objeto de discussão adiante. Por ora, vale concluir a incursão do autor na rede dos educadores escolanovistas, com uma citação de Itamar Freitas, elucidativa do que se procurou demonstrar:

Serrano dentro e fora das reformas escolanovistas de Azevedo e de Teixeira; dentro e fora dos princípios da pedagogia “renovada”; dentro e fora do Centro D. Vital;

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 30-32. STRANG, B. L. *O Saber e o Credo: Os Intelectuais Católicos e a Doutrina da Escola Nova (1924-1940)*. 2008. 387 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2008.

<sup>21</sup> Uma análise da reforma encontra-se em PILETTI, Nelson. *A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927- 1930)*. São Paulo: EDUSP, 1982.

<sup>22</sup> VIDAL, D.G. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 35-51, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70733>>. Acesso em 5 de jan. 2015.

<sup>23</sup> Fernando de Azevedo *apud* VIDAL, D.G. *op. cit.*, 1994, p. 35-36.

<sup>24</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 4.

dentro da ABE e fora do *Manifesto de 1932*; [...] dentro e fora de *A Ordem*; dentro do *Boletim da APC* e da *Revista Brasileira de Pedagogia* [...]. Como é difícil mapear os posicionamentos da personagem! Como é difícil perceber as tais “estruturas elementares de sociabilidade”, notadamente nesse período onde abundam paixões, lideranças, instituições, revistas e manifestos.<sup>25</sup>

Enfim, vale adentrar o livro de Serrano, a começar pela sua materialidade e elementos pré-textuais. Ele é revelador do investimento de seu autor em uma escrita de si como um “intelectual sereno”. Também mostra seu esforço para atualizar uma pedagogia de inspiração católica, com o objetivo de propor essa mesma orientação, situando-se como um interlocutor respeitável e atento ao debate educativo contemporâneo.

## 2. Um programa de serenidade: o livro a *Escola Nova* de Jonathas Serrano

Diana Vidal e André Paulilo argumentam que “escola nova”, mais do que uma expressão fundadora no Brasil, constituiu-se “uma designação atribuída retroativamente às reformas educacionais realizadas durante as décadas de 1920 e 1930”, no âmbito dos estados e no Distrito Federal.<sup>26</sup> Esse fato lhe conferiu “unidade” e produziu o que se chama de “tradição inventada”. Isso explica, segundo os autores, a “defecção posterior de alguns nomes das ordens do movimento”, bem como o “apagamento das iniciativas” daqueles que “não se coadunavam à plataforma política erigida em *manifesto* em 1932”.<sup>27</sup> Este parece ser o caso do livro de Serrano, de 1932, que sintetizava com clareza singular o que se entendia por escola nova e didática renovada. Um livro que talvez rivalizasse com o seu congênere mais prestigiado, a *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), de Lourenço Filho.

*Introdução ao estudo da Escola Nova* foi publicada pela coleção Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, dirigida pelo próprio Lourenço Filho, transformando-se, no campo editorial, em marco da escola nova no país.<sup>28</sup> O livro de Serrano, obviamente, não fez parte da prestigiada coleção, ao contrário de seus dois outros trabalhos, *Cinema*

<sup>25</sup> FREITAS, Itamar. *op. cit.*, p. 93.

<sup>26</sup> Para ficar entre as principais: Sampaio Dória e Lourenço Filho (São Paulo, 1920-25; 1930-31); Carneiro Leão (Pernambuco, 1928-1930); Francisco Campos (Minas, 1927-1930); Lourenço Filho (Ceará, 1922-1923); Anísio Teixeira (Bahia, 1925-1927); Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (DF, 1927-1930; 1931-1935).

<sup>27</sup> VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G (orgs.). *op. cit.*, p. 375-376.

<sup>28</sup> MONARCHA, C. Introdução ao estudo da Escola Nova. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p.170-176, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200014&script=sci_arttext). Acesso em 15 mar. 2015.

e *Educação* (1930) e *Como se ensina história* (1935), respectivamente volumes XI e XXV da Biblioteca de Educação. Também era pouco provável que esse livro de Serrano viesse a fazer parte de outra coleção ou série pedagógica, a exemplo da Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Companhia Editora Nacional ou da Coleção Pedagógica, da F. Briguiet & Cia., respectivamente dirigidas por seus amigos e ex-companheiros de reforma da educação, Fernando de Azevedo e Paulo Maranhão. Como se nota, os que se erigiram do epíteto de “pioneiros”, não somente controlavam o estratégico mercado de edição e comercialização de livros pedagógicos, como assim fazendo, capturavam para si a memória da Escola Nova no país.<sup>29</sup>

A *Escola Nova, uma palavra serena em um debate apaixonado* seria impressa sob as expensas e comercialização de uma livraria com fortes vínculos com o movimento de Ação Católica: a Schmidt. Fundada por Augusto Frederico Schmidt, na cidade do Rio de Janeiro, em 1930, também ficaria conhecida como Livraria Católica. Em suas dependências se reuniam intelectuais como Alceu Amoroso Lima, Sobral Pinto, Afonso Arinos de Melo e Franco, Manoel Bandeira, Hamilton Nogueira etc. Vale ressaltar que, dois anos antes de fundar a livraria/editora, em 1928, Schmidt aderira ao Centro Dom Vital. Nesse círculo promoveu e dirigiu a revista *Literatura*, plataforma que lhe outorgou nome e relações, transformando-o, posteriormente, no principal editor da geração modernista carioca, além de açambarcar funções no Centro Dom Vital. Além do livro de Serrano, Schmidt fez editar e circular os *Debates Pedagógicos*, de Alceu Amoroso Lima, confirmando os vínculos de sua livraria com os grupos de Ação Católica.<sup>30</sup>

A *Escola Nova* (Anexo 7) apresentava seu autor como “catedrático do Colégio Pedro II, ex-subdiretor de Instrução Pública e ex-diretor da Escola Normal do Distrito Federal”. Trata-se, como se percebe, de um elemento pré-textual que procura validar um determinado conteúdo pela identificação de quem é seu autor e do lugar de onde ele fala. No caso, um discurso investido de todas as condições de validade externas a seu conteúdo, ainda que deste conteúdo se pudesse discordar.

Dedicado às professoras primárias do Brasil o livro apresentava o total de 198 páginas, em formato in-16 (14cm x 19,5cm), constando de introdução, quatro capítulos (*A Educação e a Vida, A Escola Nova, A didática renovada e Erros e exagerações da Escola Nova*), conclusão e dois anexos

<sup>29</sup>CARVALHO, M.M.C.; TOLEDO, M.R.; A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: O caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. *Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial*, 08 a 11 de novembro de 2004. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa. Disponível em: <<http://200-142-86-59.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariaritatoledo.pdf>>. Acesso em 11 de nov. 2013.

<sup>30</sup>HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria Penha Vilallobos. Coleção Coroa Vermelha, Estudos Brasileiros, v. 6. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1985, p. 339-343.

(*A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa*; e *A educação pelo cinema*). A estruturação do texto, por sua vez, revelava clareza e grande capacidade de síntese de seu autor, além de uma notória preocupação didática, observável na organização uniforme dos capítulos, contendo cada um deles 10 itens, somando 40 ao todo.

Por outro lado, *A Escola Nova* não apresentava uma seção de Bibliografia. Na verdade, isso era realizado no corpo do próprio texto e/ou em notas de pé-de-página, locais em que Serrano indicava autores e obras, não raro reproduzindo-os em trechos, em francês, italiano, inglês e alemão. Simultaneamente, atestado de erudição e sugestão de leitura bibliográfica. Foi possível contabilizar 62 títulos de livros e artigos em psicologia, pedagogia e estatística educacional, a grande maioria realizada em laboratórios e centros de estudos pedagógicos, nos EUA e na Europa. Neles, são arrolados nomes de autores expressivos, a exemplo de Durkheim, Dewey, Kilpatrick, Ferrière, Decroly, Montessori, Spencer, Binet, Claparède, Pestalozzi, Kerschensteiner, Foerster, etc.

Adentrando o livro, depara-se com uma introdução intitulada “Uma palavra serena...”. Nela, Serrano apontava a Reforma da Educação de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, como um marco “revolucionário” no “meio pedagógico brasileiro”; um “modelo” e “exemplo” para os estados da federação e para outros países da América e do Velho continente. Tal afirmação sustentava-se no testemunho de educadores de renome internacional, que visitaram a capital federal, entre o final dos anos 20 e o início da década de 30.<sup>31</sup> Um deles era A. Ferrière, para quem “a capital do Brasil estava realizando, em matéria de ensino, o que nenhuma capital do mundo ainda pudera lograr”. Logo, uma afirmação abonadora da Reforma e de seus integrantes, ainda mais se tratando do fundador do *Bureau International d’Education Nouvelle* (1899) e do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912) de Genebra, junto a E. Claparède.<sup>32</sup>

Mesmo negando o *manifesto* como ato inaugural da escola nova no Brasil, como se observa pela epígrafe de abertura do trabalho, percebe-se que Serrano contribuía para o processo de construção simbólica da Reforma de Fernando de Azevedo, apresentada como uma espécie de “revolução copernicana” da educação no país. Entretanto, isso não significava que ele a encarasse como uma criação *ex-nihilo*, nem que omitisse iniciativas anteriores. Ao contrário, o que sublinhava era a “incontestável sobrepujança da obra” e a “audácia dos reformadores de 1927” – entre os quais

<sup>31</sup> Essas viagens ocorriam com o financiamento da *Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle*. Criada em 1921, tinha como objetivo estabelecer contatos, conhecer e avaliar novas experiências pedagógicas ao redor do mundo, além de recolher documentos para o *Bureau International d’Éducation Nouvelle*. CARVALHO, M.M.C.; *O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova*. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). op. cit., p. 147-182.

<sup>32</sup> SERRAMO, Jonathas. op. cit., 1932, p. 1-3.

o autor se incluía –, sem falar de sua “repercussão pedagógica internacional”.<sup>33</sup> Mas Serrano também não omitiu os pontos com os quais estava desacordo, tanto 1928 como 1932, colocando-se, assim, para usar da expressão de Itamar de Freitas, “dentro” e “fora” das iniciativas reformadoras de Azevedo:

Faremos, nestas páginas, todas as restrições que uma crítica imparcial nos força a apresentar. Colaborador na Lei e no Regulamento do Ensino [...] jamais ocultamos as nossas divergências. Infelizmente não podemos ainda agora, como não o tínhamos então podido, subscrever sem restrições vários conceitos do manifesto<sup>34</sup> educacional publicado no *Jornal do Comércio* de 19 de março deste ano. Ao próprio autor, antes da publicação, tivemos o ensejo de explicar francamente as razões de nossa divergência.<sup>35</sup>

Essa posição que Serrano quer caracterizar como de fuga aos extremos, e de serenidade nos debates educacionais, permitiu que se colocasse, perante os destinatários de seu livro, como um educador cauteloso e um juiz imparcial. Logo, como portador de um discurso legítimo, senão até melhor do que o dos manifestantes de 1932, por sua moderação. Não por acaso, ele apresenta sua escrita como não “transfigurada pelo ardor da polêmica” ou pela “rósea visão do entusiasmo”.<sup>36</sup> Vale reproduzir um trecho do primeiro item do capítulo IV, com o título “nem extrema esquerda, nem extrema direita”:

[...] reconheço a dificuldade real de uma atitude serena em um meio e em uma época trepidante, dinâmica, apressada, e por tudo isto, avessa às análises calmas, às restrições ponderadas, às críticas sem calor de entusiasmo de amigo ou de adversário. [...] Enquanto os problemas pedagógicos forem discutidos com o vocabulário e os argumentos de paixões partidárias ou preferências pessoais ou da vaidade exibicionista – o grande e o único prejudicado é o próprio ensino.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>34</sup> Serrano se referia ao manifesto sempre com letras minúsculas.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 101-102.

Daí Serrano propor, com o livro, um “programa de serenidade”.<sup>38</sup> Vale explicitar essa estratégia discursiva, até porque ela assume uma forma de enredamento que atravessa toda a obra. Com ela, Serrano distinguia dois grupos de atores com duas funções distintas no campo educacional e pedagógico. De um lado, os autores referenciais e organizadores da escola ativa, por ele identificados como “os grandes chefes da escola nova”, a maioria formada por “pedagogos” e “psicólogos experimentais” (Montessori, Decroly, Kerschensteiner, Binet, Claparède, etc.). Por outro lado, seus representantes no Brasil, a exemplo do próprio autor e do grupo de intelectuais e educadores que subscreveram o *manifesto*. Nesse segundo caso, duas tendências se entrelaçavam: a dos “propagandistas”, perspectiva dos signatários de 1932, boa parte deles movida pela “rósea visão do entusiasmo”; e a dos “emperrados”, posição que Serrano assimilava como sendo de alguns católicos (Centro D. Vital?):

Se é inegável que alguns católicos emperrados— para usar de um termo predileto de Júlio Maria - fazem mal às causas mais nobres e altas - e que coisa mais alta e nobre que a da educação? – não menos certo é por outro lado que a iconoclastia de certos exaltados do *manifesto* é uma calamidade das mais funestas.<sup>39</sup>

Apresentando-se como um educador cauteloso e sereno e, ao mesmo tempo, aberto à “novidade” escolanovista, Serrano se afastava tanto dos emperrados, como dos propagandistas ou iconoclastas. Daí propor esclarecer os “aspectos louváveis”, “erros” e “exagerações” das novas doutrinas, com a ressalva de que “nenhuma delas” era, em rigor, “essencial à escola nova”. Em outros termos, o erro não estava nas fontes do escolanovismo, isto é, nos textos de seus referenciais e organizadores, mas na apreensão desse conhecimento e sua adaptação às “características do nosso meio” e das “nossas tradições nacionais”, pretensamente encaradas como católicas. No caso, uma crítica evidente ao laicismo do *manifesto*, contra o qual se colocava.<sup>40</sup>

Enfim, já é mais do que hora adentrar os capítulos do livro e conhecer o que seu autor entendia como escola nova e o que apontava como “erros e exagerações” dos seus “propagandistas” no Brasil.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>40</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

### 3. Por uma pedagogia renovada, integral e personalista

Através da epígrafe de abertura do capítulo é possível perceber que Serrano tinha uma posição crítica ao *manifesto* e de sua transformação em “ato inaugural” da escola nova no Brasil. Ao contrário, ele achava que a renovação pedagógica tinha se iniciado bem antes. Na verdade, como a literatura especializada demarca, sua origem remonta ao último quartel do século XIX, com a introdução do “método intuitivo”<sup>41</sup> ou “lição das coisas”<sup>42</sup>, quando sequer se verificava o uso da categoria ‘escola nova’ no vocabulário político-cultural e educacional do país.<sup>43</sup> Nas primeiras décadas do século XX o movimento ganharia força, aglutinando diferentes educadores em torno dos princípios do “ensino ativo”, graças à tradução, publicação e circulação das ideias de M. Montessori (1870-1952), J. O. Decroly (1871-1932), G. Kerschensteiner (1854-1932), W. Kilpatrick (1871-1965) e muitos outros.<sup>44</sup>

Daí se poder falar em uma pluralidade de noções-chave em pedagogia disponível aos educadores brasileiros, como as de “ensino intuitivo”, “ensino ativo”, “escola-trabalho”, “centros de interesse”, “método de projetos” etc. Vale assinalar, que essas noções iriam se mesclar, no final dos anos 1920/30, com outras categorias apropriadas pelos educadores brasileiros do pensamento de A. Binet (1857-1911), T. Simon (1872-1961), E. Claparède (1873-1940), J. Dewey (1859-1952), entre outros, a exemplo de “educação funcional”, “escola comunidade”, “escola progressiva”, “idade mental”, “coeficiente de inteligência”, “testes”, “jogos”, etc.<sup>45</sup> Enfim, o que se deseja ressaltar aqui, para melhor explorar o texto de Serrano, é que a noção de “escola nova” carregava múltiplos significados desde a virada do século XIX para o XX, sendo necessário explicitar as apropriações que cada autor realizava de seu repertório teórico e orientações metodológicas.

É o exercício que se pretende realizar, seguindo Serrano através de seu livro. Antes de tudo, convém explicar o que ele entendia por educação e sua relação com a vida e a sociedade. É no

<sup>41</sup> VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Demerval. (org.). *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 85-132.

<sup>42</sup> Um marco é a tradução e publicação do livro *Lições de coisas*, de N. A. Calkins, por Rui Barbosa, em 1886. FARIA FILHO, L. M. A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro *Lições de Coisas*, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*: Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 595-610.

<sup>43</sup> Para ser mais preciso trata-se de uma categoria que se tornou corrente após a Reforma da Educação de F. Azevedo. VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/2874/26>.>. Acesso em 12 de fev. 2015.

<sup>44</sup> KUHLMANN, Moysés Jr. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco/Fapesp, 2001.

<sup>45</sup> Uma síntese destes e outros autores e suas propostas pedagógicas encontra-se em CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP/FAU, 1999, p. 407-508; 513-533.

primeiro capítulo, com o título “Escola e Vida”<sup>46</sup>, que se encontra uma aproximação ao tema. Vale reproduzir uma advertência inicial:

Da concepção que temos da própria vida humana, decorre naturalmente o conceito de educação. Impossível isolar a pedagogia do conjunto dos nossos conhecimentos e da visão, verdadeira ou falsa, que temos do mundo. Uma pedagogia completa supõe uma filosofia completa.<sup>47</sup>

Logo se vê o tipo de educação que Serrano iria defender. Definida como “o conjunto de todos os processos tendentes a formar o homem na sua *personalidade integral*”, sua finalidade consistiria em dar ao estudante “uma ideia exata da vida”, contribuindo para o desenvolvimento de “hábitos virtuosos” e “disciplina da vontade para a prática do bem”. Assim, educado, e não só instruído, crianças e jovens acostumar-se-iam a “agir por motivos superiores”, “refletidos”, e “não por cegos impulsos da sensibilidade”. Educar, portanto, era mais do que instruir, entendido como “simples cultivo da inteligência”. Com a educação não se pretendia “fabricar eruditos”, nem “sábios de meia cultura”, mas “pessoas”, isto é, “fazer de uma *individualidade* uma *personalidade*”.<sup>48</sup>

Fica muito claro que o conceito de educação se enraizava na noção de “pessoa”. Com o uso, incluía-se e ultrapassava-se, tanto o significado latino de *persona* (personagem, papel, caráter), como o sentido moderno de *pessoa jurídica* (direitos e deveres determinados em lei). Remetia-se, fundamentalmente, ao significado de *pessoa moral*, isto é, um ente que possui todas as características que lhe permitem participar da sociedade intelectual e moral, a saber: a consciência de si, ou seja, uma personalidade; a razão, quer dizer, a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal; e a vontade, a capacidade de se determinar com base em valores e de justificá-los perante outros seres razoáveis. É óbvio que tal noção não excluía a ideia de *pessoa física*, o corpo do homem, visto como sagrado. Porém, ela se distinguia de “indivíduo”, no caso, um ente considerado abstrato e produto da razão liberal-iluminista, melhor dizendo, o homem da Declaração dos Direitos.<sup>49</sup> Enfim:

<sup>46</sup> Composto pelos seguintes itens: 1. Conceito de educação; 2. A favor da metafísica; 3. Pedagogia e educação; 4. A arte da educação; 5. Educação e instrução; 6. Educação deve ser uma vida; 7. O papel do mestre; 8. A escola para a criança; 9. A pedagogia contemporânea: louvor e censura; 10. Responsabilidade dos educadores católicos.

<sup>47</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p.7.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 16. *Grifos do autor.*

<sup>49</sup> “Pessoa”. Verbete. In: LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. Trad. Antonio José Massano. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 810-813.

A personalidade é a individualidade consciente. [...] Ela se define e caracteriza pela vida moral. [...] A pedagogia cristã, especialmente a católica, procurou sempre, acima de tudo, não o luxo da inteligência, mas a prática das virtudes – isto é a vida moral no seu pleno desenvolvimento.<sup>50</sup>

Essa definição trazia consequências para o ensino de história, uma disciplina do currículo apresentada como sendo a de “maior valor moral e educativo”.<sup>51</sup> Serrano, adiantando-se aos críticos, rejeitava a classificação de sua proposta como uma “pedagogia espiritualista”.<sup>52</sup> No entanto, ele não a definiu claramente, embora seja patente que se colocava no horizonte de uma pedagogia renovada, católica, integral e personalista.<sup>53</sup> Isso se sustentava com a citação, no âmbito da *Escola Nova*, de autores como Eugène Dévaud (1876-1942), sacerdote jesuíta e docente da Universidade de Friburgo<sup>54</sup>; e de F. W. Foerster (1869-1966), pedagogo católico alemão e professor da Universidade de Zurique.<sup>55</sup> Para Franco Cambi, ambos constituíam típicos representantes de uma “pedagogia católica personalista”, definida como:

O esforço mais importante e orgânico para afirmar-se como uma *síntese superior* em relação às correntes da pedagogia contemporânea. Essa orientação pedagógica pretende desenvolver uma concepção “total” [*integral* para Serrano] da experiência educativa, colocando em seu centro a dimensão dos valores, objetivos e transcendentais, e vendo operar-se a unidade concreta entre *experiência* e *valor* no âmbito da “pessoa”. Se “pessoa” é valor radicado na transcendência, além de uma realidade primária na ordem existencial, então a tarefa do personalismo, inclusive pedagógico, é *desenvolver o valor da pessoa, afirmá-la, realizá-la inteiramente em cada aspecto da vida*.<sup>56</sup>

<sup>50</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 18.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>53</sup> O personalismo surgiu entre as duas grandes guerras mundiais, na Europa, como reação à descrença nos valores humanistas, ao fascismo, ao stalinismo, ao individualismo burguês e todos os sistemas de redução do sujeito. Defendia a *inobjetabilidade, inviolabilidade, liberdade, criatividade e responsabilidade* do homem, pessoa corporal e espiritual, situado historicamente e destinado a um fim transcendente. O movimento se iniciou no campo da filosofia, com influência na literatura, na teologia, na psicologia e na pedagogia. Suas ideias foram sistematizadas e divulgadas internacionalmente através da revista *Sprit*, tendo à sua frente o filósofo francês Emmanuel Monier (1905-1950). REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Trad. Álvaro Cabral. ol. III. São Paulo: Paulus, 1991, p. 725-740.

<sup>54</sup> Autor de *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne* (1924), sem tradução no Brasil.

<sup>55</sup> Autor de *Schule und Charakter*, de 1907 (*Escola e Caráter*, Schmidt, 1927) e *Autorität und Freiheit* (*Autoridade e Liberdade*, 1910, sem tradução no país).

<sup>56</sup> CAMBI, Franco. *op. cit.*, p. 568. *Grifos nossos*.

Daí também a importância da apropriação do conceito de vida em Serrano. A noção, em suma, remetia às formulações pioneiras do filósofo e pedagogo norte-americano J. Dewey (1859-1952), expoente máximo da “escola progressiva”, uma das vertentes do pragmatismo pedagógico, lida pelos educadores brasileiros.<sup>57</sup> Em seu clássico *Democracia e Educação* (1916), Dewey afirmava que uma eficaz “ação educativa” deveria se limitar a preparar os indivíduos “para a vida”. No caso, para o trabalho e o aperfeiçoamento das relações sociais e políticas historicamente situadas, isto é, no âmbito de uma sociedade urbana, industrial e democrática.<sup>58</sup>

Serrano se apropriava desse horizonte, mas o invertia, como parte das estratégias de construção de uma “síntese superior” relatada por Cambi. Daí afirmar que a “educação é uma vida” e não somente “uma preparação para a vida”.<sup>59</sup> Por conseguinte, as ideias de educação e vida foram retomadas numa chave de leitura que prescindia do pragmatismo deweyano, evidenciando a necessidade delas se voltarem para todos os aspectos da existência (integral), com acento na “prática das virtudes” e no pleno desenvolvimento da “pessoa moral” (personalismo):

A pedagogia sistematiza os princípios que devem dirigir a obra educacional, permitindo a adaptação do indivíduo às condições do meio social, sem sacrifício daquilo que no próprio indivíduo é *inalienável e sagrado*. [...] Críticas justas dirigidas à *corrente pedagógica excessivamente social* [Dewey] é o sacrificar a educação individual à concepção da *escola socializada*. Toda a delicadeza do problema da educação está nesse respeito da pessoa, sem prejuízo da coletividade [...] O homem é mais do que um ser profissional, social, sexual e cidadão. [...] A *sociabilidade deve subordinar-se à personalidade; e esta, à moralidade, que por sua vez se subordina à religiosidade*. Sem esta hierarquia de valores, a obra educacional é falha e amiúde contraproducente.<sup>60</sup>

<sup>57</sup> Data de 1930 a tradução, por Anísio Teixeira, dos textos *A criança e o interesse escolar* e *Interesse e esforço*, de Dewey, ambos reunidos sob o título “Vida e Educação” e publicados na coleção de Lourenço Filho. DEWEY, John. *Vida e educação*. Coleção Biblioteca de Educação. São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, 1930. Sobre as vertentes do pragmatismo pedagógico nos *Teachers Colleges*. WARDE, M.J. Estudantes brasileiros no *Teachers College* da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais: história e memória da educação brasileira*. Natal-RN. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema1/0114.pdf>. Acesso em 11 de fev. 2015.

<sup>58</sup> DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1916]. Uma análise da obra encontra-se em CUNHA, Marcus Vinícius. *A Utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

<sup>59</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 18.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 12. *Grifos nossos*.

Vê-se que Serrano qualificava a pedagogia de Dewey, mas também de Anísio Teixeira, seu tradutor e prefaciador,<sup>61</sup> como excessivamente social, aproximando-a do modelo das escolas socialistas, no sentido de que ela subordinava os estudantes aos interesses da coletividade.

Retomando a ideia de uma multiplicidade de significados e pluralidade de autores, obras e práticas pedagógicas agrupadas sob o título de escola nova, vale investigar o que Serrano defendia como pedagogia renovada. É no segundo e terceiro capítulos do seu livro que se encontra uma aproximação ao tema, com os títulos “A Escola Nova”<sup>62</sup> e “A Didática renovada”.<sup>63</sup>

Por meio deles, Serrano explicava aos leitores do seu livro que a “ideia capital” da pedagogia contemporânea era o “respeito às tendências naturais da alma infantil”. Um pressuposto que se sustentava sobre três princípios elementares: a “autonomia”, a “liberdade” e a “atividade” das crianças e adolescentes em contextos escolares.<sup>64</sup> Ele as corroborava, mas com cautela, fiel ao seu “programa de serenidade” e evitando “a rósea visão do entusiasmo”, como se afirmou. Nesse sentido, deve-se assinalar que a adesão aos princípios da autonomia, liberdade e atividade comportava distintas gradações, maior ou menor dependendo das experiências profissionais, orientações teóricas e posições dos intelectuais no campo educacional e pedagógico. Nessa escala de gradações, Serrano se posicionava ao centro: nem “entusiasta”, nem “emperrado”.

Por conseguinte, aderir ao pressuposto da autonomia não significava erigir a pedagogia sobre o “banco de areia” da suposta “bondade inata e sem limites das crianças e adolescentes”. Uma premissa que era desmentida pelas pesquisas recentes, como a da pedagoga sueca Ellen Key, para quem “a teoria da natureza perfeita da criança” era “falha de psicologia”. Além do mais, “bastaria meia hora de observação para ficarem patentes os maus impulsos das crianças e adolescentes”. Não que Serrano encarasse isso como algo negativo para o ensino. Pelo contrário, achava que “os defeitos da infância e da adolescência” ofereciam “menos obstáculos ao progresso de sua inteligência do que aos de suas virtudes”.<sup>65</sup>

<sup>61</sup> TEIXEIRA, A. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *op. cit.*, 1930.

<sup>62</sup> Composto pelos itens: 1. Equívoco da expressão; 2. Escola nova e escola ativa; 3. A educação funcional; 4. Verdadeira noção do interesse; 5. Evolução dos interesses; 6. O ensino global e o método de projetos; 7. As objeções: horários flexíveis; 8. Ainda as objeções: programas e exames; 9. A objeção máxima: a autonomia dos alunos; 10. A colaboração da Escola e da Família.

<sup>63</sup> Composto por itens: 1. Teoria e prática: o inevitável retardo; 2. As escolas normais e a pedagogia nova; 3. A escola nova e a leitura sem enfado; 4. Matemática sem aridez; 5. O ensino de ciências físicas e naturais; 6. O encanto das aulas de geografia; 7. A história e o seu alto valor educativo. 8. A educação moral e cívica; 9. O ensino religioso e a pedagogia do catecismo; 10. O ensino de língua vernácula e a iniciação literária.

<sup>64</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p.21. Na verdade, tanto o pressuposto como seus princípios remontam a um longo processo de construção social da infância no ocidente. cf. ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Fraksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

<sup>65</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 101-104.

Quanto ao pressuposto da liberdade, o autor considerava um exagero acreditar que a criança e o adolescente, só por si, com “o mínimo de intervenção dos educadores” (“mínimo que deve tender para zero”) pudesse realizar a “obra difícil de sua formação moral”. Com ironia, observava que, em certos “extremistas, a noção de liberdade chegava às raias da licença”. Para ele, ao contrário, a educação teria sempre e necessariamente dois elementos: “o conceder a liberdade e o constrangê-la”. Citando Foerster: “não pode haver verdadeira autoridade sem liberdade, nem liberdade fecunda sem o poder educador da autoridade”. Enfim, tratava-se de um princípio defendido pela “pedagogia católica”, “nos justos limites”, certo de que, fazendo tal defesa, salvaguardava-se “os interesses sagrados do próprio educando”.<sup>66</sup>

Igualmente, deixava patente seu afastamento do “ativismo pedagógico”, na verdade, uma atitude que resultava da compreensão equivocada da noção de “escola ativa”, de P. Bovet (1878-1965). Ou seja, para Serrano, a simples atividade de um estudante (ler, escrever, desenhar, etc.) não definia uma escola como ativa, correndo-se o risco de reduzir a atividade escolar apenas aos “atos visíveis”. Daí sua ressalva: “um indivíduo que pensa, sem se mexer em sua poltrona, pode bem ser muito mais ativo do que um colegial que faz uma tradução latina”.<sup>67</sup>

Enfim, apesar das reservas, Serrano considerava que os princípios da autonomia, liberdade e atividade das crianças e dos adolescentes promoveram, de fato, uma “revolução pedagógica”. Em primeiro lugar, mudava-se a própria noção de professor, de “um ser onisciente que tudo devia saber”, para alguém que sabia “*estimular* a curiosidade sadia do aluno”, orientando-o “em colaboração de amigo”. Mais do que “erudição” ou “técnica puramente intelectual”, exigia-se dele “entusiasmo” e “fino senso psicológico”, além de “alta e nobre envergadura moral”.<sup>68</sup> Mudava-se também a concepção de escola, “não mais uma prisão”, mas um “centro de fecunda atividade”, sendo antes “laboratório do que auditório”. Enfim, mudava-se a própria noção de aprendizagem, de “simples *transmissão*” para “*obtenção* de conhecimento”, uma vez que a escola devia ser capaz de fazer a criança e o adolescente “amar o trabalho, tornando-o atraente”.<sup>69</sup>

Para que tudo isso se realizasse era necessário “atender às observações da psicologia experimental”.<sup>70</sup> Como se nota, embora Serrano se ressentisse da falta de um fundamento metafísico da pedagogia contemporânea, igualmente a inseria no terreno positivo das ciências. Isso

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 104-105.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 34-35.

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 19-20. *Grifos nossos*.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 21. *Grifos nossos*.

<sup>70</sup> Sobre este assunto ver o capítulo “O século XIX: o século da pedagogia”, sobretudo o item 9: “O nascimento da pedagogia científica e experimental” In: CAMBI, Franco. *op. cit.*, p. 498-503.

fica muito claro em um texto anexado ao livro, com o título “A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa”. O texto fora, originalmente, uma palestra realizada pelo autor, numa série de dez conferências organizadas pelo DGIP-DF, entre abril e junho de 1928.<sup>71</sup> Nele, a pedagogia foi apresentada como um saber cujo estatuto científico era outorgado pela psicologia experimental, encontrando-se ambas entrelaçadas: “em lugar de ser, como outrora, um estudo de ordem moral e constituir um ramo da ética, é, de um século para cá, uma disciplina de ordem psicológica”.<sup>72</sup> Aliás, da unidade com a psicologia experimental dependia não apenas a autoridade da pedagogia, como o futuro das reformas educacionais: “só um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar adesão às reformas desejadas”.<sup>73</sup>

Ora, isso implicava novas políticas educacionais e novos espaços para a formação dos professores. Em um período em que não existiam cursos universitários, tal formação passava estrategicamente pela Escola Normal, que deveria se transformar em um “centro de pesquisas pedagógicas e irradiação educativa” (art. 87 do Decreto nº. 3.281/1928).<sup>74</sup> Para tanto, o Curso Normal devia “preparar técnicos de espírito aberto às novas ideias educativas”, capazes de “contribuir para um constante aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino”, por meio da “realização de registros” e “experiências aplicadas”. Daí que muitos se enganavam, supondo ser o Curso Normal, “um ensino de nível secundário para moças” ou “simples iniciação aos estudos superiores”.<sup>75</sup>

Para tais “professores técnicos”, Serrano achava que uma condição era de que se ensinasse e se aprendesse “de fato” a psicologia experimental. Para tanto, ele defendia que as aulas do curso profissional deviam ter “cunho acentuadamente experimental”, com “aulas exclusivamente práticas em laboratórios”, além de “pequenas turmas de 15 alunos no máximo”. Também recomendava que as cadeiras de psicologia experimental e pedagogia tivessem “assistente para a realização de aulas práticas diárias”.<sup>76</sup> Além disso, argumentava “que só em um novo edifício, dotado de laboratórios,

---

<sup>71</sup> Tinham como objetivo apresentar e discutir os principais pontos do Decreto nº. 3.281, que instituiu a reforma da educação no DF. Além de Serrano, realizaram conferências os professores Paschoal Lemme, Renato Jardim, Frota Pessoa e Lourenço Filho, que dissertou sobre “A escola nova” e os “testes”.

<sup>72</sup> SERRANO, Jonathas. A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa. Conferência da série promovida pela DGIP sobre a Escola Nova e a Reforma do Ensino – realizada no Instituto Nacional de Música pelo Dr. Jonathas Serrano, sub-diretor de Instrução e ex-diretor da Escola Normal, em 29 de maio de 1928. In: \_\_\_\_\_. *op. cit.*, 1932, p. 155.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 158.

<sup>74</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 158.

museus e gabinetes”, poderia a Escola Normal “realizar integralmente o vasto plano da reforma”.<sup>77</sup> Modelos a seguir não faltavam, destacando-se os pioneiros laboratórios de psicologia experimental de Wundt, na Alemanha (1878), o de Stanley Hall, nos Estados Unidos (1883), e o de Claparède, Bovet e Ferrière, o *Institut J.J. Rousseau*, de Genebra (1912). Quanto às orientações teóricas a seguir, destacava o livro de A. Binet, *Étude Expérimentale de l’Intelligence* (1903), apresentado como a “consagração definitiva da nova ciência”.<sup>78</sup>

Fica-se a perguntar, se o que valia para a Escola Normal em 1928 aplicava-se também em 1932, data da publicação do livro de Serrano e momento em que ela foi transformada em Instituto de Educação, por Anísio Teixeira, com o objetivo de formar os professores primários em “nível superior”.<sup>79</sup> Enfim, é difícil saber algo mais preciso sobre os pontos de convergência e afastamento do autor em relação às políticas públicas para a formação do magistério de Anísio Teixeira. Aliás, o livro de Serrano é útil para se acompanhar os debates pedagógicos no plano das ideias, mas silencia quanto às políticas públicas educacionais que vinham se desenvolvendo no Distrito Federal. Seguir essa via, ao que parece, comprometia o seu “programa de serenidade”.

#### 4. Pedagogia e Educação Funcional: Serrano leitor de Claparède

Autonomia, liberdade e atividade de crianças e adolescentes no contexto escolar; pedagogia renovada pela psicologia experimental; professores técnicos, com entusiasmo e fino senso psicológico, eis o essencial da Escola Nova para Serrano. Mais especificamente, ele iria se filiar à “educação funcional” de Claparède, com larga influência no processo de elaboração e escrita de sua didática da história. É a orientação que estaria presente em seus manuais escolares, sobretudo aqueles que foram publicados na década de 1930, destacando-se a *História do Brasil* (1931), a coleção *História da Civilização* (5 vol. 1934-1936) e o *Como se ensina história* (1935). Por isso, vale acompanhá-lo em sua apresentação da obra do prestigiado psicólogo e pedagogo genebrino.<sup>80</sup>

<sup>77</sup>*Ibid.*, p. 163. A construção de um novo edifício, aliás, aconteceu. Com projeto dos arquitetos J. Cortez e A. Brunhs concluiu-se em 1929, cercada pelos rumores espalhados pela imprensa carioca acerca dos seus altos custos. OLIVEIRA, B.S. *Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. 1991. 145 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

<sup>78</sup>SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 158-159.

<sup>79</sup>Uma comparação e discussão dessas distintas políticas de formação docente encontra-se em ACCÁCIO, L.O. A Formação do Professor Primário no Rio de Janeiro e a Reforma de 1928. In: GONDRA, José; Carvalho, Marta. *Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1995 e MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

<sup>80</sup> Claparède formou-se em medicina, em 1897, na Universidade de Genebra. Em 1915, tornou-se professor de psicologia na mesma universidade, sendo já diretor do *Institut J. J. Rousseau*. Uma iniciação ao pensamento do autor encontra-se em HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel, DIAS, Elaine. (Orgs.). *Édouard Claparède*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Serrano fez uso de dois livros de Claparède: *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale* (1905) e *L'Éducation Fonctionnelle* (1931)<sup>81</sup>, dedicando-se a estudá-los ao longo dos itens três a seis do segundo capítulo do livro sobre a Escola Nova. Para ele, as pesquisas de Claparède abriram novos horizontes pedagógicos para os educadores, sobretudo ao se voltarem para o “estudo da atividade mental” das crianças e dos adolescentes, acessada a partir de três pontos de vista: “o estrutural, o mecânico e o funcional”. Parafraseando o autor genebrino, afirmava que cada ponto de vista permitia responder a um tipo de questão específica. O estrutural, “o *quê*”, destinado a saber “qual a natureza da vida mental” e “quais os seus elementos”. Estava para a psicologia “como a anatomia para a vida orgânica”. O mecânico, por sua vez, respondia ao “*como*”, isto é, buscava compreender “o funcionamento das peças” que a estrutura revelava. Por exemplo, quando um estudante resolvia uma determinada atividade - um exercício de história – o objetivo era analisar “o que se passa”, como a “memória combina com o raciocínio”, “como influi o sentimento sobre a inteligência” etc. Nesse sentido, estava para a psicologia “como a fisiologia para a vida orgânica”.<sup>82</sup> Por fim, o ponto de vista funcional respondia ao “*por que*” e com qual *finalidade* crianças e adolescentes se colocavam em atividade. Em outros termos, o que um “determinado processo significa” para elas e qual o seu “valor para sua adaptação ao meio físico ou social”. Para continuar o paralelo com a ciência da vida orgânica, poder-se-ia dizer que “é o ponto de vista da biologia”, entendida como voltada para “o grande problema da adaptação”.<sup>83</sup>

Claparède se constituiu em um referente importante da moderna psicologia, encarnando uma perspectiva psicológica pautada nos marcos da anatomia, da fisiologia e da biologia, assim como centrada no estudo das faculdades cognitivas. Através de suas pesquisas e do *Institut J.J. Rousseau*, Claparède ofereceu aportes à configuração de uma infância escolarizada, sobretudo promovendo o ideal de uma “escola à medida” das crianças e dos adolescentes. Enfim, ele partia do pressuposto de que as faculdades mentais (estrutura, mecânica e funcionalidade) obedeciam a escalas e níveis de desenvolvimento específicos, sendo que a escola devia conhecê-las e a elas se adaptar.<sup>84</sup> Em todo o caso, essa é a apropriação que Serrano iria dele fazer, como se pode ler:

<sup>81</sup> CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934. SILVA, E.C. *As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)*. 2013. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília-SP.

<sup>82</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 36-37.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>84</sup> DÍAZ-SOLER, C. J. *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas “Educação”, em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*. 2011. 265 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas-SP, p. 127-151.

[...] é fato de observação que a criança ou o adolescente não pode aprender qualquer disciplina *em qualquer idade* e de *qualquer modo*. No ensino é indispensável *atender à evolução das faculdades* do discente e a maneira por que a criança elabora os dados da experiência.<sup>85</sup>

Lílian Nassif e Regina Helena de Freitas Campos explicam que a ideia de que os conteúdos escolares deveriam se adaptar aos processos e níveis mentais das crianças e adolescentes não era absolutamente nova no Brasil dos anos 1930. Todavia, até então, essa adaptação era realizada de um ponto de vista eminentemente intuitivo. Claparède, nesse sentido, teria descortinado, com suas pesquisas, um novo horizonte científico – o cognitivismo –, graças à sua formação em medicina e seu interesse pela neurologia.<sup>86</sup>

A influência da educação funcional de Claparède sobre a didática da história de Serrano é enorme, mais especificamente, oferecendo aportes para a elaboração e escrita de uma metodologia de ensino dessa disciplina à medida da infância e juventude brasileiras. Aliás, isso provavelmente se constitui na maior novidade da obra de Serrano, distinguindo-o de seus pares, professores e autores de manuais escolares. Através de seus livros, com destaque para o *Como se ensina história*, Serrano iria ofertar aos professores brasileiros, novas metodologias de ensino baseadas em preocupações com as características da psicologia das crianças e jovens. Isto é, convidava os professores a promover o ensino da disciplina em adequação ao desenvolvimento das faculdades cognitivas e dos interesses de cada idade do estudante.

Outro elemento da chamada educação funcional de Claparède, apresentado no livro e, obviamente, com larga influência na didática da história de Jonathas Serrano, é a “lei da conduta” ou do “interesse”. Antes de adentrá-la, convém explicitar os vínculos entre uma concepção funcional do homem e uma concepção funcional da educação em Claparède, evidenciando os laços da pedagogia com a biologia:

Para compreender a significação da vida mental temos que começar por perguntar-nos o que é um organismo vivo. Todo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto. Quando se rompe seu equilíbrio interior (físico-químico), começa a se desagregar, efetua os atos necessários para sua refeição. Isto é o que os

<sup>85</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 38. *Grifos nossos*.

<sup>86</sup> NASSIF, L.; CAMPOS, R.H.F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, 91-104. 2005. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.htm>>. Acesso em: 9 de fev.2015.

biólogos chamam de auto-regulação. Se esta não pode realizar-se então morre. Pode-se, pois, definir a vida como o perpétuo reajuste de um equilíbrio perpetuamente rompido. Toda reação, todo comportamento, tem sempre por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo.<sup>87</sup>

Não é difícil perceber as consequências desta concepção bio-psicológica para a educação. Ora, se os processos mentais são encarados como funções que entram espontaneamente em ação quando se apresentam certas necessidades, então se conclui que, para tornar uma criança ou adolescente ativo em sala de aula, basta colocá-los em circunstâncias próprias para despertar estas necessidades e seu desejo de aprender. Em suma, educar é partir da necessidade e dos interesses como alavanca da atividade que se deseja despertar.

“Interesse”, portanto, esclarecia Serrano, seria “tudo o que nos importa em dado momento e tem valor de ação porque corresponde a uma necessidade”. Porém, assinalava que o interesse não era “uma qualidade objetiva das coisas”. Um exemplo vulgaríssimo: “o pão não tem interesse quando não se tem fome”. Por conseguinte, interesse seria “tudo o que causa a ativação de certas reações”. Tal causa, como se assinalou, não é apenas a necessidade, nem tampouco só o objeto: “é o objeto [pão] em sua relação com a necessidade [fome]”. Melhor dizendo, a ação é resultante da combinatória entre necessidade e “excitações do ambiente”. Era essa síntese que se definia como interesse.<sup>88</sup>

Ora, daí a ineficácia, segundo Serrano, de se exigir das crianças e dos adolescentes atos sem necessidades e interesses. No caso do ensino de história, empregando-se métodos que não atingiam os interesses dos alunos, a exemplo de sobrecarregar sua memória com nomes e datas. Daí também a presença dos meios de coerção da disciplina, dos castigos, das notas e até mesmo dos prêmios, todos substitutos do interesse ausente. Em suma, achava que os professores deveriam se tornar estimuladores de interesses e despertadores de necessidades intelectuais e morais:

O segredo, a mola oculta do sistema não é o temor do castigo, nem sequer o desejo do prêmio; é o *interesse* vital despertado na alma da criança e do adolescente pelo que deve aprender ou fazer, e que por isso mesmo se lhe torna atraente, desejável e portanto fácil.<sup>89</sup>

<sup>87</sup> Claparède *apud* SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 41-42.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 38-39.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 23. *Grifos do autor.*

Um recurso apontado por Claparède para despertar este “interesse vital” eram os jogos e brinquedos. Segundo Serrano: “uma tendência geral que domina tudo na criança e no adolescente, pela qual realizam, por si, a maior parte da sua educação”.<sup>90</sup> No entanto, o autor achava que a noção podia causar mal-entendidos, a exemplo de se pretender erradicar do ensino qualquer tarefa que implicasse esforço, dedicação e trabalho. Embora já se compreendesse o jogo como uma estratégia muito ampla - uma pergunta, por exemplo, podia fazer parte de um jogo -, ele preferiu, para caracterizar sua proposta, utilizar a noção de “métodos de projetos” de Willian Kilpatrick (1871-1965).<sup>91</sup> De acordo com Serrano, a essência desse método consistia em colocar a criança e o adolescente diante de realidades concretas e interessantes, em oposição ao que fazia a “escola antiga” com seus “métodos de problemas escolares”:

O que é um projeto? A escola antiga dizia: “Façamos a criança acumular dados de observação; façamo-la ver, perceber, distinguir, discriminar e associar; quando possuir esses materiais, ela por si mesma compreenderá a lei, a causa, o geral, o abstrato”. Só então vinha o problema, mais como meio de verificação do ensino anteriormente feito que como exercício natural. No “projeto”, o caminho é oposto. [...] é um ato problemático levado à realização completa em seu ambiente natural. Distingue-se do problema escolar, propriamente dito, porque o problema é intelectualista, pode girar em abstrato, com símbolos mecânicos tão somente. O projeto, ao contrário, é um ato de pensamento completo, leva à ação.<sup>92</sup>

É claro que os projetos deviam ser propostos e situados à medida das crianças e dos adolescentes, isto é, ao nível do desenvolvimento de suas faculdades mentais e evolução dos seus interesses. Quanto a este último aspecto, Claparède oferecia um norte aos professores, que Serrano transformou em um quadro:

---

<sup>90</sup>*Ibid.*, p. 22.

<sup>91</sup> BIN, A. C. *Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

<sup>92</sup>SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, p. 44-45.

### Escala de evolução dos interesses conforme Claparède.

#### 1ª fase – Estágio de aquisição de conhecimentos e experimentação:

1. Período dos interesses perceptivos (1º ano de vida);
2. Período dos interesses glóssicos ou da linguagem (2 a 3 anos);
3. Período dos interesses gerais: despertar do pensamento; idade perguntadora (3 a 7 anos);
4. Período dos interesses especiais e objetivos (7 a 12 anos).

#### 2ª fase – Estágio de organização, de elaboração de valores:

5. Período sentimental; interesses éticos e sociais; interesses especializados (12 a 18 anos).

#### 3ª fase – Estágio de produção: atividades profissionais; fixação de diretrizes:

6. Período de trabalho. Os diversos interesses se subordinam por si mesmos, a um interesse, seja um ideal superior, seja simplesmente o da conservação dos indivíduos.<sup>93</sup>

Serrano não aprofundou a escala de evolução dos interesses que construiu a partir de Claparède, mas ele a utilizaria em sua didática da história à medida da infância e adolescência brasileiras. Vê-se que os interesses especiais, como aprender história, por exemplo, era algo que se recomendava para o 5º período, a partir dos 12 anos, por meio de uma combinatória entre mobilização de sentimentos e de interesses éticos e sociais. Esse período coincidia com o ensino secundário. Nesse caso, o *que, como e quais* meios utilizar para despertar necessidades, interesses e mobilizar espontaneamente os estudantes para o desenvolvimento de projetos? Qual o lugar das biografias, das anedotas, das leituras, dos quadros, das imagens, dos exercícios de fixação, dos passeios, das pesquisas individuais e coletivas etc.? Eis o desafio que Serrano iria assumir. Adentrar a esse assunto, no entanto, é algo que extrapola os objetivos e limites deste capítulo, sendo retomado no próximo. Por ora, vale concluir com um último item, dedicado a compreender o que Serrano apontava como “erros e exagerações da Escola Nova”.<sup>94</sup>

## 5. Erros e exagerações da Escola Nova

Já se afirmou que Serrano qualificava as pedagogias de Durkheim e Dewey e de seus divulgadores no Brasil (Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo), como tendo objetivos excessivamente sociais, inclusive, aproximando-se do socialismo. É no quarto e último capítulo do

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 42-43.

<sup>94</sup> Serrano usava Escola Nova maiúsculo em títulos e subtítulos; no corpo do texto seu uso ocorria em minúsculo.

livro, com o título “Erros e exagerações da Escola Nova”<sup>95</sup>, que o autor iria explicitar tais “excessos”, além de apontar os “erros políticos”, “filosóficos” e “unilateralismos científicos” presentes no *manifesto*:

A pedagogia social-radical de Dewey e Durkheim é a grande responsável das exagerações perigosas e inaceitáveis que se leem, em frase não raro sedutora, em alguns dos nossos mais eminentes apologistas da escola nova. É a orientação que está presente no manifesto de 19 de Março, especialmente a parte intitulada ‘O Estado em face da Educação’.<sup>96</sup>

Para o autor, ao contrário, uma boa pedagogia devia ser “social moderada”, entendendo com isso uma orientação intermediária entre o “individualismo” e o “coletivismo”. Por outras palavras, *in médio virtus*: “pedagogia individual e pedagogia social não se excluem, ao contrário, são duas concepções que se devem mutuamente completar”. Citando Foerster: “A educação social mais eficiente não se encontra na adaptação social dos indivíduos”, mas na “têmpera do caráter pessoal contra a pressão das maiorias, contra a tirania do egoísmo individual e coletivo”. E, pode-se acrescentar uma garantia de educação perene contra a transitoriedade da história<sup>97</sup>:

Não nos surpreende que os signatários do manifesto confiem nas promessas de doutrinas sociais radicais. Há, no Brasil, quem ainda confie em erros mais antigos e já considerados mortos e sepultos na própria pátria em que nasceram - o positivismo de Comte, por exemplo. E as escolas sociais radicais estão na moda... Daqui 50 anos, que terá ficado de muitos destes exageros de agora? [...] Cientificismo, psicologismo, socialismo, pragmatismo, laicismo, unilateralismo... a monotonia da frase é expressiva e exata – todos os erros acabam na deformação da verdade e da beleza das coisas. A essas deformações opõe a Pedagogia integral a riqueza de seu conteúdo científico e filosófico, experimental e racional, quantitativo e qualitativo, mutável e perfectível no que é acessório, acidental e

<sup>95</sup> Composto pelos itens: 1. Nem extrema esquerda, nem extrema direita; 2. A causa profunda de todos os erros; 3. Gratuita, leiga, obrigatória...; 4. O Estado onipotente e onidocente; 5. A pedagogia social moderada; 6. O erro da coeducação em todos os graus; 7. A educação sexual nas escolas. 8. Psicanálise e educação; 9. Exagerações psicométricas; 10. O erro máximo. Cientificismo e ciência.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 118.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 118-119.

meramente humano, e perene, imutável e definitivo no que lhe vem da mesma Fonte de toda a verdade.<sup>98</sup>

Daí também a exageração do papel do Estado na educação proposta pelo *manifesto*, para além de sua “função supletiva”, que Serrano considerava elástica conforme “o grau maior ou menor de autonomia da iniciativa particular”. A “hipertrofia do Estado”, portanto, mostrava-se uma grave “doença contemporânea”, consequência de um “erro filosófico” - o “desconhecimento do valor inalienável do indivíduo” e de seu “direito natural à educação”; e de um erro “lógico” e “histórico” - já que a família antecede o Estado. Portanto, o Estado não tinha o direito de “impor um sistema de educação”, a exemplo do que vinha promovendo o recente ministro da Educação, Francisco Campos (1931), nem de antepor-se à família, subtraindo-lhe o direito à escolha dos princípios norteadores da educação para seus filhos, o que, no caso, significava dizer “afastar” as crianças do catolicismo:

A família é, histórica e logicamente, anterior ao Estado. Cabe aos pais, educar os próprios filhos, já diretamente, já delegando poderes a quem julgam competente para o exercício de tão relevante função [Igreja]. Substituir o Estado à família, desconhecer o direito anterior dos pais, seria regressar até a época de Licurgo.<sup>99</sup>

A crítica ao *manifesto* e à sua laicidade é patente, assim como a defesa do ensino religioso facultativo nas escolas públicas do país, instituído pelo decreto nº. 19.941, de 30 de abril de 1931.<sup>100</sup> Logo, um misto de crítica e elogio à Reforma da Educação do ministro Francisco Campos. A censura se dirigia até mesmo a Lourenço Filho, que chegara a defender a educação religiosa como parte do desenvolvimento natural e biológico da criança: “Lourenço Filho reconhece ‘o valor das *tendências místicas naturais* que a nova psicologia demonstra ser fator, não de desprezar-se, para ‘*coordenação da afetividade*’, em ‘*certas épocas da vida*’”.<sup>101</sup> Serrano, porém, argumentava que este ponto de vista era “puramente pragmático” e “equivocado”, tanto negando a “realidade objetiva do divino” como reduzindo à educação religiosa às “necessidades biológicas” de uma fase da vida

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 146-147.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>100</sup> Sobre essa polêmica cf. CURY, C.R.J. Ensino Religioso e a escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20- 37, jun. 1993.

<sup>101</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 106-107. *Grifos nossos*.

infantil, no caso, transitória e destinada a ser superada pelo desenvolvimento das entidades intelectuais nos adolescentes.<sup>102</sup>

Por outro lado, Serrano acolhia o argumento sociológico em defesa da educação religiosa, já que ele demonstrava ser tal educação “o melhor penhor da estabilidade social”. Algo de que o Brasil devia se orgulhar, pois tanto sua “coesão nacional” como a “grandeza e integridade do seu território” devia-se, ao menos em parte, ao ensino da religião.<sup>103</sup> Além do mais, o laicismo já teria provado sua incapacidade educativa na velha Europa e no distante Japão.<sup>104</sup> Por fim, argumentava que o ensino religioso não era “rejeitado pela grande maioria dos chefes da escola nova”.<sup>105</sup>

Outra tentativa de redução da “pessoa” presente no *manifesto* e nos textos de seus signatários era o que Serrano denominava “naturalismo pedagógico”, um problema que se agravava diante do receio de alguns pedagogos de “parecer crentes” ou “filósofos espiritualistas”. Em suma, era o “pavor da metafísica”.<sup>106</sup> Daí apontar o cientificismo como o “erro máximo” dos divulgadores da Escola Nova, com justificava de que “a hipertrofia do conceito de ciência, com desconhecimento dos valores metafísicos”, refletia na obra educativa com “prejuízo da formação moral do indivíduo”.<sup>107</sup> Do erro resultavam diversos “unilateralismos”, destacando-se, além do “sociologismo” (Anísio e Azevedo), o “biologismo” e o “psicologismo” (Lourenço Filho).

Uma decorrência do biologismo e do psicologismo, flertando com eles, era a tentativa de aplicação dos princípios da psicanálise em sala de aula. Com fina ironia, Serrano reconhecia que a psicanálise tinha “enormes entusiastas no país”, porventura, “mais freudistas que o próprio Freud”.<sup>108</sup> Ele não citava autores, nem obras, mas é provável que estivesse se referindo aos trabalhos do pedagogo Deodato de Moraes e do médico Júlio Pires Porto-Carrero. Os autores são

---

<sup>102</sup>*Ibid. loc. cit.* Um argumento que remontava à *teoria da predisposição religiosa* dos indivíduos, como herança biológica em determinadas fases do desenvolvimento cognitivo (J. G. Frazer), ou como resultado de processos psicológicos patológicos (*neurose*) no adulto (Freud). CARVALHO, E.A. Magia, Religião, Ciência: Wittgenstein e o ramo de ouro de James George Frazer. *Hypnos. Revista do Centro de Estudos da Antiguidade*. São Paulo, n. 1, p. 29-49, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/hypnos/article/view/4456/3034>>. MACIEL, K.D.S.; ROCHA, Z.J.B. Freud e a religião: possibilidades de novas leituras e construções teóricas. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 4, p. 742-753, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-9893200800000407](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893200800000407)>. Acessos em: 24 de abr. 2015.

<sup>103</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 111-112.

<sup>104</sup> Reproduziu-se a fala do ministro de instrução japonês divulgada na revista *Études*, em 1932. Ela é representativa de uma circulação de textos em defesa do ensino religioso na Europa, na Ásia e na América, como reação ao materialismo: “Até aqui a política do nosso ministério foi orientada para o materialismo. Essa atitude era conforme as tendências da época. Resultaram, porém, efeitos deploráveis, verdadeira decadência da moralidade pública e privada e certo espírito de anarquia. Cumpre por isto que doravante o nosso sistema de educação seja espiritualizado. *Ibid.*, p. 114.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p. 107-109.

<sup>106</sup> *Ibid.*, p. 9-10.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 17-18.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p. 126.

apontados por Jorge Luis Ferreira Abrão como pioneiros na divulgação da psicanálise para o meio científico e pedagógico brasileiro.<sup>109</sup>

Vale assinalar que Freud escreveu muito pouco sobre as aplicações pedagógicas da teoria psicanalítica, um trabalho que se deve a seus alunos e discípulos, com destaque para Sándor Ferenczi (1873-1933), autor de *Psicanálise e Pedagogia*, de 1908<sup>110</sup>, e Melanie Klein (1882-1960), autora de *Amor, culpa e reparação*, de 1921<sup>111</sup>, para citar apenas os mais relevantes. Klein, por exemplo, dedicou seus estudos à compreensão das *neuroses* infantis, com larga influência no campo da educação, sendo que essa mesma preocupação marcou a recepção de sua obra no Brasil.<sup>112</sup>

O interesse pela psicanálise e suas possíveis aplicações no campo educacional, como se nota, não era pequeno, o que explica a presença do tema em um item do livro de Serrano. Mas, qual a leitura que ele fazia da psicanálise e em que sentido ela poderia ser útil à educação? Em primeiro lugar Serrano não se discordava que o “instinto sexual” era a fonte mais importante da atividade consciente e subconsciente, mas ressalva que “nem tudo” era de “origem sexual”, afastando a educação do “pansexualismo”. Por outro lado, encarava como positivo o potencial de “certos processos psicológicos de interpretação dos sonhos” com o objetivo de “neutralizar o poder maléfico dos instintos primitivos recalçados e de sublimá-los”.<sup>113</sup>

Em suma, a psicanálise tinha “alcance educativo”, desde que ela fosse aplicada por “observadores hábeis e cheios de tato” e não por professores em sala de aula: “Pecado pedagógico o querer erigir qual meio de educação um método que exige análises rigorosas de sonhos, de imagens e de impressões que o pudor recalca e ameaça de infecção toda a alma da criança”. Vale ressaltar que a aplicação dos conhecimentos psicanalíticos à educação é posterior ao livro de Serrano, com a criação de clínicas de orientação infantil e assistência aos escolares com problemas de comportamento e deficiências de aprendizagem. No Rio, por exemplo, um marco é a criação da

<sup>109</sup> O primeiro escreveu *Psicanálise na Educação*, de 1927, enquanto que o segundo vários artigos na revista da ABE e em suas CNE: *O caráter do escolar segundo a psicanálise*, 1927; *Instrução e educação sexuais*, 1928; *A arte de perverter: aplicação psicanalítica à formação moral da criança*, 1929, etc. Além destes dois pioneiros, destacam-se também os médicos Arthur Ramos (*Educação e Psicanálise*, 1934 e *A Criança Problema*, 1939); Hosannah de Oliveira (*O Complexo de Édipo em Pediatria*, 1932); Gastão Pereira da Silva (*Educação Sexual da Criança*, 1934) e Pedro de Alcântara (*Objecções da Psicanálise ao uso da chupeta: análise e Crítica*, de 1936). ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta, 2001.

<sup>110</sup> FERENCZI, Sándor. *Psicanálise e Pedagogia*. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<sup>111</sup> KLEIN, Melanie. *Amor, culpa e reparação*. Trad. A. Cardoso. Rio de Janeiro: Imago: 1996.

<sup>112</sup> SILVA, I.Y.M. *Uma leitura da produção brasileira sobre psicanálise de crianças, por meio da Revista brasileira de psicanálise*. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis-SP.

<sup>113</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 126- 127.

Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE), em 1933, dirigida por Arthur Ramos.<sup>114</sup>

Daí Serrano concluir que “não existe uma pedagogia psicanalítica”. Essa crítica, aliás, constituía o calcanhar de Aquiles, por assim dizer, daqueles que realizavam a divulgação da psicanálise para o campo educacional no Brasil, na medida em que não se deixava muito claro como esta teoria poderia se tornar uma prática educacional efetiva. Enfim, uma coisa era a psicanálise dentro da sala de aula, outra coisa era seu uso em centros de orientação educacional, conduzido por especialistas.<sup>115</sup>

Uma consequência da influência da psicanálise era a proposição, pelo *manifesto*, da educação sexual nas escolas em regime de coeducação. Para Serrano, tal instrução seria “ineficaz e até nociva do ponto de vista moral”. Argumentava que, na criança, “o desejo de saber” estava intimamente ligado ao “desejo de experimentar”, dado sua “inteligência curiosa”, “sensibilidade inquieta” e “ausência do freio de uma vontade forte”. Logo, provocar em sua mente, ainda muito jovem, “imagens excitantes ou perturbadoras” era concorrer, “não para acalmar o trabalho perigoso da imaginação”, mas para “excitá-lo ainda mais”. Por isso, a educação sexual era considerada uma tarefa da família, “especialmente das mães”, às quais cumpriam dizer, “na medida do necessário e a cada um em particular”, o que jamais poderia “dizer o mestre na escola, de público e coletivamente”.<sup>116</sup> Enfim, tratava-se de um tema extremamente delicado, recomendando-se:

Agir de modo indireto, pela formação geral do caráter, pela pedagogia dos derivativos, pela iniciação – não de baixo (fisiológica), mas do alto: iniciação ao poder do espírito sobre a carne, ao destino superior do homem, etc.; preparação à vida sexual por sólida formação da vontade, pela higiene da imaginação, pelo trabalho manual, pela salvaguarda do sentimento do pudor, sobretudo pela comunicação dos firmes e sólidos princípios morais do cristianismo.<sup>117</sup>

Por outro lado, Serrano não afirmava textualmente ser contra a coeducação, contrariando posições católicas, presentes na *A Ordem* e na própria *Revista Brasileira de Pedagogia*.<sup>118</sup> Na

<sup>114</sup> ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. *op. cit.*

<sup>115</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 128-129.

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. 124- 125.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>118</sup> SILVA, L.G. A Ordem e Revista Brasileira de Pedagogia: reflexões sobre o debate educacional católico e as relações família e educação na sociedade brasileira no período de 1930 a 1938. *Anais*. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO

verdade, ele até parecia admitir a coeducação como algo aceitável, desde que restrita às séries mais adiantadas do ensino secundário e em condições especiais. Não era este o caso das séries iniciais: “cada um dos dois sexos deve primeiro vir a ser plenamente o que é e expandir seu caráter próprio, antes de poder tornar-se uma força pedagógica em condições de influir sobre o outro sexo”.<sup>119</sup>

De todos estes “unilateralismos” e “pavor metafísico” se viram livres, do ponto de vista do leitor Serrano, Claparède e Manoel Bonfim, ninguém mais, ninguém menos, que o ex-diretor do *Pedagogium* e da *Escola Normal* do Distrito Federal. Com o primeiro apontava “o equívoco de se pedir à ciência um ideal que não nos pode ela, só por si, ministrar”.<sup>120</sup> Já o segundo seria reproduzido:

A obra da educação tem que inspirar um ideal geral, ideal de progresso e evolução moral. Esse ideal será a própria indicação do que deve ser o viver de amanhã, qual deve ser essa fórmula de vida, mais perfeita e mais apurada, para onde se encaminha a espécie humana, na qual o autor apela para as tendências de Solidariedade Humana.<sup>121</sup>

É claro que esta necessidade de um ideal em educação em Claparède e Bonfim não era algo que se situava em um plano metafísico, mas imanente: educar para as tendências de “Solidariedade Humana”, para o ex-diretor do *Pedagogium*, ou para a “Liberdade”, para o prestigiado pedagogo genebrino. De qualquer modo, segundo Serrano, tratava-se de um passo além do materialismo, tanto que ele empregou S e L maiúsculos no seu texto. Enfim, a distinção entre ciência e ideal seria apropriada pelo autor, conferindo um novo significado:

[...] De fato, a pedagogia científica trabalha em vista de certo fim; mas este fim lhe é proposto, isto é, ela o deve tomar qual é, sem o discutir, sem lhe apreciar o valor. Sendo dado tal fim, que meios permitem atingi-lo? Tal é o tipo de resposta que dela se espera, nada mais.<sup>122</sup>

---

DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/290LuciandraGoncalves.pdf>>. Acesso em: 7 de abr. 2015.

<sup>119</sup> SERRAMO, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p.121-122.

<sup>120</sup> Claparède *apud* Serrano, Jonathas. *op. cit.*, 1932, p. 26.

<sup>121</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 134.

Em outros termos, a pedagogia e a psicologia figuravam como “ciências dos meios e processos didáticos”, mas não dos “fins da educação”.<sup>123</sup> Ora, se elas não podiam e não deviam prescrever uma finalidade para a atividade educativa, a quem então pertencia essa tarefa fundamental? Já se viu que Serrano rejeitava essa função como pertencente ao Estado. Também se analisou que ele recusava a ideia de uma educação meramente pragmática, sociológica, transitória e destinada a se adaptar às exigências das sociedades historicamente construídas. Em suma, todas elas “pedagogias mutiladas”:

[...] porque não pode ter, nem dar, uma concepção integral da vida e do destino do homem. [...] Onde o ideal educativo? Quem nos dará, eficaz, duradouro, não sujeito a qualquer vento de doutrina, original ou revolucionária? [...] Infelizmente, ao não ser integrada na concepção cristã da vida e dos destinos supremos do Homem, a pedagogia moderna continua a discutir as suas finalidades sem garantia nenhuma de êxito. Não será a ilusão da Solidariedade e da Liberdade (ainda que com S e L maiúsculos) que poderá suprir a força incomparável do espírito cristão.<sup>124</sup>

Quer dizer, é necessária uma fundamentação metafísica da educação. Nesse sentido, o ideal da atividade educativa devia ser dado pelas famílias brasileiras, que Serrano entendia como católicas, já que essa função lhe era primária. Para tanto, havia o apoio da Igreja, que acreditava atuar por delegação natural e consentida das famílias. Era, aliás, o que o governo Vargas reconhecia, facultando o ensino religioso nas escolas públicas do país. Ora, era justamente essa maior aproximação entre a Igreja Católica e o Estado que o *manifesto* vinha questionar, propondo a laicidade do ensino. Para Serrano, um indicativo de que seus signatários se colocavam na contramão da “realidade” católica do país e de suas “aspirações do momento”:

O manifesto esqueceu a realidade brasileira, no tempo e no espaço, as nossas componentes históricas e a nossa mentalidade, - qual é, e não qual pretendemos que seja, que fosse ou que venha a ser. O seu maior defeito, a nosso ver, é este caráter de generalidade, abstrata, vaga, para um meio social que não é o nosso, nem pela força da tradição nem pelas aspirações do momento que vivemos.<sup>125</sup>

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 11-12.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 145-146.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 144.

\*\*\*

Enfim, nota-se que Serrano propunha uma educação com vistas a uma formação universalmente humana, que encontrava na ética um momento fundamental. Aliás, o mesmo princípio que norteava sua proposta de ensino e a narrativa didática do *Epítome de História Universal*. Tal ética, enquanto formação de hábitos virtuosos e disciplina da vontade, era definida como empenho dedicado a valores transcendentais e metafísicos. A pedagogia em Serrano, portanto, sem deixar de se apresentar como científica e aberta aos processos educativos modernos, encontrava-se demarcada pelo indissolúvel vínculo com a filosofia e a teologia.

Mas afinal, teria sua pedagogia renovada, católica e personalista convencido seus interlocutores do *manifesto*? Vale reproduzir uma na carta de Fernando de Azevedo, com data de julho de 1932, portanto, muito próxima à publicação do livro:

Lamento não poder concordar com o amigo no julgamento do “manifesto”, relativamente a alguns pontos essenciais que destacou e entendeu classificar de “erros e exagerações”. Mas compreendo, sem aceitá-la, a sua crítica. [...] Aliás, dada às suas convicções religiosas, não me surpreendem essas divergências, que já conhecia e justo esperava, como não me surpreendeu essa arte difícil, tão sua, com que me habituei, de dissentir sem magoar, e de manter, na oposição de doutrinas, um cavalheirismo irrepreensível.<sup>126</sup>

Quanto ao conteúdo de suas ideias vê-se que Serrano não convenceu, embora a admiração de Azevedo pelo autor e a amizade entre eles tenha permanecido, tanto que continuaram se correspondendo.<sup>127</sup> No caso, Azevedo elogiava a capacidade de Serrano de dissentir, mantendo um cavalheirismo irrepreensível, ao contrário de alguns de seus colegas e correligionários católicos:

[...] até agora havíamos sido combatidos em artigos em que as perfídias, as insinuações e o ataque direto, isolado ou simultaneamente, tomaram o lugar às ideias, aos fatos e aos argumentos. [...] alguns foram de uma censura infantil, outros, de espírito mais sério, de uma agressividade panfletária. O sr. – e com isso não espantou ninguém, mas edificou a todos -, preferiu expor, argumentar e discutir. Se o seu trabalho, tão bem planejado como bem escrito, não me rendeu às

<sup>126</sup> Correspondência de Fernando de Azevedo a Jonathas Serrano, 09 de Julho de 1932, FJS, AN, cx. 22.

<sup>127</sup> Ao todo, encontrou-se 14 cartas entre os dois educadores no arquivo pessoal de Serrano, entre 1928 e 1943.

suas convicções, a maneira segura e polida, como as defendeu, me submeteu ainda mais à amável sedução de seu espírito.<sup>128</sup>

Em outros termos, se por um lado os signatários do *manifesto* não se convenceram do conteúdo de sua pedagogia católica e personalista, por outro, reconheceram seu “programa de serenidade” e a “amável sedução de seu espírito”. Lourenço Filho também não deixava dúvidas, como se lê em um prefácio do autor escrito ao *Como se ensina história* de Serrano, de 1935:

[...] espírito aberto à renovação do ensino, pode-se ouvir dele, sempre, com respeito e acatamento que impõe de todos quantos logram a fortuna de seu convívio, ‘uma palavra serena em debate apaixonado’. Tudo em Serrano é medida, ordem e singeleza não pelas condições de omissão, à timidez, mas, ao contrário, pela afirmação de uma vigorosa inteligência, nutrida de cultura invejável e sã filosofia.<sup>129</sup>

Logo, a estratégia discursiva adotada no livro *A Escola Nova* deu certo, ao menos parcialmente. Ou seja, do ponto de vista do investimento pessoal de Serrano como intelectual e educador que investia na construção de uma imagem de serenidade: de fuga aos extremos e às paixões do momento. Uma escrita de si que procurava defender posições assumidas no âmbito do acirrado campo de disputas educacionais do período, sem se indispor com seus oponentes, o que, sem dúvida exigia capacidade e habilidade.

O que se deseja assinalar é que o *manifesto* não constituía em única porta de entrada para a Escola Nova no país, havendo outras possibilidades de construção de trajetórias escolanovistas. Igualmente, havia outras formas de acesso dos autores e suas obras aos domínios da escola nova, como demonstra a publicação do *Como se ensina história* na prestigiada coleção dirigida por Lourenço Filho, a Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramento de São Paulo.

Enfim, até aqui muito se falou dos princípios escolanovistas, da necessidade de se colocar crianças e adolescentes em atividades orientadas segundo seus interesses e expectativas, bem como correspondente ao grau de desenvolvimento de suas faculdades mentais. Mas, como efetivar tudo isso nas distintas séries do ensino secundário? Quais são as atividades propostas? Como seriar uma metodologia da história, adaptando seus conteúdos e processos didáticos à medida do

<sup>128</sup> *Ibid. loc. cit.*

<sup>129</sup> FILHO, Lourenço. “Prefácio”. In: SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 25. Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, São Paulo/Cayeiras, Rio de Janeiro, 1935, p. 10-11.

desenvolvimento estrutural, dinâmico e funcional das crianças e adolescentes? Qual o papel desempenhado pelas emoções, pela memória e pelo raciocínio na aula de história? Qual deve prevalecer e quando? O que ensinar? Biografias e anedotas ou história processual e narrativa? É possível ensinar história crítica? Quando? Em qual série e em que idade? Qual finalidade deve orientar o ensino da disciplina? Etc.

Como se percebe, o leque de questões é bastante amplo e ainda pouco abordado pela história da educação e pela história do ensino de história no país. Vale então explorá-las em uma segunda parte do trabalho, adentrando especialmente o *Como se ensina História* (1935).

## **Parte II**

*Jonathas Serrano, método histórico e didática renovada*

*Governadores-gerais, holandeses e franceses começaram a importunar-me. Esquartejavam-se períodos, subdividiam-se e rotulavam-se as peças em medonha algazarra. Os meus novos amigos guardavam maquinalmente façanhas portuguesas, francesas e holandesas, regras e síntese – e brilhavam nas sabatinas. Segunda-feira estavam esquecidas, e no fim de semana precisavam repetir o exercício, decorar provisoriamente a matéria. À medida que avançavam, a tarefa ia se tornando mais penosa: ficavam apenas, algum tempo, as últimas lições. Eu achava estupidez pretenderem obrigar-me a papaguear de oitiva. Desonestidade falar de semelhante maneira, fingindo sabedoria. Ainda que tivesse de cor um texto incompreensível, calava-me diante do professor e a minha reputação era lastimosa.*

Graciliano Ramos. *Infância*, 1945.

## Capítulo 4

### **Com o rigor da crítica e o colorido da forma: ensinar história em Jonathas Serrano**

O ensino de história há de ser feito de maneira a interessar, desde a 1ª aula, a inteligência, de si mesma erradia, dos jovens estudantes. A maneira de expor a matéria, a concatenação dos assuntos, certa romantização dos episódios, a escolha das atividades influem muito para conseguir aquele *desideratum* e podem auxiliar o mestre na consecução de seus objetivos pedagógicos.

Jonathas Serrano. Entrevista ao *Jornal do Comércio*, setembro de 1933.

Quando concedeu entrevista ao *Jornal do Comércio*, em setembro de 1933, Serrano se destacava como autor pioneiro e referencial na construção de uma didática da história no Brasil. Isso não ocorria por acaso. Poucos meses antes, ele havia publicado o *Epítome de História do Brasil* e, um ano depois, iniciara a publicação da coleção, em cinco volumes, *História da Civilização*, sem falar de seus livros anteriores, de muito sucesso, a exemplo do *Epítome de História Universal* (1913), da *Metodologia da história na aula primária* (1917) e da *História do Brasil* (1931).

Como se nota, a primeira metade dos anos 30 foi extremamente produtiva para o autor, encerrando-se com a publicação de mais um livro, justamente em 1935, o *Como se ensina história*.<sup>1</sup> Destinado aos professores secundários de história, circulando especialmente no âmbito dos institutos de educação e escolas normais, em cursos de formação didática e metodologia da história, o livro sintetizava pouco mais de duas décadas de investimentos em torno de um ideal de pedagogização da história, iniciado com o *Epítome de História Universal*, em 1913.

Publicado como o 25º volume da prestigiada coleção Biblioteca de Educação, da Companhia Melhoramentos de São Paulo, dirigida por Lourenço Filho, o livro circulou em boa parte do território nacional e fora dele, sobretudo em Portugal. Para o poeta, crítico literário e historiador português Fidelino de Figueiredo (1889-1967)<sup>2</sup>, em correspondência enviada a Serrano, com data de 6 de maio de 1936, o *Como se ensina história* era um livro que demonstrava “grande e consciente

---

<sup>1</sup> SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 25. São Paulo/Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

<sup>2</sup> Foi também ex-ministro de instrução pública de Portugal (1914 -1915), além de editor da *Revista de História*, de Lisboa (1912-1928). Viveu no Brasil entre 1938 e 1951, lecionando na PUC-SP e na USP. Correspondeu intensamente com Serrano, tornando-se grandes amigos. SILVA, A. P. B. R. Fidelino de Figueiredo e Jonathas Serrano. Pensamento católico e radicalização política na década de 1930 algumas reflexões. *Passagens*, v. 2, n. 4, p. 39-66, 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v2n4a22010>>. Acesso em: 17 de jul. 2013.

prática do ensino médio”, além de “seguro conhecimento dos *teóricos da metodologia da história* e das modernas correntes de *doutrinas pedagógicas*, sem esquecer a didática dos *tests*”.<sup>3</sup>

Em suma, Fidelino reconhecia uma didática da história de autoria de Serrano. Para ele, ela fora elaborada no cruzamento do que então se definia como o conjunto das operações processuais do ofício - a crítica dos documentos, sua interpretação e narrativa cuidada -, e os aportes teóricos e práticos prescritos pelas modernas correntes pedagógicas. O objetivo deste capítulo, portanto, é compreender essa didática. Para tanto, segue-se o autor através do *Como se ensina história*, que está sendo considerado seu livro de maturidade. Procura-se analisar como orientações da pedagogia e da psicologia - de Claparède, Kilpatrick, Dewey, por exemplo - se transformaram em sugestões e técnicas de como ensinar história. Igualmente, estuda-se como o método crítico – apropriado de Bernheim, Monod, Langlois e Seignobos, dentre outros – se efetivou em uma didática da história, conferindo uma racionalidade científica sem precedentes ao ensino da disciplina no Brasil.

Aliás, propor o método crítico como princípio orientador do ensino de história foi a novidade apresentada por Serrano. Vale assinalar que, no período, uma oferta de orientações para o ensino da disciplina não provinha dos cursos universitários de História e de Pedagogia, cuja criação data, respectivamente, de 1935 e 1939, na Universidade do Distrito Federal e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB), para ficar apenas no Rio de Janeiro.<sup>4</sup> Por outras palavras, a construção de uma didática da história foi uma tarefa assumida por intelectuais com leituras e interesses diversos em pedagogia, psicologia e história. Quer dizer, a didática da história se construiu através das atividades de apropriação e mediação de distintos saberes, cujas fronteiras disciplinares estavam em formação no período. Por isso, tal didática não está sendo encarada como uma subárea dos cursos de História ou de Pedagogia, até porque eles eram incipientes ou mesmo não existiam no país.

Manuel Bonfim e João Ribeiro podem ser apontados como exemplos de intelectuais mediadores preocupados com uma didática da história. Porém, em ambos, uma didática da história é um interesse secundário, não se encontrando sistematizada pelos princípios do método e regras do

---

<sup>3</sup> Carta de Fidelino de Figueiredo a Jonathas Serrano, 6 de mai. de 1936. FJS, AN, cx. 8. Grifos nossos.

<sup>4</sup> FERREIRA, M.M. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C. e BOAS, G. V (org.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre (RS): UFRGS, 1999, p. 277-299. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.139-161. SILVA, C. S. Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

ofício.<sup>5</sup> Daí o pioneirismo de Serrano, justamente o que chamava a atenção de Fidelino de Figueiredo e de parte da imprensa carioca, como o *Jornal do Comércio*. Nesse campo, ao que parece, o autor não encontrava concorrentes. Leilah Bufrem, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia investigaram os manuais de didática e metodologias da história, publicados no Brasil, durante o século XX. Até a década de 1960, por exemplo, as autoras identificam em sua base de dados apenas a *Metodologia da história na aula primária* (1917) e o *Como se ensina história* (1935) de Serrano. O que mais chama a atenção é que livros dessa natureza só voltaram a ser editados no Brasil nos anos 1960, com a *Didática da História* (1963), de João Libânio Guedes; e os *Planos de aula de história* (1964), de Lúcia Lemos.<sup>6</sup>

Delineada essa didática da história e sua contextualização no âmbito do processo mais amplo de construção de novas metodologias para o ensino da disciplina, na Europa e nos Estados Unidos, o capítulo investiga as formas funcionais de que ela se reveste na proposta de Jonathas Serrano. Elas têm em vista ensinar história de modo agradável e significativo às crianças e adolescentes, atendendo aos centros de seu interesse. Em outros termos, interessa investigar as “artes de ensinar”, isto é, os recursos, os multimeios didáticos e as formas de avaliar sugeridas pelo autor. Enfim, vale iniciar pela caracterização do *Como se ensina história*, sua materialidade e elementos pré-textuais, inserindo-o tanto no contexto de sua elaboração e escrita, como no âmbito da coleção que lhe serviu de suporte.

### 1. Um manual para professores: o *Como se ensina história* de Jonathas Serrano

O *Como se ensina história* - ao lado da *História da Civilização*, volume da 1ª série: biográfica-episódica - foi o livro de Serrano que despertou maior interesse entre os professores de história nos anos 30. Em sua correspondência passiva são comuns as cartas de elogios e pedidos de remessa de ambos os livros.<sup>7</sup> É digna de nota sua circulação nos liceus de Portugal, como testemunha o professor José Rosato, de Santarém:

<sup>5</sup> BONFIM, Manuel. *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926 [1ª ed., 1915]. RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior. 5ª edição. Rio de Janeiro/Paris: Francisco Alves & Cia Aillaud, 1914 [1ª ed., 1900]. Uma análise pormenorizada dessas obras encontra-se em HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia: a história do Brasil de João Ribeiro*. Access Editora, 2000. E GONTIJO, R. Manoel Bomfim: "pensador da história" na Primeira República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v23n45/16523.pdf>>. Acesso em 12 de jul. 2012.

<sup>6</sup> BUFREM, L.S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 22, p. 120-130, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art09_22.pdf)>. Acesso em: 21 de abr. 2014.

<sup>7</sup> Carta de Mauro Morais Teixeira a Jonathas Serrano, s/d (1938), FJS, AN, cx. 22.

Santarém, 20 de agosto de 1938.

Exmo. Senhor,

Permita-me o meu prezado colega que lhe solicite o especial obséquio de conseguir que o editor da sua obra *História da Civilização* me remeta, a título de *espécimen*, 1 exemplar do 1º volume.

Aproveito o ensejo para apresentar as minhas melhores felicitações pela clareza do trabalho *Como se ensina história* que estou agora lendo com prazer e utilidade.

Atenciosos cumprimentos do colega José Rosato.

Prof.de História do liceu de Santarém, Portugal.<sup>8</sup>

Vê-se que o professor Rosato pediu remessa do primeiro volume, de uma coleção de cinco livros, o que é revelador do interesse por um determinado tipo de história, justamente aquela feita por biografias e anedotas. Quanto ao *Como se ensina história*, informava que o livro estava sendo lido com prazer e utilidade.

A obra foi resultado da inserção de Serrano nas redes de sociabilidade e produção letrada de Lourenço Filho, desde 1927, diretor da Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo. Eles se conheciam, e esse não era o primeiro livro de Serrano na coleção. Havia publicado, em 1930, *Cinema e Educação*.<sup>9</sup> Estabelecido no Rio, inicialmente como chefe de gabinete do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, e depois diretor do Instituto de Educação, Lourenço Filho compareceu a uma conferência de Serrano, na sede da ABE, em julho de 1931. Destinada a avaliar as consequências da Reforma da Educação (Decreto-lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931) para o ensino de história, a conferência agradou a Lourenço Filho. Tanto que, ao seu final, Serrano foi convidado a desenvolver seu conteúdo em um novo livro para a coleção: o *Como se ensina história*.<sup>10</sup>

A Biblioteca de Educação foi uma coleção de grande sucesso editorial nas décadas de 1930/40, ao lado das coleções, “Atualidades Pedagógicas”, da Companhia Editora Nacional e da “Biblioteca Brasileira de Cultura”, editada pela Civilização Brasileira, entre outras. Marta Carvalho e Maria Rita Toledo informam que, entre 1927 e 1970, a Biblioteca de Educação lançou 37 títulos e inúmeras reedições do que havia de mais expressivo em literatura escolar e pedagógica. Explicam

<sup>8</sup> Carta de José Rosato a Jonathas Serrano, 20 de ago. de 1938. FJS, AN, cx. 22.

<sup>9</sup> SERRANO, Jonathas & VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e Educação*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 10. São Paulo/Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

<sup>10</sup> *Id.*, *op. cit.*, 1935, p. 14.

também que a Melhoramentos atuava no mercado de livros escolares e pedagógicos muito antes de 1927, com a razão social Editora Weisflog e Irmãos. Todavia, o salto neste mercado ocorreu somente a partir de 1927, em parte devido à estratégia da escolha do nome de Lourenço Filho como organizador da coleção. Tal escolha garantia o sucesso do empreendimento, pois, como intelectual muito reconhecido, funcionava como espécie de avalista da qualidade dos livros. Ao convidá-lo, a Melhoramentos também utilizava da extensa rede de sociabilidade de seu diretor. Seria justamente dessa rede que viriam os autores e títulos que a editora pretendia publicar, a exemplo de Jonathas Serrano.<sup>11</sup>

Assim, Lourenço Filho – que atuou como um aliado de Serrano na publicação e circulação do *Como se ensina história* - destacava-se tanto como intelectual mobilizador e organizador do campo pedagógico, quanto como um intelectual-empendedor/editor, ao lado dos proprietários. Nesse sentido, vale assinalar também a importância dos editores como atores estratégicos no campo cultural e pedagógico, fazendo produzir e circular livros cujos conteúdos se afinavam com suas idéias, no caso, com discursos sobre a reforma da escola e da educação como alavancas da modernização do país.<sup>12</sup> Igualmente, não se deve esquecer que os livros escolares, como “suporte de papel e tinta”, são objetos de múltiplas intervenções de seus autores e aliados - editores, prefaciadores, ilustradores, críticos etc.-, conformando o ato de leitura.<sup>13</sup> Daí a importância de se atentar para seus elementos pré-textuais ou para o que Gérard Genette denominou *paratextos*.<sup>14</sup>

O *Como se ensina história* (Anexo 8) apresenta-se na dimensão de 14x20cm, 157 páginas, integrando, como se afirmou, o 25º volume da coleção Biblioteca de Educação. Logo de início, chama atenção a capa de apresentação da obra, local estratégico utilizado para conferir notoriedade pública a seu autor, influenciando a comercialização do livro, mas também, como se disse, o ato de leitura. Afinal, uma coisa é ler uma obra, outra coisa é saber quem é seu autor e do lugar de onde fala. No caso, Serrano fora apresentado, logo abaixo do título, como professor do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, além de membro do IHGB.

<sup>11</sup> CARVALHO, M. M. C. e TOLEDO, M.R.A. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Questio – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba/SP, vol. 08, n. 2, p. 47-62, nov. 2006.

<sup>12</sup> *Ibid.*, cf. ainda TOLEDO, M. R.A. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial* (1931-1982). 2001. 295 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

<sup>13</sup> MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

<sup>14</sup> A paratextualidade, *grasso modo*, é representada por instâncias textuais como os títulos, subtítulos, prefácios, posfácios, notas marginais, epígrafes, ilustrações, constituindo um vasto campo de relações. GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009, p. 9-38.

Outro elemento pré-textual que chama atenção é o prefácio de Lourenço Filho, com o título “O ensino renovado e a História”, seguido de uma introdução de Serrano, intitulada “Explicação necessária”. Ambos os textos podem ser encarados, segundo Giselle Martins Venâncio, como momentos “estratégicos de legitimação e construção de autoria”. No caso, não só de Serrano, mas também de Lourenço Filho.<sup>15</sup>

Ao adentrar o livro, o leitor se depara com 26 breves capítulos, de 3 a 5 páginas cada, evidenciando objetivos mais pragmáticos, como o de se tornar uma espécie de manual de rápida consulta dos professores.<sup>16</sup> Além da conclusão, o livro traz uma seção de notas bibliográficas comentadas. Nela, foram incluídos 37 títulos de obras e autores expressivos, a exemplo de Bernheim, Lavissee, Monod, Langlois e Seignobos, Huizinga etc. Com tal recurso, esperava-se que os professores viessem a desenvolver estudos pessoais: “por elas é possível, com trabalho pessoal do próprio leitor, chegar a uma bibliografia suficientemente rica sobre o assunto”.<sup>17</sup>

Enfim, o *Como se ensina história* é uma fonte privilegiada para se investigar a presença de elementos que, durante a década de 1930, demarcavam as formas de pensar e desenvolver o ensino de história na escola. Melhor dizendo, a obra permite, de certa forma, adentrar o currículo dos cursos de formação dos professores e rastrear os caminhos propostos para o ensino de história na escola brasileira. Reconhece-se, aqui, o limite dessa formação, a exemplo da oferta reduzida de disciplinas e o número baixo de aulas semanais dedicadas à História. Afinal, não era um curso de história propriamente dito, nem se buscava formar historiadores. Apesar disso, ele desejava se afastar de uma memória – construída pelos agentes envolvidos com o processo de criação e legitimação das Faculdades de Filosofia e Letras<sup>18</sup> –, que atribui como incompleta à formação dos professores no âmbito das escolas normais e institutos de educação.

Por conseguinte, adentrando o livro pelo prefácio de Lourenço Filho, situa-se à didática da história de Serrano perante dois grandes desafios: a orientação sociológica no ensino da disciplina, sobretudo a partir da recepção no país do pensamento educacional de John Dewey, cujo marco é o

<sup>15</sup> VENANCIO, G. M. Prefácios de Vianna na coleção Brasiliana: estratégia de legitimação e construção da autoria. *Locus: revista de história*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 49-60, 2007.

<sup>16</sup> Na ordem: Será a História uma ciência?; A História como ciência; O ensino de História como ciência; A questão dos programas; O ensino de História e a cronologia; Datas e séculos; Quadros cronológico; A onomástica; A grafia dos nomes históricos; A causalidade em História; A crítica: regras e perigos; A informação bibliográfica; O perigo dos manuais; O papel do professor; A preleção; Questionários metódicos; Leituras graduadas; Exercícios de exposição oral; Psicologia dos erros; Utilização dos dados dos sentidos; Projeções fixas e animadas; Emprego dos testes; A iniciativa dos alunos; As grandes lições que a História nos dá; O ensino de moral e cívica; A curva da História.

<sup>17</sup> SERRANO, J. *op. cit.*, 1935, p. 151-157.

<sup>18</sup> FRANZINI, F. e GONTIJO, R.. Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. In: SOIHET, Rachel, ALMEIDA, Maria Regina C., AZEVEDO, Cecília e GONTIJO, Rebeca. *Mitos, projeto e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

prefácio de Lourenço Filho<sup>19</sup>; e uma orientação economicista para o ensino de história presente nos *Programas e Instruções metodológicas* expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1931.

## 2. A didática da história de Serrano e seus grandes desafios: “sociologismo” e “economicismo”

Os prefácios, como textos informativos, justificativos ou mesmo laudatórios, são parte integrante de uma obra. Além do objetivo tácito de apresentá-la a um determinado público leitor, visa também conquistar seu interesse e benevolência, razão pela qual costumam lançar mão de variados artifícios, a exemplo do uso de fórmulas laudatórias ou de modéstia. Em todo o caso, o que se deseja, sempre, é conquistar a simpatia dos leitores. Menos anunciadas, porém presentes são as estratégias de conformação e direcionamento da leitura, o que comumente se realiza estabelecendo princípios e pontos de apoio sobre os quais os leitores deverão se nortear.<sup>20</sup>

No caso do *Como se ensina história*, o prefácio foi escrito pelo próprio Lourenço Filho. Um de seus objetivos, além dos supracitados, era o de integrar o livro à Biblioteca de Educação. Sendo assim, o texto dialogava com outros prefácios escritos pelo autor no âmbito da coleção, inserindo-se numa lógica intertextual que ultrapassava a obra de Serrano.<sup>21</sup> Nele, a questão do ensino de história, mais especificamente, formulou-se mobilizando ideias pedagógicas de John Dewey, com evidentes orientações pragmáticas e sociológicas, criticadas por Serrano, como se viu no capítulo anterior. Nesse sentido, é possível observar que os comentários de Lourenço Filho não se integravam, coerentemente, com o texto principal ao qual pretendia servir, sendo uma extensão do seu programa e de suas ideias político-pedagógicas.

Em seu prefácio Lourenço Filho mobilizou, ainda que não os referenciasse, dois textos de Dewey: “O objetivo da história na escola elementar”, artigo publicado no livro *A escola e a criança*, de 1906; e “O significado da história e da geografia”, texto que integrava a obra *Democracia e Educação*, de 1916.<sup>22</sup> Em suma, considerava-se que toda aprendizagem renovada baseava-se na atividade do aluno: “as coisas tomam sentido pela atuação que podemos exercer sobre elas”. Tal exercício ocorria somente “sobre coisas presentes, objetos, fatos ou relações sociais”. Ora, nesse

<sup>19</sup> Vale assinalar que a tradução de *Democracia e Educação* é 1936: DEWEY, John. *Democracia e educação*: breve tratado de filosofia da educação. Trad. Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. A tese é defendida por FREITAS, Itamar. *Didáticas da história: entre filósofos e historiadores* (1690-1907). Natal: Editora da UFRN, 2015, p. 52.

<sup>20</sup> GENETTE, Gérard. *op. cit.*, p. 9-38.

<sup>21</sup> CARVALHO, M. M. C. e TOLEDO, M.R.A. *op. cit.*, p. 47-62.

<sup>22</sup> Provavelmente, os livros e a edição lida por Lourenço Filho foram: DEWEY, John. The aim of history in elementary education. In: \_\_\_\_\_. *Scholl and the child*: being selections from the educational essays of John Dewey. London: Blackie & Son, 1906. *Idem.*, The significance of geography and history. In: \_\_\_\_\_. *Democracy and education*: an introduction to the philosophy of education. New York: The MacmillanCompany, 1916.

questo, a história se apresentava como “aquilo que já não é, nem pode tornar a ser”. No entanto, Lourenço Filho reconhecia a possibilidade do ensino ativo de história, desde que orientado por uma perspectiva presentista: “o passado não interessa pelo passado, mas só na medida em que possa servir à melhoria do presente”. Como se vê, a objeção se dirigia a uma “velha” história política, de reis e batalhas, assentada na memorização:

A objeção, a que aludimos de início, de que o ensino ativo não pode ser aplicado à história, porque, a rigor, não se exerce senão sobre as coisas presentes, é verdadeiro, mas só aplicável para a velha concepção de história, que se nutria do passado, nas fórmulas mortas e vazias do ensino formal. A verdade é que o estudo real do passado só se realiza pelas coisas presentes. [...] O verdadeiro estudo do passado só se torna possível nesta hipótese. [...] Fora disso, será imaginação e fantasia.<sup>23</sup>

Mas, qual era então o estudo do passado possível e recomendável? Segundo Lourenço Filho, citando Dewey, era a “história que nos introduz no domínio da compreensão da vida social”. Por outras palavras, o “especialista” podia encarar a história de “outra forma”, mas o “educador” devia nela encontrar “uma *sociologia indireta* – que Dewey certamente foi buscar em Spencer -, reveladora dos processos de formação e dos modos de organização da sociedade atual”.<sup>24</sup> No entanto, Lourenço Filho reconhecia distintas apropriações dessa “sociologia indireta”, resultando dela diferentes finalidades para o ensino de história:

Que devemos pretender com ela. Desenvolver, na criança e no adolescente, pelos grandes exemplos do passado, os sentimentos morais, a lealdade e o patriotismo? Ou, dar-lhes, com o maior respeito da verdade, a explicação das formas e das forças sociais?<sup>25</sup>

Não é difícil concluir que Lourenço Filho se vinculava à segunda perspectiva, identificando-a como pertencente às orientações de Dewey. Assim, opunha, de forma praticamente excludente, um modelo de história patriótica e de exemplos morais (a *magistra vitae* ou velha história), a uma nova história que explicasse as “forças sociais”.

<sup>23</sup> FILHO, Lourenço. O ensino renovado de história. In: SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 7 e 9.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 7.

E quanto a Jonathas Serrano, o que se devia pretender com o ensino de história? Na introdução do livro, com o título “Explicação necessária”, encontra-se uma aproximação. Nela, a disciplina foi definida como a de “maior alcance educativo”, além de se informar o objetivo perseguido: “julgamo-nos em condições de expor o que se nos afigura mais condizente com as exigências da nossa época e do nosso meio no tocante ao ensino da história da civilização, entendida em *sentido largo e superiormente humano*”.<sup>26</sup> Nota-se que a adequação às exigências do meio não reduzia à educação e o sujeito por ela formado às “forças sociais”, em clara alusão a uma orientação católica-personalista e crítica do sociologismo, a *La* Durkheim ou Dewey, como se evidenciou anteriormente.

Vale insistir um pouco mais nessa proposta de ensino de história apresentada por Lourenço Filho, até porque Serrano contra ela iria se posicionar no seu *Como se ensina história*. Para o primeiro, era evidente que as mudanças pelas quais o ensino de história deveria passar possuíam ligação funcional e orgânica com as transformações sociais, políticas e econômicas observadas no país, sobretudo nos anos 1930. Tais mudanças deviam atuar como marco definidor dos caminhos de uma nova política educacional: “Esse novo estado de coisas havia de tender à criação de um novo tipo de sociedade e refletir-se na consideração das questões de educação e cultura no novo ambiente que o trabalho livre e a industrialização tinham vindo criar”.<sup>27</sup>

Não por acaso, como parte dessa orientação presentista e sociológica da história, Lourenço Filho iria recomendar a retirada da disciplina de seu “esplêndido isolamento”, a fim de se correlacionar e se integrar com as demais disciplinas, especialmente a geografia e as ciências sociais.<sup>28</sup> O autor não explicita, mas percebe-se claramente que ele se vincula às orientações dos *Programas e Instruções metodológicas*,<sup>29</sup> expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Nelas, pode-se ler:

Colaborando com a Geografia, a História ministrará o conhecimento das relações existentes entre à organização econômica, a forma da produção, a estrutura social,

<sup>26</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 14. *Grifos nossos*.

<sup>27</sup> Lourenço Filho (1940) *apud* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939*. São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 20.

<sup>28</sup> FILHO, Lourenço. O ensino renovado de história. In: SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 7 e 9.

<sup>29</sup> Vários autores se debruçaram sobre o ensino de história presente nas *Instruções*, destacando-se REZNIK, L. *Tecendo o Amanhã: A História do Brasil no Ensino Secundário: Programas e Livros Didáticos. 1931-1945*. 1992. 183 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói. ABUD, K.M. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93. FONSECA, Thais Nívia de Lima. *Exaltar a Pátria ou formar o cidadão. História e Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 37-89. HOLLANDA, G. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro, 1931-1956*. Centro brasileiro de pesquisas educacionais, Instituto nacional de estudos pedagógicos, Ministério da educação e cultura, 1957.

o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de um ou mais destes, porém, tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do país e na evolução geral da humanidade e, o que será sempre recomendável, reduzindo-se ao mínimo necessário o estudo das questões referentes às sucessões de governos, às divergências diplomáticas e à história militar.<sup>30</sup>

Ou seja, recomendava-se, em diálogo com a geografia, um ensino de história que desse conta de outros aspectos da sociedade, como a organização jurídica e econômica, o desenvolvimento da produção, da indústria e do Estado, além das atividades espirituais, a exemplo das ciências, das letras e das artes.

É possível aventar, com base em evidências na historiografia, que um sistema de referência para os *Programas e Instruções* de 1931 teria vindo, em parte, da *New History* estadunidense. Trata-se de um movimento que se estabeleceu na Universidade de Columbia, a partir da década de 1910, com Elmer Harry Barnes, Charles Beard e James H. Robinson. Um marco é o manifesto escrito por Robinson, em 1912, em favor de uma história que tratasse de todos os aspectos da atividade humana, valendo-se da contribuição da antropologia, sociologia, economia, psicologia etc.<sup>31</sup> Tais discussões chegaram aos *Teachers College* da mesma universidade, ofertando novas orientações para o ensino de História. É significativo, por exemplo, a colaboração de Robinson nos relatórios sobre o ensino desta disciplina, produzidos no âmbito da *American Historical Association* (AHA), entre 1911 e 1915.<sup>32</sup> É provável que estes debates sobre a História e seu ensino tenham influenciado de algum modo os estudantes brasileiros da Universidade de Columbia, especialmente no âmbito dos *Teachers College*. Enfim, pode-se verificar que tais debates não eram desconhecidos dos formuladores dos *Programas e Instruções* de 1931.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> BRASIL. Portaria Ministerial – Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas, 1931. Secretarias do Estado. Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, 30 de Julho de 1931, p. 12.404. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>>. Acesso em 10/11/2012.

<sup>31</sup> ROBINSON, James H. The New History. In: \_\_\_\_\_. *Essays illustrating the Modern Historical outlook*. New York: Macmillan, 1912, p. 179-190. Disponível em: <https://archive.org/details/jstor-984033>. Acesso em :12 de nov. 2013.

<sup>32</sup> AHA. *The study of history in secondary schools, report to the American historical association*. New York, The Macmillan Company, 1911. Além de Robinson, participam do relatório James Sullivan, Charles Wesley Mann, Charles Homer Haskins e Andrew Cunningham McLaughlin. Este e outros relatórios e obras de Robinson encontram-se disponíveis: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Robinson%2C%20James%20Harvey%2C%201863-1936>. Acesso em 11 de nov. 2013.

<sup>33</sup> Peter Burke, por exemplo, sugere uma influência da New History sobre Gilberto Freyre, estudante da Columbia na década de 1920. BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo social.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, Out. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701997000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701997000200001&script=sci_arttext). Acesso em 12 de jan. 2014. cf. também WARDE, M. J. Estudantes brasileiros no *Teachers College* da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal.

Com tais orientações, os *Programas e Instruções* de 1931 pretendiam que os estudantes, a partir do conhecimento do passado, fossem capazes de elaborar normas de ação conscientes de seu presente. Isso é que era entendido como formar alunos críticos. Contudo, embora se recomendasse não sacrificar os vários aspectos do passado à consideração de um elemento exclusivo, vê-se que os *Programas e Instruções metodológicas* substituíam uma orientação político-militar sobre o ensino de história, por outra, muito centrada na economia, ao ver de alguns leitores:

[...] Conquanto pertença a todas as disciplinas do curso a formação da consciência social do aluno, é nos estudos da História que mais eficazmente se realiza [...] É pela História que o estudante perceberá como certa organização econômica se contrapõe uma determinada ordem jurídica; como da diferenciação econômica da sociedade se forma o complexo das organizações jurídicas (Família, classe, corporações profissionais, Estado, Igreja etc.); e, ainda, como as transformações econômicas tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas. Daí adquirirá o adolescente noções que lhe permitam não só assumir atitude crítica, como adotar uma norma de ação no que diz respeito, quer aos problemas peculiares ao Brasil, quer às questões internacionais.<sup>34</sup>

Essas orientações, não passaram despercebidas a Serrano, pois coincidiram, como se sabe, com o período de elaboração do livro, iniciado justamente em 1931. Passados quatro anos, elas ainda continuavam causando polêmica e dividindo os educadores. Isso fica claro no 24º capítulo do *Com se ensina história*, dedicado a apresentar “as grandes lições que nos dá a História”<sup>35</sup>:

[...] A complexidade das causas é, ou parece ao menos praticamente esquecida por alguns, ao considerarem só a influência de certos fatores, ainda que dos mais poderosos, - os econômicos, por exemplo, - deixando de lado todos os demais, também influentes, em grau variável, mas não desprezível. O materialismo histórico é um erro de visão unilateral dos fatos.<sup>36</sup>

---

*Anais: história e memória da educação brasileira*. Natal, 2002. BARBOSA, A.M.T. O *Teachers College* e sua influência na modernização da educação no Brasil. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 1. P. 7-30, Abr. 2014.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 12.405.

<sup>35</sup> Serrano empregava história com “H” maiúsculo, quando se referia à ciência, “h” minúsculo, quando desejava se referir ao ensino da disciplina.

<sup>36</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 134.

Ou seja, Serrano não indica claramente, mas para ele às orientações presentes nos *Programas e Instruções metodológicas* eram unilaterais, sobretudo economicistas, associando-as ao “materialismo histórico”.<sup>37</sup> Tais palavras, publicadas em 1935, tinham forte apelo e eram extremamente favoráveis à orientação que seu autor desejava imprimir ao ensino de história. Aliás, o livro seria publicado no início do mês de dezembro<sup>38</sup>, pouco tempo depois dos principais levantes organizados pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), como os de Natal (23/11), e do Rio de Janeiro (27/11), posteriormente conhecidos como Intentona comunista.<sup>39</sup> Ou seja, no auge de clima violentamente anticomunista no Brasil.

Mas, quem eram os autores que haviam se esquecido da complexidade das causas na história? No caso, Serrano se referia aos professores de história e geografia que colaboraram na formulação dos *Programas e instruções metodológicas* de 1931.<sup>40</sup> Não é demais lembrar que essa prerrogativa pertencia até a expedição do Decreto-lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, aos catedráticos do Colégio Pedro II. Portanto, não se vendo em condições de influenciar os novos programas e instruções para o ensino de história, pois fora das listas dos intelectuais convocados a colaborar com o recém-criado Ministério da Educação e Saúde, vê-se que Serrano os criticou por meio de seus livros, postulando outros rumos à educação e ao ensino de história.

As críticas de Serrano aos *Programas e Instruções metodológicas* – que ele também julgou inexecutáveis, impróprios e anacrônicos, pelo excesso de conteúdos, impropriedade de alguns títulos e má disposição ao longo das séries<sup>41</sup> – referiam-se menos à perda de autonomia da cadeira de História do Brasil (devido à sua união à História da Civilização)<sup>42</sup>, do que às suas orientações

<sup>37</sup> Sobre o imaginário anticomunista mobilizado no discurso de Serrano e sua grande eficácia político-cultural no período, cf. SILVA, Carla Luciana. *Onda vermelha: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001, especialmente o capítulo 3, “Os anticomunismos da Igreja”, p. 87-93.

<sup>38</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 12.

<sup>39</sup> VIANNA, Marly de Almeida Gomes. *Revolucionários de 35: sonho e realidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, *passim*.

<sup>40</sup> Nunca se deixou claro quem foram os autores dos *Programas e instruções* de 1931. A literatura sobre o assunto aponta como seu provável autor e defensor, Hanemann Guimarães (1901-1980) e Delgado de Carvalho (1884-1980), respectivamente professores de Latim e geografia do Colégio Pedro II. cf. FREITAS, I. A "vulgata histórica" ou o que todo "indivíduo de certa cultura" deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 9, n. 2 [20], p. 41-72, 2012.

<sup>41</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 27-29.

<sup>42</sup> Para Luís Reznick, a reforma de 1931 colocou em disputa projetos concorrentes em torno da definição dos programas, conteúdos e métodos sobre como ensinar história. Teria havido entre a publicação dos *Programas e Instruções metodológicas* de 1931 e a *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, de 1942, uma polarização entre uma orientação clássica-humanista ou científica do currículo; a proposição da nacionalização do ensino de história ou sua abertura ao internacionalismo; a defesa da autonomia da cadeira de História do Brasil ou sua inserção na História da Civilização; e a influência do historicismo alemão, da história da civilização à francesa e do *social studies* norte-americano, etc. entre os primeiros estavam os professores H. Guimarães e Delgado de Carvalho; entre os segundos, Jonathas Serrano e Max Fleiüss. REZNICK, Luís. *op. cit.*, *passim*.

“materialistas”. Isso fica evidente no quarto capítulo do *Como se ensina história*, com o título “A questão dos programas”.<sup>43</sup>

Itamar de Freitas, em estudo destinado a analisar as concepções pedagógicas e historiográficas dos programas produzidos durante a Primeira República e Era Vargas, observou que havia disputas entre os adeptos do “socialismo cristão” e os militantes do “socialismo materialista”. Citando Hélio Viana:

O setor que maiores atenções atraíam era o da história econômica e o dos movimentos sociais. Razões múltiplas como a questão social, a posição do proletário na sociedade, a discussão das teses de Marx e Engels e sua reputação levavam professores de Direito, de Medicina e de Engenharia a preocuparem-se com a explicação dos fenômenos sociais e econômicos mais intrincados. Os professores e líderes católicos influíram muito sobre os novos estudos da história geral, atendo-se também às questões da história econômica e com os objetivos de mostrarem a atualidade do socialismo cristão, cujas raízes foram buscadas ainda na Idade Média para melhor compreensão da *Rerum Novarum* seu séquito natural de outras bulas.<sup>44</sup>

O argumento vai ao encontro das posições defendidas por Serrano desde a circulação da *Revista Social*, da qual ele era diretor, destinada a divulgar os princípios do pensamento social católico, de Leão XIII a Júlio Maria. Também é significativo o tema escolhido pelo autor para dissertar como tese de concurso para o Colégio Pedro II, em 1926: “As corporações de ofício na França Medieval”.<sup>45</sup> Vale ainda lembrar que Serrano colaborou com a política social e trabalhista do Estado Novo, integrando o Conselho Nacional de Serviço Social, em 1938, escolha que reconhecia seu trabalho à frente do Instituto Católico de Educação Familiar e Social, desde 1932.<sup>46</sup>

Portanto, vê-se que Serrano defendia a pluricausalidade como orientação para o ensino de história, como forma de avançar o ensino da disciplina para além de uma simples história político-militar, e de torná-la relevante para o presente e o futuro, como desejava Lourenço Filho. Para

<sup>43</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 27-30.

<sup>44</sup> *Apud* FREITAS, I. *op. cit.*, 2012, p. 48. O trabalho em questão é VIANA, H.; VIANA, E. L. O ensino de história do Brasil no curso secundário. In: REIS, C. F. *et. ali. O ensino da história no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953. p. 35-58.

<sup>45</sup> SERRANO, Jonathas. *As corporações de ofício na França Medieval*. Tese de concurso para o Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. O Pharol, 1926.

<sup>46</sup> SILVA, L.G. *Sob o símbolo da cruz: questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil (1930-1945)*. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro.

Serrano, enquanto o último pensava essa orientação no horizonte de uma sociedade industrial e capitalista, ele a situava no âmbito do catolicismo-social, crítico quer ao capitalismo, quer ao socialismo.

Enfim, após explicitar suas reservas em relação ao ensino de história no âmbito da sociologia educacional de Lourenço Filho e do “economicismo” dos *Programas e Instruções metodológicas* de 1931, uma questão permanecia em aberto: a escolha dos processos didáticos mais adequados para o ensino ativo sobre as coisas passadas. Ora, isso dependia da própria concepção de História. Daí que as incertezas na fixação do seu conceito – uma disciplina de memória, literária ou científica? - resultavam em embaraços para a definição e articulação de seus objetivos e métodos de ensino. Logo, uma definição do que era a História antecedia, no livro de Serrano, suas propostas sobre as “artes de ensinar” essa disciplina na aula secundária. Vale manter esta ordem dos capítulos.

### **3. A História como ciência, arte e balanço das realizações humanas**

O desenvolvimento da explicação do que era a disciplina e de sua cientificidade aparece em várias passagens do *Como se ensina história*. Nelas, Serrano retoma argumentos desenvolvidos em seu discurso de posse no IHGB, em 1919, estudado no segundo capítulo. Não cabe aqui, portanto, repeti-lo, mas avançar inserindo novos elementos. Para nos aproximarmos do tema, três capítulos são fundamentais: “Será a História uma ciência?”; “A História como ciência” e “O ensino da História como ciência”.

Antes, contudo, convém ressaltar o que pretendia Serrano com a aula de história. Logo na introdução do livro, ele afirmava desejar fazer da matéria um “exercício superior de inteligência” nas classes secundárias. Isso significava ensinar mobilizando outras faculdades e competências, além da memória, tais como análise, crítica, reflexão, síntese, comparação, compreensão e raciocínio. Em outros termos, buscava-se “elevar o nível dos cursos históricos”, algo que pode ser entendido como parte de um projeto de redirecionamento do ensino da disciplina no secundário.<sup>47</sup> Um trecho do livro, reproduzido também na introdução de sua *História do Brasil*, é bastante elucidativo:

O estudo da história pátria deve e pode ter, nos cursos secundários e normais, nova orientação e relevância maior. Cumpre extinguir preconceitos enraizados na ignorância da verdadeira significação e finalidade dos estudos históricos. Desde

---

<sup>47</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 14.

cedo é necessário que o estudante compreenda como é importante conhecer o passado, reconstituindo pacientemente os fatos, sem preocupações de partidos, de credos políticos ou religiosos, mas somente com o fim de apreciar serenamente a obra de formação do meio social a que pertence. Evitando com o máximo cuidado que os trabalhos escritos degenerem em panegíricos palavrosos ou em dissertações superficiais sem fundamento bibliográfico sólido, o professor deve habituar os seus alunos à pesquisa pessoal, nos arquivos e bibliotecas, adestrando-os na crítica imparcial, sem cujo emprego não existe verdadeira história.<sup>48</sup>

Lembrando Claparède, tratava-se de promover o ensino de história “revestido das formas funcionais”<sup>49</sup>, isto é, que interessasse às crianças e os adolescentes. Algo que Serrano acreditava realizar inserindo os alunos nos trabalhos de reconstituição dos fatos, pesquisas em arquivos e bibliotecas etc. Ou seja, uma forma de ensinar história inspirado nos princípios e regras do ofício, entendido como trabalho a partir dos documentos, sua crítica, interpretação e narrativa cuidada. Uma forma muito próxima, aliás, do que em início do século XXI se denomina como “educação histórica” ou “literacia histórica”, ou seja, algo que demonstra que tal concepção também possui historicidade. Serrano permite inventariá-la no diálogo com aqueles que assim o fizeram, em outros momentos, empenhados que estavam em estabelecer novas possibilidades para o ensino de história.<sup>50</sup>

Embora Serrano se apresente como um de seus pioneiros no Brasil, ele construiu essa didática da história, apropriando-se de textos e práticas de ensino da disciplina que circulavam na Europa e nos Estados Unidos. Itamar de Freitas, por exemplo, explica que didáticas da história foram criadas neste período em vários países do Ocidente, como resultado de orientações oriundas da filosofia da história, da psicologia educacional e da epistemologia da história. Um de seus resultados era a ideia, cada vez mais compartilhada, de que se a história era uma ciência, fundada no

<sup>48</sup>*Ibid.*, p. 64. *Idem. História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. 1931, p. 3. O programa se repete em outro livro: “Temos a esperança, – fundada na experiência de outros volumes nossos –, que este *Epítome* consiga interessar alguns membros do magistério [...] estimular o espírito crítico e de pesquisa pessoal, mostrar que a história não é apenas o relato árido de guerras e mudanças de governo, rasgar horizontes mais largos mesmo em um compêndio elementar – tal o objetivo sincero destas páginas escritas com o cérebro e com o coração”. *Idem. Epítome de História do Brasil*. 3ª ed., Rio: Briguiet & Cia., 1941[1933], p. 2.

<sup>49</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 14.

<sup>50</sup> Argumenta-se, em suma, que um das finalidades da disciplina é levar ao público de não historiadores os conteúdos, ideias, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico. Não se trata de transformá-los em historiadores, mas de ensiná-los e capacitá-los a “pensar historicamente”. cf. RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Resende Martins. Brasília: UNB, 2001; LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar em Revista*. Dossiê Educação História. Curitiba; EdUFPR, p.131-150, 2006.

método crítico, então seu ensino devia também ser científico, ou seja, ter sua base nas operações processuais do historiador. Como exemplo dessa circulação e apropriação de ideias e orientações para o ensino de história, o autor aponta as figuras de Charles Seignobos (1854-1942), na França; Rafael Altamira (1866-1951), na Espanha; e Henry Johnson (1867-1953), nos Estados Unidos.<sup>51</sup>

Serrano participava desse circuito de ideias e práticas para o ensino de história, que ligavam a Europa à América. O *Como se ensina história* é produto dessa ambiência. Na nota bibliográfica do livro, autores e títulos foram comentados, a exemplo de Langlois e Seignobos (*Introduction aux études historiques*, 5ª ed., 1913 [1898]), Rafael Altamira (*La enseñanza de la historia*, 2ª ed., 1895 [1891]) e Henry Johnson (*Teaching of History in elementary and secondary school*, 1933 [1915]), dentre outros. Altamira<sup>52</sup>, por exemplo, foi definido sucintamente como “autoridade em matéria do ensino de história”. Langlois e Seignobos aparecem como autores adequados “a quem queira fazer uma ideia do modo porque se faz a pesquisa histórica e se constitui a História-ciência”.<sup>53</sup> Henry Johnson<sup>54</sup>, por sua vez, foi o mais comentado:

[Johnson] merece leitura atenta de todos os estudiosos. Analisa o conceito de História, o problema de graduar o ensino da História aos diferentes níveis mentais das classes, a seleção dos fatos, passa em revista o ensino dessa disciplina desde antes do século XVII, os vários métodos e processos empregados até hoje na Europa e na América, o emprego de modelos, quadros e mapas, as leituras colaterais, as relações da História com a Literatura e por fim a maneira de realizar os exames de História. Apêndices bibliográficos, infelizmente não atualizados, mas ainda assim valiosos.<sup>55</sup>

Johnson não foi mais comentado por acaso, sendo evidente que Serrano se inspirou no professor estadunidense ao elaborar o plano de composição do *Como se ensina história*, que guarda

<sup>51</sup> FREITAS, Itamar. *op. cit.*, 2015, p. 13-16. *Idem.*, Livro didático de história nos Estados Unidos da América (1890-1940): os critérios e as orientações de uso formuladas por Henry Johnson (1867-1884). IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE. Aracajú, 21 a 24 de out. 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.se.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=1877](http://www.encontro2014.se.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=1877)>. Acesso em 14 jan. 2014.

<sup>52</sup> Secretário do Museu de Instrução Primária da Espanha, diretor da *Institución Libre de Enseñanza* e da *Revista crítica de Historia y Literatura Españolas*, na década de 1890. Professor de direito na Universidade de Oviedo. Viajou, por diversas vezes, a partir de 1909, por toda a América, visitando inclusive o Brasil, onde participou do Primeiro Congresso Internacional de História da América, em 1922.

<sup>53</sup> SERRANO, Jonathas. *op.cit.*, 1935, p. 154-155.

<sup>54</sup> Foi professor de história em escolas elementares e secundárias, além de organizador de associações de classe de professores e seus formadores, guardando semelhanças com a trajetória de Serrano. Quando escreveu *Teaching of History* era professor de história no *Teachers College* da *Columbia University*.

<sup>55</sup> SERRANO, Jonathas. *op.cit.*, 1935, p. 154.

muitas semelhanças com o *Teaching of History*.<sup>56</sup> No caso, parece que o trânsito de ideias e orientações para o ensino científico de história estava direcionado mais para Nova York e os *Teachers College* da Universidade de Columbia do que Paris e Madrid.<sup>57</sup>

No livro de Serrano, o século XIX foi definido como o “grande século da História-ciência”. Segundo o autor, não se contestava “o caráter científico da História considerada em seus métodos de investigação e reconstituição do passado humano”; em que, aliás, era “auxiliada por várias outras disciplinas, muitas das quais ciências de caráter experimental incontestável”.<sup>58</sup> Neste caso, fazia-se referência à epigrafia, arqueologia, numismática, filologia, etnografia, cronologia etc. O que deve ser ressaltado é que o trabalho do historiador passava pelo cultivo da heurística, isto é, pelo levantamento, crítica e investigação dos documentos nos arquivos. Não se tratava de uma novidade no Brasil, mas uma prática que remontava ao século XIX, ao trabalho de identificação, crítica e anotação de documentos em arquivos nacionais e estrangeiros, oferta de inventários críticos, transcrições, publicações de anais, memórias, biografias etc., realizada pelo IHGB e, em grande parte, financiada pelo Estado, Imperial e Republicano.<sup>59</sup>

De qualquer modo, crítica e emprego das ciências auxiliares emprestavam às páginas históricas um “rigor impressionante e jamais atingido nos séculos precedentes”, transformando a disciplina em “prodígio da erudição”. No século da História-ciência, Champollion decifrava os hieróglifos, nascia à egiptologia; restos do mais remoto passado humano foram estudados em cavernas, constituindo a pré-história. Michelet, apesar de seus exageros, contribuiu para que a História fosse vista, até certo ponto, como uma “ressurreição”. Fustel de Coulanges criava sua “maravilha de erudição”, *La Cité Antique*. Gaston Boissier e seu *Cicéron et ses amis* dava “a impressão de que viveu com aquela gente”.<sup>60</sup>

<sup>56</sup> A simples comparação entre os títulos dos livros demonstra a proximidade (cf. nota 17): *What History Is; History in the school curriculum before 1890; History in the school curriculum after 1890; History of grading History; The question of aims and values; The Biographical approach to History; The study of social groups; Making the past real; The use of models and pictures; Teaching chronology; The use of maps; Textbooks in History; The use of textbooks in History and other social studies; The selection and management of collateral reading; School History and the historical method; The treatment of current events; Correlation, fusion, and integration; the examination*. JOHNSON, Henry. *Teaching of History in elementary and secondary school*. 6ª ed., New York, TheMacMilan Company, 1940 [1ª ed., 1915]. Disponível em: <[http://archive.org/stream/teachingofhistor027824mbp/teachingofhistor027824mbp\\_djvu.txt](http://archive.org/stream/teachingofhistor027824mbp/teachingofhistor027824mbp_djvu.txt)>. Acesso em: 11 de out. 2013.

<sup>57</sup> WARDE, M. J. *op. cit.*

<sup>58</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 20 e 24.

<sup>59</sup> Uma aproximação aos procedimentos encetados pode-se ler em CÉZAR, T. Como deveria ser a História do Brasil no século XIX: ensaio de história intelectual. In: PESAVENTO, Sandra J. (org.). *História Cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003 e ANHEZINI, Karina. *Um metódico à brasileira: a história da historiografia de Afonso de Taunay (1911-1939)*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

<sup>60</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 20.

Por outro lado, negava-se à História, “enquanto narração e exposição dos fatos”, o “rigor e a certeza comparáveis ao da ciência propriamente dita”. Daí que muitos autores preferiam considerá-la “um gênero literário, mais no âmbito das artes que das ciências”. Serrano compreendia esta crítica e parecia aceitá-la: “há em tudo isto uma parte de verdade [...] a História, até certo ponto de vista, pode ser um gênero classificável entre outros no domínio das letras [...] foi assim que ela nasceu e viveu até o século XIX”. Não era por acaso que os historiadores se destacaram, em todas as épocas, como os “maiores representantes das letras clássicas”.<sup>61</sup> Para Serrano, portanto, a afirmação científica da História não se fazia por abandonos de suas características do passado, mas por acréscimos, reconhecendo o “alto valor literário” de alguns trabalhos historiográficos: “não deixa, entretanto, a História de ser uma arte, um gênero literário, um campo magnífico em que se podem exercitar prosadores eminentes [...] unindo solidez de informação e o brilho da forma literária”.<sup>62</sup>

Por conseguinte, “História-ciência e História-arte eram dois aspectos inseparáveis de uma mesma realidade”.<sup>63</sup> Tal citação deve ser explicitada, pois remetia às apropriações que Serrano estava realizando da obra do historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945). O trabalho referenciado pelo autor era “Sobre o estado atual da Ciência Histórica” (1933), um conjunto de quatro conferências apresentadas por Huizinga durante na década de 1910.<sup>64</sup> Nelas, anunciava seu programa historiográfico: “uma questão tem dirigido regularmente o rumo dos meus pensamentos [...] o elemento estético das representações históricas”.<sup>65</sup> Segundo Naiara Ribeiro, tal elemento estético unia de forma fundamental “História-ciência e História-arte”, que Huizinga “identificava no uso da *imaginação*, não somente na ocasião da escrita, mas também no modo de entendê-la, isto é, já na pesquisa histórica”. Logo, a imaginação desempenhava uma “função epistemológica”. Daí que em Huizinga não eram *a priori* contraditórias uma “compreensão artística” e uma “compreensão histórica”.<sup>66</sup>

<sup>61</sup> Aliás, algo que era compartilhado amplamente pelos historiadores brasileiros. Chama atenção, por exemplo, Taunay propor um romance histórico (*Crônica do tempo dos Felipes*, Tours: imprimerie Arraut & Cie., 1910) como avaliação para seu ingresso no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, com sucesso. ANHEZINI, Karina. *op. cit.*, p. 73.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 24-25.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>64</sup> HUIZINGA, Johan. *Sobre el estado actual de La Ciencia Histórica: cuatro conferencias*. Revista de Occidente: Madrid, 1934. Os quatro ensaios são: o desenvolvimento da ciência histórica desde o começo do século XIX; o processo de conhecimento histórico; a ideia de história; o valor da história para a cultura atual. SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 154.

<sup>65</sup> Huizinga *apud* RIBEIRO, N. S. D. A morfologia histórica de Johan Huizinga e o caráter pragmático do passado. *História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 4, mar. 2010, p. 238. Disponível em: <<http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/91>>. Acesso em: 13 de fev. 2014.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 237-238.

Enfim, é possível que a noção de História-arte significasse algo além do que uma simples “fase” narrativa em Jonathas Serrano? O *Como se ensina história* não explora esse tema, limitando-se a referenciar Huizinga. É em outro livro, *A metodologia da história na aula primária*, de 1917, que se encontra uma aproximação. Guardadas as diferenças de tempo – são 18 anos - pode-se ler:

[A história] no que se refere aos fatos é a sua interpretação. É, também, arte delicada e difícil. [...] No domínio da história, mais do que em qualquer outro, é necessário o concurso da imaginação, porque *só em imaginação podemos compreendê-la* e apreciá-la. Visando reconstituir a vida psíquica da humanidade, a história faz, até certo ponto, que o *passado reviva ante nós*.<sup>67</sup>

Havia ainda outro domínio, igualmente reconhecido e incorporado, o da “História-balanço”: “Queremos desde já insistir no caráter científico, isto é, *sereno e imparcial, objetivo*, da História-arte, da História-reconstituição do passado, da História-balanço das grandes realizações do homem no planeta”.<sup>68</sup> Com ela compreendia-se um duplo movimento. Em primeiro lugar, não bastava arrolar fatos, datas e nomes. Era preciso interpretá-los, uma operação que também se considerava parte do método histórico moderno. Por conseguinte, no entendimento de Serrano, a disciplina também se projetava de certa forma no campo filosófico.<sup>69</sup>

A hermenêutica<sup>70</sup> e sua importância na constituição do método histórico foram discutidas amplamente pelos historiadores no último quartel do século XIX. Para João Carlos Reis, o historicismo alemão se destacava nesse campo, refinando técnicas e reflexões dos historiadores, ao problematizar o entendimento sobre a compreensão e a interpretação, a interferência da subjetividade na produção do conhecimento histórico e o impacto do tempo nas manifestações da vida. Assim, a hermenêutica entrava como um dos fundamentos do método, tanto no cuidado com a análise documental, quanto nas questões referentes ao sujeito cognoscente.<sup>71</sup>

<sup>67</sup> SERRANO, Jonathas. *Metodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917, p. 18-19. Grifos nossos.

<sup>68</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 25.

<sup>69</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, *passim*.

<sup>70</sup> Compreendida como uma arte e técnica de interpretação correta de textos a hermenêutica remonta aos gregos, mas conheceu grandes aperfeiçoamentos na tradição judaico-cristã, com a tradução e exegese dos textos bíblicos. Seu impacto sobre o desenvolvimento da História é notável, uma vez que os documentos assumem para os historiadores oitocentistas valor de *prova*, mas também de *evidência*, sobre a qual se devia agir por meio da imaginação, dedução, indução, compreensão, empatia, raciocínio, etc. cf. DIAS, Maria Odila Silva. *Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. Projeto História*, 17, p. 223-258, nov. 1998; ALBERTI, Verena. *A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica. Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 17, p. 31-57, 1996.

<sup>71</sup> REIS, João Carlos. *Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais*. Londrina: Eduel, 2003, p. 216-217.

É o que se nota no texto de Serrano, evidenciando que ele se apropriou dos debates sobre a interpretação em história.<sup>72</sup> Além disso, entre os documentos e a compreensão dos eventos históricos existia a “subjetividade” do historiador. Serrano não empregava esta categoria, mas outras, que remetem a significados semelhantes, a exemplo de “serenidade” e “imparcialidade”. Em suma, se para ele não se estabelecia os eventos sem os documentos e a participação dos historiadores, tinha consciência de que esse caminho se atravessava com os métodos da crítica, imaginação criadora e esforço de compreensão serena e imparcial do passado, além de uma narrativa ponderada, porém com estilo.<sup>73</sup>

Logo se vê quais técnicas didáticas, no sentido instrumental de “artes de ensinar”, o autor iria sugerir aos professores de história. Em suma, atividades que, atendendo aos centros de interesse, insiram os estudantes na prática de uma História-ciência, arte e balanço das realizações humanas. Tal ensino fundava-se nos métodos críticos, mas também se apresentava colorido, isto é, procurando interessar e agradar às crianças e os adolescentes. É o que se busca apresentar abaixo, seguindo Serrano no restante do livro.

#### **4. Ensinar história como síntese e balanço das realizações humanas**

O trabalho com nomes, datas, eventos históricos e sua síntese foi considerado por Serrano o primeiro exercício na escala de habilidades exigidas para os estudos históricos no ensino secundário, devendo ser aplicado nas séries iniciais e intermediárias do ensino secundário. Vale seguir tal escala, aproximando dela pelos seguintes capítulos: “O ensino de história e a cronologia”; “datas e séculos”; “quadros cronológicos”; “A onomástica”; “A grafia correta dos nomes históricos” e “A causalidade em História”.<sup>74</sup>

Neles, percebe-se que Serrano defendia uma narrativa processual da história na sala de aula. Afinal, ele definia a disciplina como ciência, mas também uma “narração”. Porém, isso não

<sup>72</sup> No caso, vê-se também que Serrano se aproximava das orientações presentes terceira parte (*Opérations synthétiques*) da *Introduction aux études historiques*: 1. Imaginação da realidade passada; 2. Ordenação dos eventos em um sistema de sentido; 3. Preenchimento de lacunas deixadas pelos documentos por meio do raciocínio; e, 4. Agrupamento dos fatos, suas relações de conexão, causalidade, consequência e generalização. LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux Études Historiques*. Paris: Les Éditions Kimé, 1992, p. 120-163. Disponível em: <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.lac.int>>. Acesso em 12 de nov. 2012. Júlio Bentivoglio anotou que as teorias sobre a interpretação de textos e a abordagem compreensiva desenvolvidas na Alemanha durante o século XIX, sobretudo nos textos de J. G. Droysen, encontravam-se na gênese do método histórico de Langlois e Seignobos. BENTIVOGLIO, J. História e Hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico – percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. *OPISIS*, vol. 7, nº 9, p. 67-79, jul-dez 2007, p. 68.

<sup>73</sup> Uma rica discussão sobre estes elementos encontra-se em DOSSE, F. Os três mastros entre dois recifes. A história entre a vigilância e a ficção. In: FERREIRA, Marieta Morais (org.) *Memória e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. 15-30.

<sup>74</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 31-63.

implicava propor seu ensino sem referências no tempo e no espaço, nem uma história sem homens. É certo que a disciplina não era “apenas nomenclatura”, como não era “tão somente cronologia”. No entanto, não se podia “prescindir de uma nem de outra”<sup>75</sup>:

História é uma ciência destinada a estudar o passado humano, situando os fatos capitais no tempo e no espaço. Não basta saber *o que aconteceu, porque e com quais resultados*. É indispensável, também, saber *onde ocorreram* os fatos e *quando*, sob pena de não entendermos as próprias *relações de coexistência e de causalidade*.<sup>76</sup>

Nota-se que o objetivo perseguido pelo ensino de história era o de fazer os estudantes compreenderem as “relações de coexistência” e “causalidade” entre os eventos históricos. Quer dizer, uma narrativa processual. No caso, Serrano estava retomando a definição de Monod: “A História é a ciência que tem por objeto o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos fatos mais importantes nas mesmas sucedidos e das relações entre eles existentes”.<sup>77</sup>

Sendo assim, a questão de mostrar uma realização humana (quem); assinalar um lugar (onde); e marcar o tempo (quando), não deixava de acompanhar os historiadores e os professores de história, mesmo no âmbito de uma disciplina moderna e de um ensino críticos da “velha” crônica e memória de reis e batalhas: Todavia, “o fato, por si só, não basta”, sendo necessário dar um passo além: quem, quando e onde, mas também seu “sentido” e “significação”.<sup>78</sup> Aliás, velha lição de Marc Bloch:

Nenhum historiador [...] se contentará em constatar que César levou oito anos para conquistar a Gália e que foram necessários quinze anos a Lutero para que, do ortodoxo noviço de Erfurt, saísse o reformador de Wittenberg. Importa-lhe muito mais atribuir à conquista da Gália seu exato lugar cronológico nas vicissitudes das sociedades europeias; e, sem absolutamente negar o que uma crise espiritual como a de irmão Martinho continha de eterno, só julgara ter prestado contas disso depois

---

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 40. *Grifos do autor*.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 40.

de ter fixado, com precisão, seu momento na curva dos destinos tanto do homem que foi seu herói como da civilização que teve como atmosfera.<sup>79</sup>

Paul Veyne ensina que um fato isolado carece de significação para a escrita e a interpretação da história. Mesmo que se admita que possa ser estudado a partir de uma multiplicidade infinita de pontos de vista, um fato somente adquire sentido quando inserido numa série.<sup>80</sup> Enfim, é o que Serrano estava reivindicando para o ensino de história. Porém, em 1935, quando ele publicava seu livro, isso não constituía propriamente uma novidade. João Ribeiro, por exemplo, apresentava sua *História do Brasil* (1900) como uma narrativa processual do passado. O que Serrano vai fazer, portanto, é tornar essa orientação mais ou menos difusa em uma proposta de didática ativa. Ou seja, mais do que encontrar um sentido processual e um significado para a história nos manuais escolares ou nas preleções dos professores, os alunos os estabeleceriam por si próprios, por meio do trabalho com “quadros cronológicos”.<sup>81</sup> Vale, portanto, explorá-los.

O *Como se ensina história* apresentava três quadros: os “cronológicos”, mais simples, mera enumeração de eventos, datas e nomes. Os “sincrônicos”, que estabeleciam os fatos paralelos da História Geral, da América e do Brasil, podendo se observar relações de dependência entre eles ou simples justaposição, sem nenhuma correlação. E, por fim, os “sinóticos”, tidos como mais completos, uma vez que permitiam aos estudantes observar a relação de causalidade entre os fatos estudados.<sup>82</sup> O recurso aos quadros sinóticos também não constituía uma novidade, estando presente nos manuais escolares brasileiros desde as *Lições* de Macedo.<sup>83</sup> A didática da história de Serrano os consolidava, recriando seus usos e objetivos, como o de demandar uma ação mais refletida e autônoma do aluno, que inclusive era desafiado a construir seus próprios quadros cronológicos (Anexo 9).

Por isso, no trabalho com os quadros em sala de aula, cumpria que os professores evitassem dois erros opostos: o “excesso de minúcias cronológicas” e o “desprezo sistemático da cronologia”, omitindo propositadamente todas as datas, ficando a narrativa histórica, como se afirmou, sem pontos de referência no tempo, como se fora “um conto de fadas”.<sup>84</sup> Nem uma coisa, nem outra. Ao

<sup>79</sup> BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de Historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 55.

<sup>80</sup> VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. 3ª ed. trad. Alda Baitar. Brasília: Ed. UnB, 1995, p. 18-33.

<sup>81</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 40.

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 40-47.

<sup>83</sup> GASPARELLO, A. M. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas-SP, v. 3 (33), p. 147-177, set/dez, 2013, p. 167.

<sup>84</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 31.

contrário, o professor devia saber escolher os fatos, datas e nomes que iriam compor os quadros, reduzindo-os “a um mínimo exigível” e ao mesmo tempo avançando para além de uma versão político-militar do passado.<sup>85</sup> Numa sentença:

É preciso ter critério na escolha. [...] Um quadro inutilmente sobrecarregado é contraproducente. Fatiga a atenção, gera enfado, não auxilia, mas antes perturba o trabalho de fixação na memória. Um quadro não pode, nem deve, incluir *tudo*, mas sim o que é *importante*. [...] Devem os quadros incluir, na história da civilização, os fatos de ordem econômica e cultural, e não apenas, como outrora, os de ordem política e administrativa [...] Ao lado dos monarcas e grandes conquistadores- às vezes tão prejudiciais ao progresso humano – é indispensável apresentar desde cedo os construtores, os que trabalharam para o bem da Humanidade, inventores, cientistas, homens de pensamento e de ação, missionários, apóstolos, educadores de todos os tempos.<sup>86</sup>

Além disso, Serrano assevera que os estudantes tinham dificuldade de distinguir os fatos realmente importantes de simples minúcias, cabendo ao professor auxiliá-los, fazendo-os compreender que os eventos realmente importantes se observavam pelas suas “consequências sociais”: “que nenhum aluno tenha dificuldade de reconhecer que a Revolução Francesa é mais importante, para a História da Civilização, que o advento dos Romanov na Rússia”. Quanto ao trabalho com as relações de causa, recomendava-se ao professor dosá-las convenientemente, no sentido de incorporar as múltiplas causas atuantes sobre um determinado evento, cuidado de não atribuir tudo a fatores econômicos, como se abordou.<sup>87</sup>

Observando tais critérios, o emprego de quadros cronológicos podia ser de grande utilidade. Aliás, eles foram “recomendados do ponto de vista psicológico”, enquadrando-se entre os modernos “recursos visuais do ensino”.<sup>88</sup> Com seu uso, desejava-se fazer do estudo de história um “exercício de raciocínio”, não um “enfado da memória”. Quer dizer, quadros cronológicos eram instrumentos

<sup>85</sup> *Ibid.*, p.33.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 42-43; 48-49.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 60-63.

<sup>88</sup> Ou seja, não se tratava de um resquício dos “velhos” e “tradicionais” métodos de ensinar história, como se pode ler no prefácio de Álvaro Rodrigues a um manual escolar de grande tiragem no período, a *História do Brasil. série de mapas e quadros sinóticos*, de Esmeralda Lobo: “é o primeiro fruto bem sazoadado de aplicação dos métodos modernos de ensino em nossas escolas, que vejo tomar a forma de um excelente livro didático. Acho que todos os livros devem ser como o seu: - coletânea de aulas”. RODRIGUES, Álvaro. Prefácio. In: LOBO, Esmeralda A. *História do Brasil. série de mapas e quadros sinóticos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: J. R. Oliveira, 1932 [1ª ed. 1932]. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/>>. Acesso em 12 de jan. 2014.

didáticos e não deviam ser fixados a todo custo na memória. Enfim, quadros eram meios poderosos que concorriam para “facilitar a compreensão e a fixação, por processos naturais, na memória dos alunos, dos acontecimentos mais notáveis”, inserindo-os em “relações de conexão” e “causalidade”.<sup>89</sup>

Nota-se que o trabalho com os quadros cronológicos em sala de aula acompanhava princípios e regras estabelecidas para o ofício. Afinal, se o historiador não podia renunciar a necessidade de “domesticar o tempo natural”, datando-o através de um instrumento de cultura, “o calendário”, do mesmo modo, a cronologia, apresentava-se como um suporte e um fio condutor do trabalho dos professores e dos estudantes.<sup>90</sup>

Convém não esquecer que estabelecer cronologias não é uma operação que se faz sobre uma tábula rasa. Ao contrário, constitui, sempre, uma operação de controle do passado através do ordenamento de uma memória. Como ensina Paul Veyne, a cronologia sugere uma sequência de acontecimentos, mas também uma relação entre eles, um determinado sentido que permite elucidá-los e incluí-los em um mesmo conjunto, que não é intrínseco, mas atribuído.<sup>91</sup> Entretanto, o *Como se ensina história* não apresenta uma cronologia da História da Civilização ou do Brasil, ficando para o próximo capítulo o exercício de analisar a aplicação dos quadros cronológicos nos manuais escolares de Serrano.

Em todo o caso, a cronologia que reparte e mede a aventura da vida e das histórias em unidades seriadas, conforme assinala Alfredo Bosi, é insatisfatória para penetrar e compreender essa mesma vida e história.<sup>92</sup> Serrano compreendia muito bem esse lição, tanto que considerava os quadros cronológicos, por si só, insuficientes e até mesmo prejudiciais: “Dariam da história só o esqueleto, por assim dizer”. Para ele, o professor devia “cobri-los de músculos e de nervos”, isto é, dar vida aos episódios com uma “narrativa viva e animada”.<sup>93</sup> É o que se passa a analisar a seguir.

## 5. História como narrativa e arte: os desafios do romance, do teatro e do cinema

Um dos caminhos estratégicos para fazer da aula de história “encanto da imaginação” era explorar sua dimensão literária e artística, de reconhecida eficácia e poder evocatório. Daí também, de acordo com Serrano, o “perigo máximo no ensino da matéria”, qual seja: o de apresentar os

<sup>89</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 40.

<sup>90</sup> GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos estudos históricos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 91. LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003, p. 7.

<sup>91</sup> VEYNE, Paul. *op. cit.*, p. 18-33.

<sup>92</sup> BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAIS, Adauto (org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 32.

<sup>93</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 41-42.

assuntos históricos “apenas como belos temas para exposição, efeitos oratórios fáceis ou argumentos patrióticos”, não raro com “prejuízo da própria verdade”.<sup>94</sup> Era o que vinha ocorrendo, em parte pela “sedução” e “impressão” dos efeitos da forma sobre os brasileiros. A ideia de que o professor devia fazer “belas preleções”, por exemplo, foi apresentada como um dos “preconceitos mais arraigados no espírito dos estudantes” e parte do “pendor natural dos povos latinos”<sup>95</sup>:

Antes de tudo, criará o professor em aula um ambiente de alegria, de estímulo e de trabalho. Despertará a curiosidade da turma pelo passado, contando episódios interessantes, apresentando biografias de homens de valor, mostrando gravuras, mapas, objetos ou quaisquer outros estimulantes da imaginação.<sup>96</sup>

Segundo Serrano, isso se devia, em parte, pela “sedução” e “impressão” causada pelos efeitos da forma. Nos concursos ela era tida como o que mais influía no julgamento dos examinadores. Na escola o “estudante loquaz” era o que lograva aprovações mais altas. Aliás, a ideia de que o professor devia fazer “belas preleções” era considerado como um dos “preconceitos mais arraigados no espírito dos estudantes”. Tudo isso, segundo Serrano encontrava, de certa forma, explicação no “pendor natural dos povos latinos”<sup>97</sup>:

[...] a verdade é que somos latinos e, como tais, pagamos todos, em grau maior ou menor, o nosso tributo à retórica. [...] Somos o que somos: nervosos, inquietos, vibráteis, rápidos, instantâneos nas reações, apanhando no ar e mais sutil alusão, percebendo o sentido completo de uma frase a três quartos, de sua expressão total.<sup>98</sup>

Eis porque a preleção, segundo Serrano, nos impressionava tanto. Não que isso fosse negativo. Nem bom, nem mau. Tudo dependia da direção dada ao ensino de história. Certo que a “facilidade de expressão” apresentava algumas vantagens, como a de estabelecer uma “corrente de simpatia entre docentes e discentes”, extensiva à matéria ensinada. Porém, cabia ao professor dosar com critério o emprego da preleção, entremeando-a com “episódios sugestivos”, ora “fazendo

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 80-81.

<sup>96</sup> SERRANO, Jonathas. *op.cit.*, 1935, p. 96.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 80-81.

<sup>98</sup> *Ibid.*, p. 81.

refletir”, ora “tocando a sensibilidade”, em “correlação com meios oportunos de visualização”: “quadros sinóticos, resumos, mapas, projeções fixas ou animadas”.

O que se condenava, portanto, era o emprego da preleção como “forma única de apresentação da matéria”, como “exibição vaidosa do mestre” e “passividade infecunda dos discípulos”. Faltando ao professor dotes oratórios, a aula se transformava em “martírio da classe, obrigada a ouvir, sem escutar, distraída, a pensar noutro assunto ou a bocejar, impaciente pelo toque libertador” do sinal. Igualmente condenáveis eram os “improvisadores” que, habituados à tribuna política ou forense, supriam “com adjetivos, hipérboles e outros artificios” o que lhes faltava de “sólida erudição”.<sup>99</sup>

Todavia, Serrano considerava “ilusão” e “erro psicológico” pretender a “tranquila perseverança” e a “sobriedade verbal de anglo-saxônicos” entre os estudantes brasileiros. Daí que era útil e necessário o professor empregar “exercícios de exposição oral” e “ensaios de preleção com os próprios alunos”<sup>100</sup>, sem falar da introdução de leituras. Para ele, colocar ao alcance de “inteligências infantis belas páginas históricas animadas, tão interessantes quanto um drama ou um romance”, era lançar uma “semente fecunda”, cujo fruto era o gosto pelas coisas do passado. Tais leituras deviam ser “introduzidas em aula”, mas também “em casa ou nas bibliotecas”.<sup>101</sup>

Por outro lado, ensinar história por leituras se mostrava um empreendimento que exigia alguns cuidados, como o de evitar tomar biografias e episódios romanceados como autêntica leitura histórica ou, o que seria mais deplorável, promover o hibridismo entre gêneros tão distintos. Vale acompanhá-lo um pouco mais, até porque essa “biografia romanceada” faria muito sucesso na década de 1930, constituindo em verdadeiro desafio para a didática da história de Serrano.

Segundo o autor, os maus exemplos vinham da França, com muitos “imitadores” no Brasil. Aqui, “moços de talento” vinham fazendo da “História matéria prima para divagações literárias”, Num ambiente cultural em que tudo se escrevia, se vendia e se encontrava leitores, restavam poucos meios de “impedir tais deturpações da verdade histórica”. Um deles, segundo Serrano, considerado como o mais eficaz, seria promover o ensino científico da história nos cursos secundários.<sup>102</sup>

Mas, quem seriam tais moços? Serrano citava André Maurois (1885-1967), intelectual francês e autor de biografias de muito sucesso nas décadas de 20, 30 e 40.<sup>103</sup> Quanto aos seus

<sup>99</sup> *Ibid.*, loc. cit.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 82-83.

<sup>101</sup> *Ibid.*, 90-91.

<sup>102</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>103</sup> Autor de *Aspectos da biografia* (1928), obra na qual abordava temas como a biografia moderna, a biografia como obra de arte, ciência, meio de expressão, autobiografia e suas relações com a biografia e o romance, etc.. As

“imitadores” por aqui, não os indicou. Em todo o caso, a “sedução da forma, o colorido do sentimento, a facilidade relativa do seu manejo, o mau exemplo do cinema e o incentivo do lucro e da popularidade imediata e embriagadora”, vinham fazendo do Brasil um terreno fértil para autores de “biografias romanceadas”. Compreende-se, portanto, sua dura crítica:

Uma história romanceada – a história perfumada, na frase feliz de Huizinga – não é ciência, em rigor não é arte genuína, é prejudicial e tende a desmoralizar a gravidade serena de uma disciplina entre todas exigente de ponderação. Compreendo que o talento de Ludwig<sup>104</sup> e de Maurois seduzam a mocidade. Não lhes desconheço o valor. Infelizmente os imitadores, aqui e alhures, raro possuem as qualidades positivas dos imitados.<sup>105</sup>

Isso não significava que os professores devessem se tornar “insensíveis às belezas da frase, apegados às fichas áridas e sem cor”. Com fina ironia, rejeitava o “estilo empedrado” de alguns eruditos da *La Revue Historique*: “é mais fácil entrar um milionário no reino dos céus do que haver livro que satisfaça integralmente às exigências desses especialistas irredutíveis da erudição seca e imperturbável”. O mesmo erro se encontrava em alguns representantes da *New History*<sup>106</sup>, acusados de “levar a História em direções errôneas e anticientíficas”. Um deles era Elmer Barnes (1889-1968), que se insurgia contra o caráter narrativo da História. Para Serrano, tratava-se de uma “exageração de conceitos” que resultava afinal em negação da “essência da velha disciplina” que, desde Heródoto, “foi e será sempre, um relato, um depoimento, uma narração”.<sup>107</sup>

É patente que Serrano não estava se referindo aos romances e peças de fundo histórico, alterado de propósito para fins estéticos, mas às novas biografias, para alguns, “modernas”. Segundo Márcia Gonçalves de Almeida, o gênero surgiu no início do século XX, sendo liderado por

---

considerações de Maurois tornaram-se referência de indagações variadas sobre o valor intrínseco das ditas biografias modernas. Inspirou muitos dos intelectuais brasileiros, de alguma forma preocupada com a produção de biografias de vultos nacionais, entre as décadas de 1920 e 1940. GONÇALVES, Márcia de Almeida. História ou romance? A renovação das biografias nas décadas de 1920 e 1940. *ArtCultura*, Uberlândia, v.13, n.22, jan.-jun. 2011, p. 129-132. *Idem*, *Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009.

<sup>104</sup> Emil Ludwig (1881-1948) escreveu as biografias de Goethe (1920), Rembrandt (1923), Napoleão (1925), etc. Goethe, a história de um homem (*Goethe, geschichte eines menschem*), tinha como subtítulo “desmitificando o homem”, com a intenção de mostrar ao leitor sua fraqueza e sua grandeza, sua alma e sua personalidade, com farto material documental.

<sup>105</sup> SERRANO, Jonathas. *op.cit.*, 1935, p. 22.

<sup>106</sup> Sobre a *New History* e sua leitura por intelectuais brasileiros, sobretudo Gilberto Freyre cf. BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo social.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, Out. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701997000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701997000200001&script=sci_arttext). Acesso em 12 de jan. 2014.

<sup>107</sup> SERRANO, Jonathas. *op.cit.*, 1935, p. 21.

alguns homens e mulheres de letras - na França e Inglaterra, principalmente - “empenhados em estabelecer para as histórias de vida um estatuto particular entre gêneros familiares, como a historiografia e o romance”. Além de Maurois, a autora identifica como participantes desse debate, dentre outros, os escritores britânicos Harold Nicolson (1886-1968), Lytton Sgrachey (1880-1932) e Virgínia Woolf (1882-1941).<sup>108</sup>

Para a autora, sem renunciar aos princípios da veracidade, fidedignidade e referencialidade documental de suas biografias<sup>109</sup>, tais escritores procuraram romper com certas premissas e ideal de objetividade no ato de investigar e representar as ações humanas, em nome de uma maior complexidade do sujeito individual.<sup>110</sup> Igualmente, rompiam com “padrões estéticos morais” e a “intenção comemorativa” das clássicas biografias do século XIX. Não se tratava mais de louvar, exaltar ou comemorar os grandes vultos, mas transformá-los em “documento humano”, isto é, portadores de virtudes, fraquezas, amores, vícios etc. Enfim, apostava-se em uma “nova biografia”, apontando para a “positividade de seu hibridismo”, “história e romance ao mesmo tempo”.<sup>111</sup>

Serrano advogava princípios semelhantes para o ensino de história na aula secundária, orientando-se pelos mesmos ideais de veracidade, fidedignidade e referencialidade, além de condenar a excessiva oratória em classe, a exemplo das preleções, panegíricos, hipérboles e outras formas de preencher com a forma, o que se julgava como falta de conteúdo. Compartilhava também a ideia de que as biografias deviam avançar o aspecto meramente informativo, afetando e sensibilizando seus leitores a partir de efeitos literários, além de mobilizá-los para as grandes ideias da Verdade, do Belo e do Bem. Numa sentença, biografias deviam ser rigorosas e coloridas. Enfim, não eram poucos os pontos de convergência:

Traçando o perfil dos grandes vultos, não há mister hipertrofiá-los: apresentemo-los quis foram – humanos, falíveis, com as inevitáveis fraquezas dos seres reais. Sublinhemos, porém, o que fizeram de bom e de útil para o progresso do Brasil.

<sup>108</sup> GONÇALVES, M. A. *op. cit.*, 2011, p. 120-133.

<sup>109</sup> Tais princípios norteavam à produção de biografias oitocentistas no Brasil, sobretudo no âmbito do IHGB, ao lado do ideal de que não se devia narrar vidas dos brasileiros ilustres que não passaram pelo tribunal da história. cf. OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

<sup>110</sup> O gênero surge marcado profundamente pela Guerra, seguida da crise do humanismo e do racionalismo, da emergência das filosofias do inconsciente (Nietzsche e Shopenhauer), da psicanálise (Freud), do novo lugar conferido à intuição (Bergson) e entre as produções estéticas do impressionismo. GONÇALVES, M. A. *op. cit.*, 2011, p. 121.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 120-133.

Principalmente os que construíram devem ser apontados, para admiração e exemplo.<sup>112</sup>

Apesar de compartilhar princípios semelhantes, não era esta a leitura de Serrano. Para ele, o uso do gênero, qualificado negativamente como “biografia romanceada”, era “prejudicial” e “contraproducente” para o ensino científico da história. Serrano reconhecia o caráter híbrido das novas biografias, mas não o encarava com a mesma positividade de Maurois, Nicolson, Lytton, Woolf e seus “imitadores” no Brasil. Ao contrário, para ele, tal hibridismo “desmoralizava a gravidade serena” da disciplina e suas “exigências de ponderação”.<sup>113</sup> Assim, enquanto um grupo de jovens escritores lutava para reconsiderar os diversos campos da produção letrada, no sentido de pôr em questão suas fronteiras, já adiantadas na Europa, vê-se que Serrano lutava para construí-las no Brasil. Dito de outro modo, embora se reconheça aqui que não existiam, no campo cultural brasileiro, fronteiras definidas entre a história e a literatura, isso não anula os sujeitos que militavam para construí-las. Enfim, para Serrano, o gênero da biografia histórica devia ser um domínio da historiografia e do ofício do historiador, enquanto as biografias “modernas” permaneceriam no domínio das narrativas literárias. Numa sentença: a biografia ou é história, isto é, feita por historiadores, ou é literatura. Isso não significa, todavia, que a literatura não possa ser utilizada nas aulas de história, desde que como tal.<sup>114</sup>

Problemas semelhantes podiam ser encontrados em relação às peças de teatro com fundo histórico, tão populares quanto os romances.<sup>115</sup> Um meio eficaz de combater os efeitos danosos de tais peças seria os professores promoverem “dramatizações” em classe. Segundo Serrano, tratava-se de um método testado e de eficácia reconhecida nas escolas secundárias dos Estados Unidos, porém pouco aplicado nas escolas brasileiras, em virtude dos rígidos programas, escassez de aulas semanais para o estudo de história e excesso de provas e exames parciais. Ou seja, em função do Decreto-lei 19.890, de 18 de abril de 1931, duramente criticado. Se utilizado, o método demonstrava um dos melhores meios para o “ensino crítico”, “exposição oral” e “expressão

<sup>112</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 140.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>114</sup> A defesa da biografia como gênero de escrita historiográfica e sob o domínio do historiador aparece com argumentos semelhantes no prefácio do livro *Farias Brito*. Coleção Brasileira. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940, p. 7-21. Vale lembrar que Serrano publicou biografias de Domingos Martins (1913), Felipe dos Santos (1920), Luis Pedreira do Couto Ferraz (1921), como teses no IHGB, além de *Júlio Maria* (D. Vital, 1924) *Anchieta* (Editora Globo, 1935).

<sup>115</sup> Uma introdução ao tema encontra-se em CAVALCANTE, V. M. *O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita histórica para o povo brasileiro*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

corporal” dos estudantes, sem falar da “possibilidade de criação de estados de consciência em virtude de contínuos mergulhos num meio de ressurreição histórica”.<sup>116</sup> Enfim:

[...] devidamente orientados pelo professor ensaiam e estudam as minúcias mais significativas, comentando livros, revistas, gravuras da época, adquirindo de modo agradabilíssimo a prática da informação bibliográfica, do cuidado em evitar anacronismos etc. etc.<sup>117</sup>

Quanto aos filmes históricos, padeciam do mesmo problema.<sup>118</sup> Serrano, que escreveu um livro sobre o assunto, considerava que à aplicação do cinema na aula de história era extremamente difícil. Sua “longa metragem” inviabilizava o uso na curta duração de uma aula. Além disso, apresentavam-se “inçados de anacronismos”, “suposições infundadas” e “erros positivos”. Os únicos filmes aceitáveis eram os gravados no momento de seu acontecimento, a exemplo dos “filmes documentais de guerra”, “expedições científicas” e “representações de excursões realizadas a lugares históricos”, desde que “comentadas por especialistas”. Por outro lado, reconstituir o passado em filmes históricos era considerado “obra da imaginação”, havendo sempre o “coeficiente de inevitável fantasia e de erro”<sup>119</sup>:

Ultimamente a moda de romancear a história em livros tem provocado, no cinema, uma repercussão mais lamentável. Deforma-se deliberadamente o passado, para efeitos românticos, ou cômicos, e o público aplaude e... desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida. Para quem ama a História como ciência, esses filmes são irritantes. Para a maioria do público ignorante, são prejudiciais. Ao menos se todos os expectadores se dessem depois ao trabalho de estudar a verdade histórica sobre o episódio ou a personagem deformada na tela! Mas não há tempo, nem elementos fáceis para a maioria. E as imagens falsas perduram na memória. É ridículo, é doloroso ver Joannas d’Arc de estúdios, Cleópatras de Los Angeles. Quando certos vultos entusiasmam, em cenas felizes de fina emoção, sentimos que afinal aquilo é formosa fantasia e que – ou Nelson na *Divina Dama*, ou Robert

<sup>116</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 106-107.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>118</sup> Uma análise pormenorizada do cinema educativo em Jonathas Serrano encontra-se em REIS JÚNIOR, J.A. *O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1912-1931)*. 2008. 251 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, PUC-RJ, Rio de Janeiro. cf. ainda SALIBA, Maria E. Fachini. *Cinema contra cinema. O cinema educativo de Canuto Mendes (1908-1931)*. São Paulo: Anablume, 2003.

<sup>119</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 112-113.

Clive na *Conquista de um Império* – a preocupação artística deformou-os, alterando para embelezá-la, a rude verdade histórica.<sup>120</sup>

Numa sentença, os filmes com temática histórica não se prestavam ao ensino crítico e científico da história. É claro que havia a possibilidade do professor realizar “comentários críticos aos filmes assistidos pelos alunos”, assim como promover atividades de “investigação da verdade histórica” a partir dos filmes, “sem fantasias poéticas, sem anacronismos, sem exagerações patrióticas”.<sup>121</sup> Enfim, vê-se que Serrano buscava, a todo instante, formar “alunos críticos”, algo que se realizava com maior profundidade nas últimas séries do ensino secundário, graças à introdução da informação bibliográfica e outras iniciativas, inclusive dos estudantes.

## 6. Método crítico e ensino de história no curso secundário

Uma aproximação ao método crítico encontra-se nos capítulos “Crítica: regras e perigos”, “A informação bibliográfica” e “A iniciativa dos alunos”. Eles evidenciam, em suma, a utilização de referências bibliográficas como principal fundamento da aula de história, norteando tanto trabalho do professor, como a iniciativa dos alunos:

[...] Devem ficar sabendo que não se pode discutir um assunto histórico sem conhecimento da respectiva literatura, como dizem os alemães. É ridículo citar apenas compêndios ou trabalhos já envelhecidos, sem autoridade em nossos dias.<sup>122</sup>

A referência aos alemães é sintomática, pois se tratava de um país que fora o berço da erudição e da cientificidade da disciplina. Nesse sentido, se o estudo do passado era encarado como o melhor meio de educar o “senso crítico” dos estudantes, sua realização implicava promover uma reorientação nos estudos históricos no Brasil, quer nos cursos secundários, quer nos institutos de formação dos professores. Mesmo reconhecendo o “pendor dos povos latinos” para a “eloquência” e o “colorido da narrativa”, como se demonstrou, cabia se aproximar do rigor dos alemães. Compreende-se, portanto, a queixa de Serrano: “No Brasil é lamentável a carência de senso crítico imparcial e sereno. Os brasileiros somos geralmente historiadores de curto voo e críticos de pouca profundidade. Na história confundimos eloquência com a verdade”.<sup>123</sup>

<sup>120</sup> *Ibid.*, loc. cit.

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 65,

Rompendo com uma cultura de pouca profundidade e senso crítico, Serrano recomendava ao professor de história, especialmente nas últimas séries do curso secundário, iniciar seus alunos no “trabalho longo e penoso das pesquisas especializadas”. Igualmente, cumpria evitar que o estudante encarasse a matéria como “pretexto para citações” e “elegantes surtos oratórios”. Cumpria ainda educar o “bom gosto do adolescente”, para que não pensasse que “somente é erudito quem sabe escrever sem brilho e calor”.<sup>124</sup> Para tanto, atribuía-se ao professor secundário à tarefa de indicar boas “fontes de informação” e capacidade de “comentá-las” em classe, como se afirmou, com “vida”, “calor” e “movimento”. Quanto aos professores/autores, com maior inserção na pesquisa e na historiografia, podiam contribuir por meio da produção de bons manuais escolares:

[...] os jovens estudantes facilmente se perdem na desordem das publicações em todas as línguas e nos oceanos das nossas bibliotecas. E por isso mesmo é que há necessidade de manuais bem compostos, por especialistas, para iniciar os principiantes no labirinto da erudição bibliográfica.<sup>125</sup>

Observa-se que Serrano reivindicava à escrita de manuais escolares como uma atribuição de “especialistas”, isto é, homens de letras com inserção no magistério e na pesquisa histórica, a partir do trabalho com os documentos nos arquivos, além de grandes conhecedores da historiografia nacional. No caso, eles estariam mais bem preparados para realizar a difícil operação de mediação entre os documentos, os textos eruditos e seus usos didáticos em sala de aula.

Manuais bem orientados eram importantes, mas não suficientes para consolidar o ensino crítico e científico da história no país. Para Serrano, outras políticas culturais eram necessárias. Entre elas, destacava-se à promoção de uma melhor formação dos professores secundários e até mesmo do magistério superior: “[...] torna urgente iniciar na crítica disciplinada, objetiva e solidamente firmada na informação bibliográfica mais recente, não só os melhores alunos das últimas séries, mas uma boa parte do próprio corpo docente secundário e superior”.<sup>126</sup> Em outros termos, os professores deviam ter uma “formação erudita” e “crítica”, trilhando o “caminho da erudição”.<sup>127</sup> Daí também que eles deviam se tornar consumidores e leitores de historiografia, nacional e estrangeira:

---

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>126</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 67.

O conhecimento de revistas especializadas e de obras recentes é condição indeclinável para que se possa ter opinião. A simples leitura de coleções como *Peuples et Civilisations* e *Clio*<sup>128</sup> pode ser, deverá ser um primeiro passo na estrada da informação bibliográfica. [...] Atualmente, a questão bibliográfica, se por um lado é mais complexa e mais trabalhosa em consequência do número sempre crescente de publicações de toda ordem – obras de tomo, monografias, revistas, artigos etc. – por outro lado é cada vez mais acessível ao público profano, graças às coleções escritas por colaboradores vários, cada qual tratando da sua especialidade, às traduções ou reedições de obras raras, ou esgotadas, ou compostas em línguas pouco sabidas.<sup>129</sup>

Em solo pátrio Serrano indicava a Biblioteca Pedagógica Brasileira dirigida por Azevedo, “que na série Brasileira vai divulgando obras de valor sobre a nossa história”; e às publicações da Companhia Melhoramentos de São Paulo, “nas áreas de História Geral, da América e do Brasil, história Local, estudos históricos especiais e historiadores antigos”. Além disso, havia à possibilidade de consultar “fontes abundantes de informação bibliográfica” disponíveis nas revistas e anais de consagradas instituições e arquivos, na capital federal e nos estados, destacando-se o IHGB, o Museu Nacional, o Museu Paulista e à Biblioteca Nacional.<sup>130</sup>

Segundo Serrano os professores também deviam cultivar em seus alunos o “gosto pelas relíquias do passado” e “amor ao detalhe”. Tal afirmação aponta para a presença de práticas antiquárias no âmbito de seu pensamento e, o que é mais significativo, propostas como meio de realização de uma didática da história, crítica, erudita e científica.<sup>131</sup> É no capítulo “A iniciativa dos alunos” que se encontra uma aproximação dessas práticas, que Serrano recomendava que fossem realizadas fora das salas de aula. É neste mesmo capítulo que melhor nos aproximamos de alguns relatos de experiência do próprio autor no Colégio Pedro II, narradas em seu livro.

Enfim, atividades fora das salas de aula foram reconhecidas como excelentes meios para ensinar lições sobre as ciências auxiliares da História, além de cultivar o interesse dos estudantes pelas relíquias e objetos curiosos do passado (antiquarismo)<sup>132</sup>:

<sup>128</sup> Segundo Maria Yeda Linhares, em entrevista a Vicente Saul e Thatiana Murillo (s/d), tais revistas eram manuais universitários franceses de grande circulação no Brasil. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0022.htm>. Acesso em 21 de maio 2015.

<sup>129</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 68-69.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>132</sup> Não cabe alongar sobre o antiquarismo, apenas chamar atenção para a permanência dessas práticas no início do século XX, como elemento que entrava de modo relevante na composição das modernas didáticas da história e do que

Modestamente, sem maior despesa [...] é sempre possível visitar [...] os museus, os arquivos, as coleções de quadros, de moedas e de objetos curiosos. Só assim compreenderá o aluno perfeitamente o que são as ciências auxiliares da História, a numismática e a paleografia entre outras. A noção de epigrafia aclara-se diante da velha inscrição de um chafariz ou de uma lápide tumular. E assim por diante.<sup>133</sup>

Como se nota, peças de museus, coleções de quadros, moedas, inscrições, lápides etc., tudo isto interessava ao ensino de história. Podiam ter uma finalidade pedagógica específica e identificável, como a de ensinar o papel das ciências auxiliares e sua importância para a constituição da cientificidade da História. Mas também podiam ter como finalidade a satisfação de uma curiosidade gratuita, sem grandes pretensões pedagógicas, simples contemplação de objetos curiosos e outras relíquias do passado. Serrano não trata no *Como se ensina história*, mas o mesmo pode ser dito acerca das muitas anedotas e fragmentos de relatos pitorescos do passado encontrados em seus manuais escolares.

Vale reproduzir uma entrevista concedida pelo professor Aloysio Jorge, em setembro de 2007, a Beatriz Boclin. Trata-se de uma rara oportunidade de “adentrar” a sala de aula do professor Serrano, ainda que mediante um extrato de memória.<sup>134</sup> Nele, Aloysio Jorge, ex-aluno e ex-professor do Colégio Pedro II, ingressante na turma de 1939, descreve uma aula do professor Serrano, seguida de uma atividade que exigia a participação ativa dos estudantes. Ela é significativa do emprego de uma ciência auxiliar da história: a genealogia. Segundo Aloysio:

Um professor que eu gostei muito foi o Jonathas Serrano. Ele era professor de História e um educador por excelência. Com um padrão, uma severidade que não impunha terror, mas se tinha um respeito adorável, talvez por ele compreender a psicologia para ensinar. Ele não coloca distância, nós é que colocávamos pelo respeito que se estabelecia ao professor pelo o que ele era [...] Na primeira aula ele queria saber o nome completo dos alunos e explicava a origem dos nossos nomes e

---

se entendia como sua cientificidade. Em todo caso, trata-se de uma prática que não se dissociava do interesse humanista, do culto e adoração ao passado, além de uma busca de objetividade, aliás, observadas por MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Trad. Maria Beatriz Borba. São Paulo: EDUSC, 2004.

<sup>133</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 130.

<sup>134</sup> POLLAK, M. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, 5 (10). p. 200-212. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: < [http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf) >. Acesso em: 15 de mar. 2012.

famílias e nos mandava pesquisar junto a nossa família mais informações. Ensinava-nos hábitos disciplinares e de pesquisa.<sup>135</sup>

Outro recurso descrito por Serrano como um excelente meio de contemplar as relíquias do passado e seus pormenores eram as excursões: “Uma excursão para Ouro Preto, Mariana, Cachoeira do Campo ou Lagoa Santa; que ensejo magnífico de aprender coisas de alto valor para a história pátria”. O autor sabia que não era “fácil”, “nem barato”. Porém, achava imprescindível organizar de vez em quando, “para os alunos das últimas séries”, excursões aos pontos “mais dignos de visita no município, no Estado ou em quaisquer localidades mais acessíveis do território nacional”.<sup>136</sup>

As excursões inseriam-se em um horizonte de compreensão do passado que pode ser definido da seguinte maneira: ver para estimar. Aliás, essa seria uma das justificativas apresentadas por Serrano ao explicar aos seus leitores os motivos de sua viagem ao Ceará, por volta de 1938/1939, quando elaborava para a Brasileira uma biografia de *Farias Brito*:

Já o temos repetido e ainda uma vez o rediremos: todo brasileiro de certa responsabilidade [isso incluía os estudantes secundários, como se sabe, futura elite dirigente do país] deveria conhecer o Norte e o Sul, o litoral e o *Hinterland*. Compreender para melhor estimar. Nada vale à visão direta. [...] O próprio Estado Novo deve facilitar as excursões culturais.<sup>137</sup>

Aquilo que valia para o historiador e o biógrafo, valia também para o estudante. Enfim, meios não faltavam ao professor para interessar o aluno. O que não se podia era traçar “programas rígidos”, libertando-se de suas “cadeias” e “fórmulas definitivas”. Novamente, uma dura crítica aos *Programas e instruções metodológicas* de 1931. Em todo caso, era a “perspicácia do professor” que o orientaria a “descobrir as oportunidades”, os “recursos compatíveis com o meio” e “curiosidade

<sup>135</sup> SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. 2009. 293 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 134.

<sup>136</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 130.

<sup>137</sup> *Idem*. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Farias Brito: o homem e a obra*. Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 5ª, Brasileira, v. 177. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939, p. 8. Sobre este e outros aspectos da biografia de Serrano sobre Farias Brito cf. TOLENTINO, T.L.T. *Monumentos de Tinta e Papel: Cultura e Política na produção Biográfica da Coleção Brasileira (1935-1940)*. 2009. 233 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 65-69.

de cada aluno”.<sup>138</sup> Exemplos de boas iniciativas não faltavam. Serrano descreve duas delas, ocorrida no Colégio Pedro II:

Temos visto, nas nossas turmas, a eficácia de uma simples sugestão oportuna. No Colégio Pedro II, por exemplo, uma palavra dita de passagem em turma da 5ª série do ciclo fundamental, estimulou um grupo de estudantes de história do Brasil, que resolveram fundar uma Academia de História. Tem ela hoje, ao cabo de dois anos, uma biblioteca de cerca de 500 volumes, já realizou dezenas de sessões, já promoveu comemorações de datas nacionais, excursões a locais históricos, etc. [...] Outro grupo de alunos diplomados pelo mesmo Colégio fundou o Centro de Estudos Históricos, com o objetivo de cultivar a erudição propriamente dita, a informação bibliográfica rigorosa e até a possível redação de uma grande História do Brasil nos moldes da coleção *Peuples et Civilisations* ou da *Clio*.<sup>139</sup>

Até a conclusão desta pesquisa, nada se pode levantar acerca da Academia de História dos alunos do 5º ano, e muito pouco acerca do Centro de Estudos Históricos dos estudantes egressos do Colégio Pedro II. Apenas se constatou que Guy Holanda era um dos líderes da segunda agremiação, a julgar por uma carta escrita a Serrano.<sup>140</sup> De qualquer modo, importa destacar que estas academias e centros de estudo, ao lado da visita aos locais históricos a museus, arquivos, bibliotecas etc. exerciam “extraordinária eficácia na formação do estudioso de História e no desenvolvimento da sua *possível vocação de historiador*”.<sup>141</sup> Não se tratava de um futuro distante, mas algo que já havia dado frutos. Como exemplo, o próprio Guy Holanda, comentado nas notas bibliográficas do livro. Ao citar a obra *Novo conceito de História da Civilização à luz da Etnologia e Pre-História* (1934), Serrano assim definiu o livro de seu brilhante ex-aluno: “trabalho de um jovem de 21 anos e de precocidade notável. Curioso ponto de vista quanto à noção de ciência de História”<sup>142</sup>

\*\*\*

Vê-se que as expectativas de Serrano eram altíssimas, desejando com sua didática da história criar no Brasil um “núcleo respeitável de verdadeiros sabedores da mais bela, da mais

<sup>138</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 131.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 131-132.

<sup>140</sup> Carta de Guy Holanda a Jonathas Serrano, 30 de out. 1939. FJS, AN, cx. 22

<sup>141</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, p. 148.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 153-154.

complexa e da mais difícil das ciências que se ocupam do homem”.<sup>143</sup> Enfim, o exercício demonstrou que para ele o ensino de história deveria ser encaminhado, em sala de aula e fora dela, promovendo articulações entre investigação rigorosa dos fatos do passado, com base na literatura (crítica bibliográfica); uma intensa e extensa atividade de contemplação dos pormenores do passado, dado a ver, estimar e amar (antiquarismo); e o anseio de conhecer esse mesmo passado enquanto uma totalidade portadora de sentido e significado (balanço das realizações humanas).

Resta então, de posse dessa oferta de orientações e modelos de como ensinar história, analisar como elas se aplicavam nos manuais escolares de Jonathas Serrano, especialmente na sua *História do Brasil* (1931) e em alguns volumes da coleção *História da Civilização* (1934-1936).

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 132.

## Capítulo 5

### **Saber de Clio à medida do estudante: seriação e ensino de história na aula secundária.**

[...] É óbvio que o exigível no curso secundário é coisa diversa do que se deva exigir no primário; e, dentro do próprio curso secundário, há mister considerar as várias séries. Temos sempre insistido, em nossas aulas e em nossos compêndios, na necessidade de graduar aos níveis mentais das classes não só, o que se ensina, mas também o modo por que se ensina, até mesmo o vocabulário empregado. Sabe-se que isto é princípio elementar de psicologia, mas na prática é não raro esquecido.

Jonathas Serrano. *Como se ensina história*, 1935, p. 33.

A ideia de adaptar os conteúdos e as formas de ensinar história aos níveis mentais das crianças e adolescentes não era uma novidade em 1935, quando Serrano publicava seu *Como se ensina história*. Tal orientação já se encontrava presente nos *Programas e Instruções metodológicas* de 1931, um dos desdobramentos da Reforma da Educação de Francisco Campos. Neles, estudantes da 1ª série, por exemplo, de 10, 11 anos, foram descritos como incapazes de entregar-se aos “estudos muito abstratos e sistemáticos”. Neste caso, a recomendação era de que se realizasse o ensino de história por meio de biografias e episódios interessantes do passado, tidos como mais concretos. Somente na 2ª série, quando se acentuava o “interesse pelas concepções abstratas”, é que os professores poderiam iniciar “o estudo sistemático da História da Civilização”.<sup>1</sup>

Tal medida fundamentava-se em filosofias da educação originárias do século XVIII. Rousseau, por exemplo, afirmava que não era possível ensinar história antes da “idade da razão”.<sup>2</sup> No século XX, experiências conduzidas em modernos laboratórios de psicologia conferiram estatuto científico ao pressuposto. Para Claparède, o período entre 7 e 12 anos coincidia com a fase dos interesses objetivos e concretos, uma forma de dizer que as crianças não sentiam-se atraídas pelos estudos abstratos, entre eles a história. Jean Piaget, por sua vez, em estudo sobre a *Psicologia da criança e estudo da História* (1933)<sup>3</sup>, afirmava que as crianças não dispunham de noções

---

<sup>1</sup> BRASIL. Portaria Ministerial – Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas, 1931. Secretarias do Estado. Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, 30 de Julho de 1931, p. 12.408. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>>. Acesso em: 10 de nov. 2012.

<sup>2</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1968 [1762].

<sup>3</sup> O texto completo encontra disponível em: <<http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/psicologia-da-crianca-e-ensino-da-historia/>>. Acesso em: 12 de Nov. 2013.

desenvolvidas de espaço e tempo, sendo o ensino da história eficiente somente na fase do *pensamento abstrato*, isto é, a partir dos 14 anos.<sup>4</sup>

Serrano aplaudiu o estudo da história a partir de biografias e anedotas na 1ª série. Aliás, tratava-se de uma antiga orientação do autor. É possível encontrá-la em sua *Metodologia da história na aula primária*, de 1917. No entanto, isso não o impediu de promover críticas aos *Programas e Instruções metodológicas* de 1931. Para ele, como estava ali organizado, o estudo de biografias e anedotas poderia transformar o ensino de história em um conto de fadas. Por outras palavras, ao optar pelos aspectos coloridos do passado, por assim dizer, os programas e instruções esqueceram-se do rigor que a disciplina exigia. Portanto, compreender essas críticas e analisar o uso distinto que Serrano propunha de biografias e anedotas na 1ª série constituem os objetivos deste capítulo.

Por outro lado, os programas e instruções de 1931 nada afirmavam sobre como adequar os conteúdos e as formas de ensinar história ao nível mental dos estudantes das outras séries do curso secundário; tampouco explicitavam o que estava sendo considerado como “estudo sistemático da história”, após a 2ª série. Foi justamente sobre este ponto pouco esclarecido que Serrano sistematizou sua didática da história, ofertando aos professores orientações sobre como seriar conteúdos e ensiná-los, entre a primeira e última série do curso secundário. Nesse sentido, ele contribui para a escolarização da história, mais especificamente para seu ensino à medida da criança e adolescência brasileiras, em um contexto de consolidação do ensino seriado no país, entre as reformas da educação de Francisco Campos e Gustavo Capanema (1931-1942).

Por conseguinte, analisar sua proposta de seriação dos conteúdos de história e as formas de ensiná-los, nas distintas séries do curso secundário, constituem também objetivos do capítulo. Para tanto, serviu-se de dois manuais escolares de Serrano: a *História do Brasil*, de 1931, e a coleção, em cinco volumes, *História da Civilização*, publicados a partir de 1934. Eles podem ser lidos como parte do investimento do autor em promover aplicações de sua didática da história, que vinha sendo sistematizada desde a *Metodologia da história na aula primária*, de 1917, consolidando-se, mais especificamente, durante o período de elaboração e escrita do *Como se ensina história*, entre 1931 e 1935.

---

<sup>4</sup> Piaget desenvolveu as seguintes fases do desenvolvimento genético: sensório-motora (0-2 anos); pré-operatória (2- 8 anos); operatório-concreto (8-14 anos); operatório-formal ou abstrato (após os 15 anos). PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

## 1. Serrano e a crítica dos Programas e Instruções metodológicas de 1931

No discurso das elites que ascenderam ao poder com a Revolução de 1930, a modernização do país passava pela reformulação de suas antiquadas instituições. Nesse contexto, o tema da educação ganhou centralidade, procurando o Estado nela intervir com a criação de um novo Ministério, o da Educação e Saúde. Quanto ao ensino secundário, uma intervenção que se destaca é o Decreto-Lei 19.890, de 18 de abril de 1931. Por meio dele, as políticas educacionais foram centralizadas na União e um regime de inspeção federal foi criado para garantir o cumprimento das medidas. Além disso, introduziu-se o currículo seriado e progressivo; a frequência e exames obrigatórios; a exigência de habilitação no secundário para o ingresso nos cursos superiores; e a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundários oficiais e/ou privados ao Colégio Pedro II, desde que sujeitos à inspeção federal recém-criada.<sup>5</sup>

O Decreto, como se nota, buscou conferir maior “organicidade” e “significância social” ao ensino secundário. Para o então ministro da educação e saúde, Francisco Campos<sup>6</sup>, o foco do ensino secundário devia estar no “preparo do cidadão crítico”, “consciente de seus deveres” e não somente nos exames de admissão para os cursos superiores, o que não significava absolutamente que o secundário deixasse de ter um caráter propedêutico. Na verdade, como se verá, a reforma acentuou essa função. Na *exposição de motivos*, um pequeno texto que antecedia o Decreto, justificou-se:

[...] A finalidade do ensino secundário é, de fato, mais ampla do que a que se costuma atribuir-lhe. Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo, de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana [...] A finalidade exclusiva do ensino secundário deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema

<sup>5</sup>BRASIL. Decreto-lei nº. 19.890, 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em 10 de nov. 2012.

<sup>6</sup> Francisco Campos (1891-1968) é lembrado como reformador da educação em Minas Gerais, tendo sua atuação no plano nacional eclipsada pela figura de Gustavo Capanema. Ele é conhecido, por exemplo, como ideólogo do Estado Novo, ou seja, mais um bacharel que fazia leis, a serviço da arquitetura jurídico-política do Estado, do que um homem de importância destacada para se compreender a política cultural na Era Vargas. cf. BOMENY, H. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39. 1993; MORAES, Maria Célia Marcondes. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar em qualquer situação, as decisões mais conscientes e mais seguras.<sup>7</sup>

Além disso, o Decreto 19.890/31 estruturou o ensino secundário em dois segmentos: o curso fundamental, organizado em cinco séries, recebia alunos entre 11 e 16 anos; e o curso complementar, que recebia alunos entre 16 e 19 anos, organizando-se em duas séries, com opção de especialização em três segmentos: o pré-jurídico, o pré-médico e o pré-politécnico.<sup>8</sup> O estudo da história estava presente nas cinco séries do curso fundamental, com duas horas/aula semanais, e apenas na 1ª série do curso pré-jurídico do ensino complementar, também com duas horas/aula por semana. Não é demais lembrar que a História do Brasil e da América encontravam-se agrupadas numa única cadeira, a da História da Civilização. Enfim, a distribuição das aulas, sua seriação e conteúdos podem ser visualizados abaixo:

**Tabela 1: Seriação da história nos Programas e instruções metodológicas de 1931**

| <b>Curso secundário fundamental</b>                |  |   |
|--|--|---|
| <b>Série</b>                                       | <b>Disciplinas do currículo</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| 1ª/2h  | Português, Francês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho, Canto orfeônico.         | História biográfica e episódica   |
| 2ª/2h  | Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho, Canto orfeônico. | Historia Antiga. História do Brasil e da América pelo método biográfico-episódico.  |
| 3ª/2h  | Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática, Ciências físicas e naturais, Desenho, Canto orfeônico. | História Medieval/História do Brasil e da América (colônia)                         |
| 4ª/2h  | Português, Francês, latim, Alemão, História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho.     | História Moderna/História do Brasil e da América (Império e séc. XIX)               |
| 5ª/2h  | Português, latim, Alemão, História da Civilização, Geografia, Matemática, Física, Química, História Natural, Desenho.              | História Contemporânea/História do Brasil e da América contemporânea                |
| <b>Curso secundário complementar/ Pré-Jurídico</b> |  |   |
| <b>Série</b>                                       | <b>Disciplinas do currículo</b>  | <b>Conteúdos</b>  |
| 1ª/2h  | Latim, Literatura, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia geral, Psicologia e Lógica.                 | História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. História da América e do Brasil |
| 2ª   | Latim, Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia, História da Filosofia.  | <b>X</b>  |

<sup>7</sup> BRASIL. Decreto-lei nº. 19.890, 18 de abril de 1931, s/p.

<sup>8</sup> *Ibid.*, s/p.

Mas, e Jonathas Serrano, como ele avaliava essa seriação e distribuição dos conteúdos? Uma aproximação ao assunto encontra-se no *Como se ensina história* e nos prefácios da coleção *História da Civilização*. Para o autor, a primeira condição de um programa devia ser sua exequibilidade, o que não ocorria nos programas de 1931:

Antigamente a História Geral era estudada na 3ª e 4ª séries, com três aulas semanais e a História do Brasil na 5ª e última série, com o mesmo número de aulas. Logo: *três vezes três, nove*. Hoje, cada série de História da Civilização reserva duas horas semanais para o estudo da matéria [...] cinco vezes duas igual a dez, logo há mais tempo agora. Engano. A 1ª série é mera iniciação. [...] *não conta*. De fato, o estudo sistemático de História da Civilização começa na 2ª série. Logo, *quatro vezes dois, oito*. Menos que outrora e como aumento da História da América, ao lado da História Geral e do Brasil.<sup>9</sup>

Outra crítica dizia respeito ao “excessivo número de pontos” do programa e sua “rigidez”, sobretudo a “preocupação exagerada dos exames e provas parciais”, o que tornava “impossível o ensino realmente útil da História da Civilização”. Segundo Serrano, para cumprir as exigências oficiais o meio mais fácil era continuar oferecendo um “ensino puramente verbal decorado às pressas, para as notas mensais e as médias anuais”.<sup>10</sup> Numa sentença: a reforma não foi capaz de criar um sistema de ensino distinto daquele que denominava, em tom de crítico, como tradicional.

Na verdade, tais críticas foram corroboradas pela historiografia, que também constatou o caráter propedêutico e o elitismo do ensino secundário brasileiro. Afinal, o ensino fundamental dava acesso ao ensino complementar e este à universidade. Além disso, o aumento do número de anos do secundário contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional, um privilégio de poucos que podiam se dar ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral.<sup>11</sup> Segundo Otaíza Romanelli:

O currículo enciclopédico, aliado a um sistema de avaliação extremamente rígido, controlado do centro, exigente e exagerado, quanto ao número de provas e exames, fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema. O decreto [Decreto 19.890]

<sup>9</sup> SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 25, São Paulo/Cayeyras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935, p. 28-29. *Grifos do autor*.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 106-107.

<sup>11</sup> NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

estabelecia, por seus artigos, um processo de avaliação altamente seletivo. Para uma média de 10 disciplinas anuais, estavam prescritas em lei, para cada disciplina: a) uma arguição mensal; b) uma prova parcial a cada dois meses; c) um exame final. A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames.<sup>12</sup>

Já se abordou que os programas e instruções tinham poucas expectativas quanto à aprendizagem de história pelas crianças, conferindo à 1ª série pouco ou quase nenhum valor pedagógico. Mas, quanto às outras séries, como se avaliou? Segundo Serrano, na 2ª série, havia o anacronismo de se explicar História da América e do Brasil ao lado da Pré-História, da Grécia e de Roma. Para ele, tal anacronismo não se justificava, nem era passível de defesa. No caso, o ideal seria iniciar o estudo da História da América e do Brasil no final da terceira série, prolongando-se na 4ª série: “o período pré-colombiano e o que, na história brasileira, se poderá chamar o período pré-cabralino, correspondem aos últimos séculos medievais. Com os descobrimentos marítimos de Colombo, Vasco da Gama e Cabral, já estamos na Idade Moderna, assunto do 4º ano”.<sup>13</sup> Além disso, o programa da 2ª série era extenso demais para um ano letivo de 60 aulas, sendo que os pontos, alguns de “matéria extremamente complexa”, chegavam a 68, sem descontar os exames e provas parciais obrigatórias. Nesse caso, o melhor a fazer era sacrificar o ensino da segunda parte, como um “ato de autonomia didática” e “desobediência aos programas oficiais anacrônicos”:

Ou sacrificamos à primeira ou a segunda parte. Em rigor não se pode sacrificar a primeira (História Antiga), que não reaparecerá mais nas séries seguintes. Logo a segunda é que deve ser posta de lado, pois o estudo sistemático da História Pátria e da americana se faz nas últimas séries.<sup>14</sup>

Quanto à 3ª série, dedicada ao estudo da Idade Média, Serrano fez uma avaliação positiva dos programas oficiais: “a 3º série é a de melhor e mais fácil de ser integralmente dado nos

<sup>12</sup> ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil*. 23º. ed., Petrópolis-(RJ: Vozes,1999, p. 137.

<sup>13</sup> SERRANO, Jonathas. Explicação Necessária. In: *História da Civilização*. História Antiga, v. 2. 2ª ed., Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1939b, p. XVI.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. XVII.

apertados limites de um ano letivo com duas aulas por semana”.<sup>15</sup> O mesmo não poderia ser dito da 4ª e 5ª séries, irrealizáveis nas condições da reforma de 1931: “dir-se-ia que os programas dessas séries foram elaborados por quem jamais esteve em contato com a realidade viva de classes secundárias do nosso meio”.<sup>16</sup> Entre seus maiores erros Serrano destacou o número excessivo de pontos e a justaposição da História da Geral, da América e do Brasil, contra o que aconselhavam as próprias instruções oficiais:

Estas na verdade recomendam que se mostrem as influências dos fatores da História Geral na formação do Brasil e das outras nações americanas. Ora, para isto é necessário apresentar os fatos na sua coordenação cronológica e não justapor os programas de História da América e do Brasil e os de História Geral da Civilização.<sup>17</sup>

Resultado, tal como estavam organizados os programas, os alunos concluíam o curso de história com “proveito mínimo”, senão quase nulo, salvo os que, por “esforço pessoal, suprem as deficiências dos programas”.<sup>18</sup> Enfim, qual era a proposta alternativa de Serrano aos *Programas e Instruções metodológicas* oficiais? Vale acompanhá-lo através dos volumes da coleção *História da Civilização* e da *História do Brasil*, a começar explicitando as relações entre o autor e a F. Briguiet e Cia., editora proprietária dos direitos de comercialização destes manuais escolares.

## 2. Manuais escolares para um ensino alternativo de história na aula secundária

Na primeira metade do século XX, seguindo à trilha aberta por Baptiste Louis Garnier, ainda no século XIX, vários livreiro-editores se dedicaram à edição e comercialização de livros escolares no Brasil. Uma figura emblemática foi Francisco Alves, o primeiro editor a fazer destes livros o seu principal negócio, conquistando a posição de liderança nesse mercado, até 1917, quando falece. Desde então, sua posição de liderança foi compartilhada por três principais editoras: a Companhia Melhoramentos de São Paulo, a Companhia Editora Nacional e pela F. Briguiet & Cia, que detinha

<sup>15</sup> *Idem*. Explicação Necessária. In: *História da Civilização*, 3º série, Idade Média, v. 3, 2º edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1938, p. X.

<sup>16</sup> *Idem*. Explicação Necessária. In: *História da Civilização*, 4º série, Idade Moderna, v. 4, 1º ed., Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1934, p. XII-XVIII.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. XVIII.

<sup>18</sup> *Ibid.*, loc. cit. .

os direitos de comercialização da *História do Brasil* (1931), do *Epítome de História do Brasil* (1933) e da *História da Civilização* (1934-1936) de Jonathas Serrano.<sup>19</sup>

Vale ressaltar que a expansão do mercado de livros escolares no Brasil se fez acompanhando os movimentos político-culturais, sobretudo o de renovação pedagógica, entre as décadas de 1920 e 1950. A expansão da estrutura escolar, o aumento do número de matrículas e as políticas públicas de formação dos professores muito contribuíram para o *boom* editorial de livros escolares.<sup>20</sup>

O contrato de edição entre Serrano e a Briguiet & Cia foi realizado em 1929, o que sugere que o combinado entre as partes ocorreu por ocasião da escrita e edição da *História do Brasil*, estendendo-se posteriormente aos outros livros, incluindo o *Epítome de História do Brasil* e a coleção *História da Civilização*. Enfim, o contrato estabelecia que o autor receberia 20% sobre o preço líquido das obras para revendedores, além de 2:000\$000 (dois contos de reis) na entrega dos manuscritos. A cada nova edição, feito às revisões e acréscimos sugeridos pelo editor, recebia-se uma nova quantia, de 1:000\$000 (um conto de reis). Definiu-se que cada edição seria composta de 5.000 exemplares, mais 40 para o autor, e 200 para fins de propaganda pela editora.<sup>21</sup>

Serrano conservou em seu poder o controle dessas edições até 1939. No documento, é possível ver que o manual da 1ª série - justamente o dedicado às biografias e anedotas - conheceu cinco edições, totalizando 25.000 exemplares vendidos; os da 2ª e 3ª séries, duas reedições; o da 4ª série, quatro, e o da 5ª série, três reimpressões. Quanto ao *Epítome de História do Brasil*, duas reedições. Já a *História do Brasil* foi editada apenas uma vez, com circulação limitada de apenas 200 exemplares.<sup>22</sup>

Segundo Alexandra Lima da Silva, o título “História”, que antecedia parte dos manuais comercializados, evidenciava o maior aprofundamento e inserção de um autor no âmbito da historiografia. Para a autora, quando um manual escolar tinha como pretensão ser usado especificamente nas escolas, demonstrando maior compromisso de seguir os pontos dos programas oficiais, seus autores usavam títulos como “Epítome”, “Pontos”, “Apostilas” e “Compêndios”.

<sup>19</sup> BRAGANÇA, A. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil, in: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2002.

<sup>20</sup> CARVALHO, M. M.C. Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 4-11, ago. 1988. O *Anuário Estatístico do Brasil* informa que em 1930, o ensino primário respondia por 2.084.000 alunos matriculados, enquanto que o ensino secundário totalizava 83.000 alunos. Em 1940, o primário possuía 3.302.830 e o secundário 170.057 alunos matriculados. Ou seja, houve no período um crescimento de 69% dos alunos matriculados no ensino primário, enquanto que esse número chegou a 209% no ensino secundário. cf. REZNIK, L. *Tecendo o amanhã. A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos* (1931 a 1945). 1992. 288 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992, p. 67.

<sup>21</sup> Contrato entre Jonathas Serrano e a F. Briguiet & Cia. 3 de out. de 1929. FJS, AN, cx. 18.

<sup>22</sup> Controle das edições dos livros de Jonathas Serrano em posse da Briguiet & Cia, 5 de ago. de 1939, FJS, AN, cx. 18.

Assim, o título “História”, além do menor compromisso com programas oficiais, assinalava a expectativa de autores e editores de que seus livros pudessem ser lidos por um público mais amplo.<sup>23</sup>

Tal era o caso da coleção *História da Civilização* e da *História do Brasil* de Jonathas Serrano. De qualquer modo, editar livros com menor compromisso com os programas oficiais era uma estratégia das editoras para atrair e recrutar autores prestigiados, além de conquistar outros públicos. Kênia Hilda Moreira e Marilda Silva explicam que os autores de livros escolares eram mais renomados do que seus títulos, gerando concorrência entre os editores para agenciá-los. Essa situação somente se altera, segundo as autoras, com a “democratização do ensino” e “reorganização do mercado de edição de livros escolares”, na década de 1960, conferindo maior poder às editoras.<sup>24</sup>

Segundo Hallewel, além de publicar livros com menor compromisso em seguir os programas oficiais, outra aposta da F. Briguiet & Cia para atrair autores renomados era o acabamento refinado ou mesmo luxuosos de suas edições, razão pela qual imprimia seus livros em tipografias parisienses.<sup>25</sup> Um caso emblemático é a *História do Brasil* de Serrano, impressa em 580 páginas, 121 ilustrações coloridas em papel couché, além de vários mapas.<sup>26</sup> Daí a circulação do livro em apenas 200 exemplares, dado seu alto custo para os padrões da época (Anexos 10, 11 e 12).

Quanto aos livros da coleção *História da Civilização* não se teve acesso às primeiras edições. Na verdade, apenas os volumes da 4ª e 5ª séries, *História Moderna e Contemporânea*, são de primeira edição, respectivamente de 1934 e 1935. O volume da 1ª série, *História biográfica e episódica*, é a quinta edição, de 1939 (Anexo 13). O volume da 2ª série, *História Antiga*, é a segunda edição, também de 1939. Por fim, o volume da 3ª série, *História Medieval*, é a segunda edição, de 1938.

Não cabe aqui descrever a materialidade de todos os livros da coleção *História da Civilização*. Basta, como exemplo, uma breve análise do volume da 1ª série, o que alcançou maior

<sup>23</sup> SILVA, A. L. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil - Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, *passim*.

<sup>24</sup> O argumento é reforçado acompanhando às reedições dos livros dos principais autores até 1970: Rocha Pombo teve seus livros escolares editados até 1968; Basílio de Magalhães, até 1957; Joaquim Silva, até 1971; J. Ribeiro, até 1966 e Jonathas Serrano, até 1968 (2ª ed. da *História do Brasil*). MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. *Um inventário: livros didáticos de História em pesquisas*. São Paulo: UNESP, 2011, *passim*.

<sup>25</sup> HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria Penha Vilallobos. Coleção Coroa Vermelha, Estudos Brasileiros, v. 6. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1985, *passim*.

<sup>26</sup> Curioso foi o caso do *Epítome de História do Brasil* (Rio de Janeiro: Briguiet & Cia. 2º ed. 1939), anunciado contendo “40 ilustrações, 3 mapas, 40 retratos, 3 autógrafos, 09 quadros cronológicos e sincrônicos, 38 biografias e 16 leituras”.

prestígio, sendo igualmente o mais reeditado. O livro apresentava 266 páginas, distribuídas em introdução, texto suplementares e 54 capítulos. Ao todo, o livro continha 60 biografias, 84 leituras, com anedotas e episódios pitorescos e um anexo, com vocabulário dos termos utilizados no livro. O livro fechava com 32 ilustrações impressas em página inteira sobre papel couché, corroborando o maior refinamento das edições da Briguiet (Anexo 13).

Em todo o caso, deseja-se ressaltar a importância dos editores, ímpar na história do livro, como ensina Roger Chartier.<sup>27</sup> É patente que a personalidade do autor fica definida numa obra, visto que transmite o seu próprio gênio. Porém, uma vez de posse dos direitos de edição, cabe ao editor à tarefa de imprimir o livro e fazê-lo circular no mercado. Nesse sentido, Ferdinand Briguiet, proprietário da Briguiet & Cia. é um aliado importante de Serrano na divulgação de uma didática da história crítica e alternativa aos *Programas e Instruções metodológicas* de 1931. Afinal, ninguém vai de encontro a decretos, programas e instruções oficiais abstraindo-se de redes e lugares. É preciso que um autor tenha alicerces editoriais e suportes de divulgação e circulação de ideias.

Igualmente, é necessário também que um autor tenha um aparato institucional de referência, ou seja, que fale de um lugar, bem como seja capaz de recrutar ou deixar-se recrutar por uma rede de autores mais ou menos simpáticos a um projeto. Portanto, a didática da história de Serrano deve ser compreendida como parte da mobilização dos historiadores do IHGB e professores do Colégio Pedro II - em sua maioria críticos da Reforma Campos, que lhes retirou o direito prescrever os programas para os estabelecimentos de ensino secundário de todo o país - em defesa da orientação humanista e da autonomia da cadeira de História do Brasil no currículo.<sup>28</sup>

### 3. Aprender a história como *uma* história: ensinar história na 1ª série inicial.

O que a criança pode e deve aprender são os aspectos pitorescos e sugestivos do passado, os grandes feitos, as empresas gloriosas e heroicas. [...] Datas, só as principais, que são poucas e virão naturalmente, para melhor situar um fato capital e ao redor dele, muitíssimo outros secundários. Então a criança apreciará essa data como um ponto de referência; ficar-lhe-á facilmente gravada na memória; aprenderá a história como *uma* história, ou antes, uma coleção de histórias, de contos animados e interessantes. Ao contrário, aqueles a quem se multiplicaram nomes e datas apenas, sem outro proveito que o de lhes empanturrar

<sup>27</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

<sup>28</sup> REZNICK, Luis. *op. cit.*, p. 56-79.

indigestamente os cérebros juvenis, quase sempre ganham aversão à disciplina que reputam fastidiosa e é, na realidade, tão sedutora.<sup>29</sup>

O trecho escolhido para abertura do item deixa claro que Serrano compreendia as dificuldades de se ensinar história na 1ª série. Daí a recomendação de ensinar por meio de biografias e episódios interessantes do passado. Isso não significava, porém, fazer da disciplina nesta série um conto de fadas, nem se desejava postergar o estudo sistemático da história para a 2ª série, como nos programas e instruções oficiais. Ao contrário, desde a 1ª série, o professor deveria habituar seus alunos na crítica história.<sup>30</sup>

Em suma, a ideia de Serrano era esta: o ensino de história na 1ª série não dependia de idade, mas de método.<sup>31</sup> Para tanto, algumas condições deveriam ser observadas. A principal delas prescrevia que era necessário contextualizar as biografias. Daí se recorrer, em um primeiro momento, às referências de datas, ainda que somente as principais: o Descobrimento (1500), a Independência (1822), a República (1889) etc. Não por acaso, Serrano introduziu um pequeno quadro cronológico ao final de cada capítulo, o que não era previsto pelos programas e instruções.<sup>32</sup>

Além disso, outros dispositivos foram inseridos no livro, todos contendo intenções pedagógicas muito claras, com o objetivo de auxiliar o professor na contextualização dos biografados. Uma delas era o uso de sinopses, em letras menores, logo abaixo do título do capítulo. Os programas oficiais, por exemplo, recomendavam que os manuais da 1ª série tivessem a seguinte estrutura: 1. Título do ponto; 2. Texto principal acerca do biografado, de livre escolha dos autores de manuais; 3. Ilustrações e/ou anedotas, também de livre escolha. Com tais inserções, Serrano justificava:

*A vista geral do ponto, melhor e mais claramente que o título, oficial ou não, do capítulo, permite a docentes e discentes aprender o que forma o centro principal da matéria tratada e como se integram nela as biografias e episódios apresentados logo após. [...] evita-se, com esse meio, que a aula decline para a odiosa preleção.*<sup>33</sup>

<sup>29</sup> SERRANO, Jonathas. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917, p. 34-35. *Grifos do autor*.

<sup>30</sup> *Idem*. Explicação necessária. *op. cit.*, 1939, p. XIII-XIX.

<sup>31</sup> Suas considerações, portanto, estão muito próximas dos estudos contemporâneos sobre cognição e aprendizagem histórica de crianças. Segue apenas duas indicações: DUTRA, Soraia Freitas. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003; ZAMBONI, E & ROSSI, Y.L.S. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. XVI-XVIII.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. XVII.

Em outros termos, as sinopses dos pontos permitiriam aos estudantes assimilarem mais rapidamente a matéria, dispensando os comentários prolongados dos professores. Igualmente, observa-se que Serrano não seguia os pontos oficiais, alterando seus títulos<sup>34</sup> ou acrescentando novos itens.<sup>35</sup> Tudo isso era justificado em virtude da autonomia dos docentes, extensiva aos autores de manuais escolares: “aceitar os pontos dos programas oficiais, mesmo onde não estamos de acordo com eles, não se nos afigura, em rigor, compatível com o genuíno espírito de autonomia didática”.<sup>36</sup>

Outra novidade não prevista nos programas e instruções oficiais foi a introdução de textos explicativos, novamente em letras menores, com o objetivo de contextualizar as biografias. Parte de um conjunto maior de textos suplementares dirigia-se tanto aos professores, como aos alunos mais curiosos: “Estas noções suplementares são destinadas aos alunos mais adiantados e aos mais curiosos da matéria. Estimulam a própria curiosidade e ao mestre permitem explicações mais desenvolvidas. São apenas para leitura, recapitulação e consulta apositada”.<sup>37</sup>

Outro texto suplementar introduzido, com o objetivo de contribuir para os trabalhos em classe, foi um apêndice contendo vocabulário. Segundo Serrano, tratava-se de uma “nota original” no meio didático. Para ele, a dificuldade da criança em compreender um determinado assunto histórico nem sempre devia ser atribuída ao nível mental, mas também ao seu “reduzido cabedal linguístico” e “inópia léxica”: “Temos certeza de que, não só os discentes, mas os próprios docentes nos ficarão gratos pelo trabalho que lhes poupamos, com tal subsídio vocabular.”<sup>38</sup>

“A Grafia correta dos nomes históricos” foi mais um texto suplementar inserido e destinado aos alunos mais adiantados ou simples curiosos. Originalmente publicado nas “Páginas de Educação” do *Diário de São Paulo*<sup>39</sup>, o texto é emblemático da erudição de Serrano e de sua inserção nos saberes tido como auxiliares da História, a exemplo da onomástica.<sup>40</sup> Com ele, tinha-se por objetivo contribuir para promover à uniformização da grafia dos nomes históricos:

<sup>34</sup> Alteravam-se os pontos pouco claros e aqueles que traziam um elemento de valor: “Asoka e o budismo” por “hindus”; “Uma aventura política [?]”; “Alcebiades e suas aventuras” por “A guerra do Peloponeso e Alcebiades”; “Os objetivos políticos de César” por “Os últimos tempos da República”; “Felipe II e o fanatismo religioso” por “Felipe II de Espanha” etc. *Ibid.*, p. XV.

<sup>35</sup> Por exemplo, “O império Napoleônico” e “As grandes explorações geográficas”, incluindo neste ponto referências à conquista das regiões polares, ausentes nos programas oficiais. *Ibid.*, *loc. cit.*

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. XVI.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. XIX.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. XVIII.

<sup>39</sup> SERRANO, Jonathas. A grafia correta dos nomes históricos. Uma proposta de uniformização em bases científicas. Página de Educação. Diário de São Paulo, n. 22, 24, 25, 27,31 e 43, entre agosto de 1933 e janeiro de 1934.

<sup>40</sup> Serrano seguia seus pares do IHGB e do Colégio Pedro II, todos eles notórios eruditos. A onomástica, aos estudos de filologia e línguas indígenas, por exemplo, dedicaram-se Capistrano de Abreu, Sílvio Romero, João Ribeiro, dentre outros. Em sua tese *O Descobrimento do Brasil*, de 1883, Capistrano realizara estudos sobre a grafia correta do nome

Resta explicar a grafia que adotamos resolutamente neste primeiro volume da História da Civilização. [...] É uma tentativa pessoal de uniformização em bases científicas, da grafia dos nomes históricos, escritos, em qualquer sistema ortográfico adotado até hoje, de várias formas, incoerentes às vezes, injustificáveis a miúdo e que confundem alunos e professores.<sup>41</sup>

Serrano também inseriu leituras complementares no livro, não previsto pelos programas oficiais. Ao todo, foram introduzidas 84 leituras, mais de uma para cada aula, considerando que os programas oficiais estabeleciam 60 aulas ao longo do ano letivo para o desenvolvimento dos conteúdos da 1<sup>o</sup> série. Tais leituras foram acompanhadas de ilustrações, como se afirmou, 32 ao todo. Impressas em páginas inteiras, em papel *couché*, elas se destacavam no manual. Esperava-se que elas cumprissem a função estratégica de ilustrar e completar a leitura (Anexos 14 - 17).

O uso de biografias para fins didáticos no Brasil têm um marco no livro de Sílvio Romero, *A História ensinada pela biografia de seus heróis*, de 1891. Seus biografados eram homens do povo, os construtores, os cientistas, os homens de pensamento, os inventores etc., além daqueles ligados à história política e militar. Eles foram encarados como gênios do povo, expressão da raça e da cultura nacional.<sup>42</sup> João Ribeiro, no prólogo do livro, afirmava que Romero não apresentava “biografias a esmo”, mas os “pontos culminantes, das vertentes de todas as águas que, através dos tempos, fertilizaram a pátria”. Seleccionadas a partir do “tato da crítica científica”, tais biografias tinham “valor de museu”, oferecendo “as espécies-tipos da nossa humanidade”. Numa sentença, o livro era considerado como a “nossa geografia humana”.<sup>43</sup>

Serrano corroborava Romero quanto à escolha dos biografados, também ele procurando apresentar os pontos culminantes das vertentes de todas as águas, isto é, os grandes nomes da História da Civilização. Igualmente, apresentava a escolha de seus biografados como parte de uma operação crítica, inserindo-os numa abordagem plural do passado. Daí a presença das biografias de alguns inventores, cientistas, artistas, religiosos, missionários etc. Ao todo, o livro contém 60

Brasil. O autor também é lembrado pela descoberta da criptonímia de Antonil (João Antônio Andreoni), nome que dissimulava a autoria de *Cultura e opulência do Brasil* (1711). GONTIJO, R. História e historiografia nas cartas de Capistrano de Abreu. *História*, v. 24, n. 2, p. 159-185, 2005. ANHEZINI, K. Um metódico à brasileira: a escrita da história de Afonso de Taunay. *Rev. hist.*, Jun. 2009, n.º. 160, p. 51.

<sup>41</sup> *Idem, op. cit.*, 1939, p. XVII-XVIII.

<sup>42</sup> Uma análise do livro encontra-se em GOMES, Ângela de Castro. República, educação e história pátria no Brasil e em Portugal. In: \_\_\_\_\_. *A república, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, p. 110-120.

<sup>43</sup> João Ribeiro *apud* GUSMÃO, Emery Marques. “Contribuições de Sílvio Romero para o currículo da escola elementar no século XIX”. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n. 2, p. 54-74, jul.-Dez. 2010.

biografias de vultos da História Geral e da América, de Heródoto a Mussolini. Vale notar a ausência de biografados brasileiros.<sup>44</sup>

No livro da 1ª série, a presença das biografias não explorava a ingenuidade da criança, uma acusação que Serrano dirigia aos programas e instruções oficiais. Ao contrário, elas foram encaradas como pretexto para inserir os estudantes no exercício da crítica histórica. Neste caso, o *Como se ensina história* é bastante elucidativo:

É imprescindível iniciar os alunos na questão fundamental e complexa da crítica histórica. [...] Ao narrar, por exemplo, a história de Dido, ou de Licurgo, ou episódios dos Argonautas, ou o do cavalo de Troia, é necessário fazer, ao menos de passagem, concisamente, uma observação crítica, mostrando que se trata de uma lenda ou de um fato duvidoso e sugerindo, em frase clara e simples, a explicação ou a hipótese mais provável. [...] Pouco a pouco, nas séries mais adiantadas, ir-se-á habituando o aluno a distinguir o certo, o provável, o possível. A análise de certos tópicos facilitará os exemplos acessíveis à inteligência da turma. [...] Por exemplo, no ponto da Reforma levar o aluno a examinar o que significa exatamente indulgência, de acordo com a doutrina católica, e se é aceitável e tem nexos a expressão “venda de indulgências”.<sup>45</sup>

O uso de biografias no contexto escolar, segundo Serrano, datava de 1872, tendo sido o método pioneiramente empregado nas escolas primárias alemãs, por determinação das ordenações prussianas. No Brasil, o método biográfico fez parte do currículo do ensino primário do Distrito Federal, durante a Reforma Afrânio Peixoto (Decreto-lei 1.059, de 14 de fevereiro de 1916). Serrano destacou-se como um dos seus principais colaboradores, tendo escrito na ocasião a *Metodologia da história na aula primária*, em 1917. Neste livro, demonstrou grande conhecimento das didáticas da história nas escolas alemãs do século XIX, apropriando-se de autores como Kapp, Vormbaum, Ziller, Nietzsche etc.

Vale recuperar as principais teses do livro, uma vez que elas estavam sendo retomadas em meados da década de 1930. De acordo com Serrano, o método biográfico consistia em expor os

<sup>44</sup> Eis os biografados no livro: Champollion, Heródoto, Hamurabi, Assurbanipal, Dido, Salomão, Ciro, Buda, Sólon, Milcíades, Alcebíades, Péricles, Demóstenes, Alexandre, Amílcar, Aníbal, Cipião, Catão, César, Augusto, Jesus Cristo, Antonio Pio, Juliano, Justiniano, Maomé, Carlos Magno, os senhores de Coucy, S. Luíz, Afonso Henriques, Inocêncio III, S. Francisco de Assis, Marco Polo, Joanna d'Arc, Maomé, Gutemberg, Colombo, Michelangelo, Carlos V, Lutero, Ignácio de Loyola, Felipe II, Isabel, Henrique IV, Luis XIV, Cromwell, Pedro, o grande, Frederico II, Luis XVI, Napoleão, Bolívar, Luis Felipe, Bismarck, Cavour, Pasteur, Edison, Livingstone, Vitória, Foch, Lenin e Mussolini.

<sup>45</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 65-66.

fatos do passado ao redor de uma personalidade, escolhida por sua importância e relevo. O autor foi buscar inspiração em Nietzsche, para quem o método era qualificado como “*monumental*”:

[...] biografias não devem ser retratos, mas quadros de gênero, nos quais reflita a época em que uma pessoa viveu e agiu; porque à vida de um homem, qual representante do seu tempo, cumpre agregar o que ele foi devido à sua época, e o que esta foi devido a ele.<sup>46</sup>

Por outras palavras, recomendava-se evitar “exagerar o papel da personalidade escolhida”, criando “simpatias superficiais”. Uma intervenção necessária do professor, segundo Serrano, consistia em alertar as crianças que a história não era “feita ao bel-prazer dos grandes homens”, que existiam “restrições do meio físico e social”, bem como um “importante papel desempenhado pelo povo”. Enfim, com tais “ajustes e restrições pontuadas pelo professor”, o método biográfico se demonstrava um “poderoso auxílio para o ensino de história”.<sup>47</sup>

Iniciar os estudantes na crítica histórica e contextualizar as biografias. Eis a chave de leitura de Serrano acerca dos usos da biografia na aula de história. Para sua realização utilizava-se ainda de leituras complementares inseridas após o texto biográfico principal. Revestidas de “formas funcionais”, tais leituras traziam aspectos interessantes e pitorescos do passado, mas também ensinavam história, por assim dizer, nos bastidores de sua construção. Numa sentença: deviam ser coloridas e animadas, mas também úteis ao ensino crítico da história:

Na escolha das leituras houve a preocupação de apresentar à natural curiosidade do aluno episódios interessantes e que possam de certo modo ilustrar ou completar o que as biografias ensinam, nos diversos pontos do curso. As biografias foram escolhidas com a preocupação de não dar aos alunos uma ideia falsa do valor dos indivíduos; antes pelo contrário, permitindo logo entrever o papel dos biografados no assunto de que trata o respectivo capítulo. Daí, por exemplo, a biografia de Champollion no ponto referente à revelação da civilização egípcia; e ao lado do fundador da egiptologia, a biografia sumária do velho Heródoto.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> *Idem., op. cit.*, 1917, p. 43-44.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.43-44.

<sup>48</sup> *Idem., op. cit.*, 1939, p. XIII.

Nota-se que Serrano escolheu biografar o fundador da egiptologia no ponto sobre o Egito. Isso não ocorria por acaso, mas pretexto para iniciar os estudantes na crítica histórica. Tanto a sinopse, o texto introdutório e a biografia de Champollion estavam a serviço de uma única ideia, formulada nos seguintes termos: Até o século XIX não se havia conseguido decifrar os hieróglifos. Graças aos trabalhos de Champollion, fundador da egiptologia, um estudante da 1ª série secundária poderia conhecer mais sobre o Egito do que Heródoto.<sup>49</sup> O uso de recursos visuais como “Colossos de Menon”, reproduzindo estátuas do faraó Amenófis III; a “sala das múmias”, no Museu do Cairo; e a reprodução da “Pedra Roseta”, do *British Museum* de Londres reforçavam a lição (Anexo 18).

Só a partir dessa lição fundamental poderia o professor fazer uso de curiosidades, episódios pitorescos e anedotas. O capítulo sobre o Egito encerrava-se com três textos para leitura dos alunos: o regime de cheias do Nilo e a prática da agricultura na Antiguidade, curiosidades sobre as pirâmides e uma anedota contada por Heródoto sobre o faraó Amasis.<sup>50</sup>

Não interessa seguir Serrano no restante do livro, mas apenas assinalar que essa estrutura se repetiu ao longo de outros capítulos. No ponto correspondente à Civilização Mesopotâmica, por exemplo, foram introduzidas biografias do rei Assurbanipal e Hamurabi, leituras sobre a lenda de Gilgamés, a Torre de Babel e uma anedota envolvendo o rei Baltasar. O texto introdutório, explicativo e crítico, informava que, até meados do século XIX, as civilizações da Caldeia e da Assíria eram mal conhecidas. Tal conhecimento era resultante das “escavações feitas pelo francês Botta em Mossul, desde 1842”, além dos “trabalhos pacientes de ingleses, alemães e franceses”, destacando-se Rawlison, Grotfend e Oppert, que “decifraram a escrita cuneiforme”.<sup>51</sup> Desse modo, ensinava-se aos alunos, lançando mão de biografias e leituras interessantes, que a história era uma ciência que conheceu grandes avanços no século XIX, feita a partir das fontes e paciente pesquisa de eruditos.<sup>52</sup>

Logo se vê que o ensino de história na primeira série possuía pretensões maiores em Serrano, sobretudo se comparado aos programas e instruções de 1931. E quanto às anedotas? Quais os usos que o autor fazia no manual da 1ª série? Antes de tudo, uma constatação: as anedotas, como gênero marcado pela imprecisão - de difícil distinção do que é fato do que é ficção -, como textos híbridos, fazendo fronteira com a história e a literatura, foram pouco teorizadas pela historiografia.<sup>53</sup>

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 1.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 7-12.

<sup>52</sup> *Ibid.*, loc. cit.

<sup>53</sup> FINEMAN, Joel. The history of the anecdote: fiction and fiction. In: VEESER, Harold (org.). *The New Historicism*. New York: Routledge, 1989, s/p. Disponível em: <

Justamente por isso, interessa deter um pouco mais nas anedotas, recorrendo ao livro de Serrano. Em todo o caso, o que se deseja é avançar a compreensão de seu uso como produto de uma escrita pitoresca ou romanesca, sem grande importância para o conhecimento do passado.

Pretende-se avançar a compreensão do uso de anedotas como produto de uma escrita pitoresca ou romanesca, sem grande importância para o conhecimento do passado. Na verdade, observa-se o contrário, sendo possível evidenciar o uso das anedotas e suas potencialidades pedagógicas, algo que era reconhecido pelos professores de história e autores de manuais escolares, durante a primeira metade do século XX. Anedotas eram encaradas como fonte de lições morais, mas também portadoras de força epistemológica, no sentido de que elas podem auxiliar na compreensão do passado pelo público não especialista, sobretudo de crianças e jovens. Através de sua narrativa curta, em linguagem simples, mas densa, dialogando a fábula, o curioso, o ouvi-dizer, o *fait-divers* etc., em tom jocoso, de chiste, ou mesmo carregando certo “humor negro”, é possível conduzir o público não especialista a compreender determinados eventos do passado que de outra forma a eles seriam pouco acessíveis e/ou interessantes, a exemplo da linguagem historiográfica. Daí seu intenso uso entre aqueles que assumiam funções de mediação do saber histórico no período, professores, literatos, teatrólogos, radialistas, cartunistas etc.<sup>54</sup>

Além do mais, anedotas não foram algo de uso exclusivo dos intelectuais mediadores, gozando também de prestígio entre os eruditos, sendo encarado como raridades, itens de colecionador, o que remete à permanência de práticas antiquárias no interior do ofício de historiador em formação. Serrano, por exemplo, costumava guardá-las, por escrito ou por meio de recortes de jornais, tendo para isso uma série de cadernos, grande parte conservada em seu arquivo pessoal. Prática semelhante também fora adotada por Taunay.<sup>55</sup>

O sucesso das anedotas, portanto, é evidente, recebendo atenção não só dos historiadores, que as colecionavam, mas também dos literatos. Humberto de Campos (1886-1934), autor de *O Brasil Anedótico*, de 1927, encarava o ofício de colecionar anedotas como parte de uma “missão soturna e benemérita de arquivar certidões de batismo, de coligir testemunhos de contemporâneos,

---

<https://books.google.com.br/books?id=q6llAgAAQBAJ&pg=PT56&lpg=PT56&dq=joel+Fineman+anecdote&source=bl&ots=MbLpNgD6hX&sig=pTOYCTVkJ4Cw&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=joel%20Fineman%20anecdote&f=false>>. Acesso em: 13 de nov. 2014.

<sup>54</sup> Por exemplo, CAVALCANTE, V. M. 2012. *O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita da História para o povo brasileiro*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. GOMES, A. C. *História de chinelo: o ensino de história através do rádio no Brasil dos anos 50*. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dcp/Angela\\_de\\_Castro\\_Gomes\\_1-11-2013.pdf](http://www.fflch.usp.br/dcp/Angela_de_Castro_Gomes_1-11-2013.pdf)>. Acesso em: 12 de dez. 2014.

<sup>55</sup> ANHEZINI, K. *op. cit.* 2009, p. 6.

de colecionar citações de historiadores eminentes”.<sup>56</sup> Machado de Assis, para citar o bruxo do Cosme Velho, também empregava anedotas através de seus personagens. Brás Cubas, por exemplo, o defunto-memorialista, afirmava: “Creio que prefere a anedota à reflexão, como os outros leitores, seus confrades, e acho que faz muito bem”. Por outras palavras, Brás Cubas parece dizer aos leitores: se querem anedotas, tomem anedotas.<sup>57</sup> Serrano não chegou a tanto, nem desejava que seus leitores encontrassem no seu manual apenas lances anedóticos. Ao contrário, ele parecia dizer: se querem anedotas, tomem anedotas, mas não se esqueçam de que a história não é apenas literatura, mas uma ciência rigorosa.

Enfim, foi possível contabilizar 81 anedotas no livro da 1ª série de Serrano. Não cabe aqui reproduzir todas elas. Três são suficientes para dar uma amostra do seu conteúdo e explicitar os usos que Serrano delas fazia em seus manuais escolares:

Soberano da Lídia, na Ásia Menor, Creso considerava-se o homem mais feliz do mundo, pois era riquíssimo. Quando Sólon, filósofo grego, esteve em Sardes, capital da Lídia, Creso mostrou-lhe o que possuía, julgando que o ilustre pensador o considerasse o mais venturoso dos monarcas. Sólon, porém, lhe observou que ninguém podia antes da morte ser julgado com exatidão, pois não se podem prever os infortúnios. Mais tarde Creso atacou o rei da Pérsia, Ciro, supondo fácil derrotá-lo e destruir-lhe o império. Derrotado, foi aprisionado em Sardes. Heródoto conta as coisas de modo interessante, mas sem rigor histórico. Creso, ao caminhar para a fogueira onde ia ser queimado, lembrando-se de Sólon, três vezes lhe repetia o nome: - Oh Sólon! Ciro quis saber o motivo, mandou extinguir a fogueira e poupou a vida a Creso. Mais ainda: fez dele seu amigo e companheiro.<sup>58</sup>

Tinha Alexandre um cavalo predileto, Bucéfalo, assim chamado porque tinha a cabeça semelhante à de um boi. Era bravíssimo e Alexandre ainda jovem o conseguiu domar fazendo galopar contra o sol, pois observara que o animal tinha medo de sombra. Bucéfalo foi-lhe fiel até morrer. Conta-se que o pintor Apeles uma vez fizera um quadro em que retratava o cavalo do grande conquistador. Este

---

<sup>56</sup> Humberto de Campos *apud* GONÇALVES, Marcia de Almeida. Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, p. 110.

<sup>57</sup> Machado de Assis *apud* PEREIRA, M. S. "Noite de Almirante": dia de anedota. In: I Seminário Machado de Assis, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/machado\\_de\\_assis/Noite%20de%20Almirante-%20dia%20de%20anedota.pdf](http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/Noite%20de%20Almirante-%20dia%20de%20anedota.pdf). Acesso em: 26 de nov. 2014.

<sup>58</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1939, p. 26.

não gostara; mas o animal, ao ver o quadro, relinchou. – Ó Alexandre, teria dito Apeles, o teu cavalo entende mais de pintura.<sup>59</sup>

O político a quem a França deve até certo ponto a sua vitória, o ancião de energia indomável, Clemenceau, não era um crente, mas respeitava e admirava a sinceridade da fé religiosa de Foch. A este propósito refere um escritor francês o seguinte episódio bem significativo. Foch gostava de entrar nas igrejas e ficar meditando e orando. Nas últimas semanas da guerra, Clemenceau, dirigindo-se ao Grande Quarte General, para conferenciar com Foch, soube que este se achava na igreja. Propuseram ir busca-lo. – Não, respondeu Clemenceau, deixem-no onde está. Até hoje isto lhe tem servido otimamente.<sup>60</sup>

Vê-se que as anedotas entrelaçavam no manual de Serrano as grandes narrativas (os conflitos na Ásia Menor, às conquistas de Alexandre e a Primeira Guerra Mundial) e a pequena história (a desgraça de Crespo e os episódios pitorescos de Alexandre e Foch). Nelas, é possível identificar, como se afirmou, traços característicos das anedotas: narrativa curta, objetiva, linguagem simples, portadoras de lições morais, em diálogo com o jocoso, o chiste, não raro contendo certo humor negro ou mesmo um acento subversivo, permitindo que filósofos e pintores zombem de reis e imperadores.

Joel Fineman afirma que as anedotas se orientam mais pela verossimilhança do que pela busca de uma verdade histórica, situando-se a meio caminho entre a factualidade e a ficção.<sup>61</sup> Além disso, anedotas colocam o tempo histórico em suspensão, produzindo uma espécie de “efeito do real”. Isso porque contar anedotas é inventar uma experiência de vida, isto é, reconfigurar o real através de uma narrativa. Para o autor, elas são “a forma literária que permite excepcionalmente a história acontecer”.<sup>62</sup> Daí sua força, sobretudo quando o que se está em questão o ensino de história para públicos não especializados, o que justifica sua presença nos manuais escolares de Jonathas Serrano.

De qualquer modo, o autor compreendia muito bem a natureza híbrida das anedotas. Por exemplo, ao relatar uma anedota de Heródoto no manual da 1ª série, afirmou: “Heródoto conta as coisas de modo interessante, mas sem rigor histórico”. Ou seja, não havia problema o professor e o

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 204.

<sup>61</sup> FINEMAN, Joel. *op. cit.*, s/p.

<sup>62</sup> *Ibid.*, s/p. No original: “*The literary form that uniquely lets history happen, by virtue of the way introduces an opening into the teleological, and therefore timeless, narration of beginning, middle, and end*”.

autor de manuais escolares recorrerem ao uso das anedotas, desde que explicitassem sua natureza híbrida. Enfim, o que Serrano valorizava nas anedotas era sua capacidade de suscitar reflexão e fornecer lições morais a partir da narrativa de uma experiência de vida. Sua presença no manual da 1ª série não tem valor em si, mas naquilo que delas se pode extrair. Isto é, como historietas, enredando o entendido e o subentendido, anedotas são canais de mediação que inseriam os estudantes diante de uma lacuna que precisava ser preenchida. No caso, esperava-se que refletissem, e aprendessem, com Crespo, lições sobre o caráter efêmero da existência e, com Foch, o respeito pelas coisas religiosas.

#### 4. Ensinar história nas séries intermediárias do curso secundário

O estudo da história na 2ª e 3ª séries, denominadas por Serrano como intermediárias, seguiam em linhas gerais os pressupostos estabelecidos para o 1º ano. Na verdade, as dificuldades eram semelhantes, dado à complexidade dos assuntos da História Antiga e Medieval, e por se tratar de um público de adolescente de 12, 13 anos. Afinal, como fazê-los compreender bem noções de história etrusca, romana ou franca, se “mal sabem a própria língua”, “não traduzem quase nem sequer o francês”, “ignoram o latim” e o que seja “evolução, cultura, etnia, antropologia etc.?”<sup>63</sup> Os novos dispositivos editoriais introduzidos nos manuais da 2ª e 3ª séries permitem aproximarmos de uma resposta. Vale reproduzir o segundo volume, dedicado à História Antiga:

Em cada um dos capítulos do presente volume encontrará o leitor: a) uma rápida vista geral do assunto em poucas linhas; b) o essencial do ponto de que se trata, em linguagem simples, acessível à média dos estudantes da 2ª série; sendo que todos os capítulos são subdivididos em sessões ou tópicos, que raro excedem uma página, com títulos claros e concisos; c) leituras escolhidas de bons autores sobre tópicos interessantes, capazes de estimular a curiosidade dos alunos; d) notas adicionais especialmente destinadas aos professores, ou a estudantes mais adiantados, desejosas de aprofundar um pouco mais certos pontos controvertidos ou mal expostos na maioria dos compêndios.<sup>64</sup>

<sup>63</sup> SERRANO, Jonathas. Explicação Necessária. In: *História da Civilização*, 3ª série, Idade Média, v. 3, 2ª edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1938, p. XV.

<sup>64</sup> *Idem.*, Explicação necessária. In: *História da Civilização*, 2ª série, História Antiga, v. 2, 2ª edição. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1939b, p. XV.

Como se nota, alguns dispositivos destinados a revestir o ensino de história das formas funcionais permaneceram. Entre eles o uso das sinopses, uma melhor subdivisão do texto, além das leituras complementares, que continuavam apresentadas como interessantes, mas sem fazer uso de biografias e anedotas. Por outro lado, reconhecendo que o ensino de história devia “permanecer fiel às mais modernas e seguras lições da boa pedagogia e da crítica histórica”, acrescentou-se notas adicionais, ao final do capítulo e em letras menores, destinadas a promover o maior aprofundamento da crítica na sala de aula. Destinadas especialmente aos professores, mas também aos alunos mais adiantados ou curiosos, tais notas traziam explicações detalhadas sobre pontos controvertidos, reproduzindo extratos de autores eruditos, a maioria em língua francesa e inglesa.

Portanto, interessa acompanhar mais de perto o conteúdo destas notas adicionais e seus usos, uma vez que elas se apresentavam como portadoras de promessas de verticalização da crítica nas séries intermediárias do ensino secundário. Para tanto, seleciona-se um tema clássico: a história da civilização grega. Serrano dedicou a ela 8 capítulos do livro da 2ª série, 18 notas adicionais ou explicativas e 8 leituras, uma para cada capítulo. É de longe o assunto mais abordado e extenso do livro.<sup>65</sup>

O estudo inicia-se com as civilizações pré-helênicas. O texto principal do capítulo é colorido, mas também erudito. Nele, Serrano expôs várias lendas recolhidas por Heródoto, Tucídides e Aristóteles sobre a figura do rei Minos. Contudo, o quadro de sentido do texto não era informado por essas lendas, mas pelos estudos e escavações do arqueólogo inglês Arthur Evans, que representava para a história das civilizações pré-helênicas o que Champollion tinha sido para a egiptologia. Mais uma vez, não se abstraía dos relatos lendários, desde que fossem encarados como tais e explicitados pela crítica histórica. Tudo isso foi abordado ao longo do texto, mas era nas notas adicionais que o assunto ganhava aspecto de um relato erudito. Vale reproduzir uma delas:

Minos, filho de Zeus e de Europa e contemporâneo de Hércules, de Perseu e de Teseu herois gregos, reinou em Creta e teve grande poder, chegando a dominar cem cidades. A sua capital era Cnossos. Mandou construir pelo célebre arquiteto Dédalo, o Labirinto, palácio maravilhoso. [...] Com o nome de Minos – a *crítica moderna o reconhece* – foi personificada uma série de monarcas, de uma ou várias dinastias cretenses, que durante três séculos governaram a ilha e a ergueram a um alto grau de prosperidade e esplendor cultural.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 116-179.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 120-121. *Grifos nossos.*

No capítulo “tempos homéricos” o texto principal dirigido ao aluno informava que a *Ilíada* e a *Odisseia* eram textos de “grande beleza poética” e de “alto valor histórico”. Porém, colocava-se em questão a existência de Homero: “De si próprio nada nos conta Homero. Os escritores gregos (Tucídides e Heródoto) não nos dão elementos seguros para uma opinião bem fundada”. Todavia, afirmava-se, sem indicar nomes e obras, que “os autores mais autorizados continuam a acreditar que Homero realmente existiu”. Enfim, era nas notas adicionais que a “questão homérica” ganhava uma versão erudita:

Foi ela proposta pela primeira vez por Francisco Hédelin, abade d’Aubignac (1604-1672) que para explicar as belezas desiguais das duas epopeias eminentes emitiu opinião de que elas podiam ter sido compostas por homens de épocas diferentes ...  
[...]

V. Bérard e sua obra é o mais esplêndido monumento erguido em nossa época ao velho Homero: em sua obra se encontra, até as mínimas das minúcias, a bibliografia da questão.<sup>67</sup>

Não cabe reproduzir exemplos ao infinito, mas apenas explicitar que o exercício se repetia em outros capítulos, abordando sob o ponto de vista da crítica o “nome de Esparta”, a “existência de Licurgo”, “o reino da Lídia”, “a paz de Cimon ou Kallias”, “o gênio grego” etc.<sup>68</sup> Nestas notas explicativas Serrano traduziu onze estudiosos da arqueologia, da história, da cultura e da filosofia helênica, reproduzindo partes de suas obras ou comentando-os. Trata-se de um trabalho de mediação de grande fôlego e de valor inestimável. Com elas, esperava-se instrumentalizar os professores, dando a conhecer uma parte do que até então se produziu sobre a civilização grega. Enfim, são teses, ideias, opiniões, autores e obras que tinham por objetivo promover o ensino crítico de história nas séries intermediárias, e que dificilmente os professores secundaristas teriam acesso. Trazê-los para dentro de seu manual escolar foi a grande novidade do livro de Serrano (Anexo 19).

## 5. O ensino de história nas séries finais do curso secundário

Revestida das formas funcionais, o ensino de história, na 4ª e 5ª séries do curso secundário, tinha que ter sentido e significação para os estudantes. Essa era a grande recomendação de Serrano.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 124-128.

<sup>68</sup> *Ibid.*, *passim*.

Vale lembrar que se tratava de ensinar história aos adolescentes de 14, 15 anos, cujo nível de desenvolvimento mental coincidia com a fase do pensamento abstrato. Portanto, já se podia exigir dos estudantes o estabelecimento de relações de causalidade, dependência e significação entre os fatos históricos.<sup>69</sup>

Em outros termos, o estudo da história, na 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries, segundo Serrano, deveria proporcionar ao aluno à compreensão da interpenetração dos acontecimentos do Velho e do Novo Mundo, quer dizer, as sincronias e as noções de causa e efeito:

A boa pedagogia [...] na 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> séries tem por finalidade levar o aluno a compreender a sequência no tempo e no espaço, as causas e as consequências, e como a história americana e especialmente a brasileira reflete a ação poderosa de fatores da história geral.<sup>70</sup>

Para tanto, Serrano promoveu várias alterações no plano de composição da obra, que não seguiu os programas oficiais. Para ele, como se afirmou, os programas de 1931 não favoreciam o estudo sincrônico, as comparações e a compreensão das causas e consequências entre os fatos históricos, uma vez que os conteúdos de História da América e do Brasil encontravam-se justapostos aos conteúdos da História Geral. Daí a necessidade de realizar mudanças:

A *interpenetração* dos acontecimentos do Velho e do Novo Mundo, a complexidade das causas de cada um dos grandes fatos - eis, entre outras, as razões da nossa distribuição, em vinte largos capítulos, dos múltiplos pontos do programa oficial. Expô-los tais quais lá estão, seria não só complicar a compreensão da matéria, mas até – perdoe-nos a vaidade – prejudicar o próprio equilíbrio estético do presente volume. [...] Infelizmente, nestes [pontos oficiais do programa], a matéria da 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> séries foi distribuída em duas partes, justapostas, uma relativa à História Geral e outra referente à História da América e do Brasil. Foi um erro que procuramos corrigir no presente volume. Os pontos estão aqui apresentados na sua *concatenação lógica* e não justapostos arbitrariamente.<sup>71</sup>

<sup>69</sup> SERRANO, Jonathas. Explicação Necessária. In: História da Civilização, v. 4, História Moderna, 1<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1935, p. XVI. Parte do texto foi reproduzido no *Como se ensina história*, p. 40-42.

<sup>70</sup> *Ibid.*, loc. cit.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. XV-XVI.

Por conseguinte, novos recursos didáticos introduzidos tinham como objetivo ajudar os estudantes a encontrarem um “sentido” para a história. Um deles foi o uso de sinopses cronológicas. Inseridas no final de cada capítulo, elas traziam os “fatos culminantes e suas respectivas datas”. Quanto ao uso, prescrevia-se que elas destinavam a “fixar os pontos de referência no tempo”, facilitando “os exercícios individuais” e as “recapitulações”, longe de figurarem como mero exercício de memorização (Anexo 20).<sup>72</sup> Além das sinopses cronológicas, acrescentaram-se quadros sincrônicos e sinóticos. Enfim, trata-se de recursos gráficos destinados a facilitar o manuseio do livro e a fixar os eventos no tempo, através dos exercícios de recapitulação e síntese:

Há, também, vários quadros sincrônicos e sinóticos – novidade desse volume – em que a História Geral, a da América e a do Brasil, postas em correlação nos seus fatos capitais, permitem ao aluno apanhar logo as influências que concorreram de toda a parte para a formação do Brasil e das várias nações americanas. [...] *obrigam a refletir. Copiados, comentados e completados* com as noções do texto do compêndio ou da explicação oral do professor, facilitam extraordinariamente a exposição do ponto pelo próprio aluno, em prova escrita ou de viva voz.<sup>73</sup>

Na 5ª série, por fim, recomendava-se inserir os estudantes nos exercícios de “crítica de relevo”. Para tanto, uma vez completada à lição do professor, os alunos poderiam “escolher um ou dois vultos notáveis do ponto” e “justificar a escolha”, por escrito ou de viva voz, mediante arguição do professor.<sup>74</sup> Serrano ofereceu um modelo para que os professores elaborassem esse tipo de atividade:

- 1-Escolher os  $n$  (2, 3,4...) vultos mais notáveis do tópico, e justificar (por escrito ou de viva voz) a escolha feita.
- 2-Escolher, nas mesmas condições,  $n$  datas importantes e comentá-las.
- 3-Colocar em ordem (crescente ou decrescente) de importância, os  $n$  vultos mais notáveis do ponto estudado.
- 4-Idem, quanto às datas.<sup>75</sup>

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. XV.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. XVII.

<sup>74</sup> SERRANO, Jonathas. Explicação Necessária. In: História da Civilização. 5ª série, História contemporânea, v. 5, Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1934, p. XIII-XIX. *Como se ensina história*, 1935, p. 51-52.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. XIV

Enfim, era importante que o professor ensinasse aos seus alunos que em história “*nem todos os fatos e biografias interessam igualmente*”. Logo, os estudantes deveriam aprender a fazer seleção e atribuir significação aos fatos dentro de um quadro maior de comparação e concatenação dos eventos:

Assim como na orografia reconhecemos o valor maior de certas cordilheiras, a altitude máxima de certo picos [...] assim também na onomástica, e na própria cronologia, o principal é habilitar o aluno a distinguir o principal e o acessório, o indispensável e o supérfluo, o que importa reter na memória e o que pode ficar de lado sem prejuízo para o conhecimento exato da época ou do fato estudado.<sup>76</sup>

Vale adentrar brevemente o volume da 5ª série com o objetivo de analisar como essas orientações ganhavam forma no interior do livro. Nos capítulos, *O Brasil no século XVIII e Nativismo e Inconfidência Mineira*, Serrano apresentou sete questões para a atividade dos alunos:

- 1- Manifestação do nativismo: causas, efeitos e significação.
- 2- O papel de Castro Morais na invasão de 1711
- 3- Causas e efeitos da expulsão dos jesuítas
- 4- O Rio de Janeiro no século XVIII
- 5- Causas locais e gerais da Inconfidência Mineira
- 6- O papel de Tiradentes na Inconfidência e sua significação para nossa história.<sup>77</sup>

Os exercícios versavam sobre os principais assuntos abordados nos capítulos: revoltas nativistas, reformas pombalinas, transferência da capital para o Rio e Inconfidência Mineira. Esperava-se que os alunos procedessem na seguinte ordem para a resolução das atividades: a) fixação da sinopse cronológica, por escrito ou lido em voz alta, como parte dos exercícios de recapitulação e memorização. b) Os exercícios 1, 3 e 5, por sua vez, obrigavam os alunos a trabalharem com os quadros sinóticos, estabelecendo comparações, concatenações de causa e efeito e crítica de significação histórica ou relevo. O foco dessa segunda parte, portanto, eram os exercícios de síntese histórica, ou seja, não mais uma atividade de memória, mas de raciocínio. Tudo isso, é claro, demandava tempo, uma vez que os estudantes deveriam manejar quadros

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. XV.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 208.

sincrônicos, estabelecer nexos, fazer comparações e realizar sínteses. No caso, esperava-se que ao final os estudantes compreendessem as causas e conseqüências da Inconfidência mineira, além da concatenação do movimento às causas mais gerais, a exemplo da emancipação das colônias norte-americanas.

Os exercícios também exploravam os trabalhos de significação, isto é, a relevância dos fatos e personagens históricos. Ao ler os capítulos percebe-se a busca da autonomia política na colônia e sua inserção num quadro de sentido mais amplo conferido pela República. Assim, por exemplo, Felipe dos Santos seria mais relevante para a história do Brasil que os irmãos Beckham, uma vez que influenciou mais diretamente no “sentimento nativo e republicano [...] que iria orientar os líderes da Inconfidência”.<sup>78</sup> O mesmo pode ser dito sobre o exercício que questiona sobre a significação de Tiradentes. O parágrafo que abre o item sobre a Inconfidência mineira assim expressava: “é o século dos movimentos nativistas e dos primeiros anseios de independência e república”.<sup>79</sup> Portanto, logo se vê que a sequência e disposição dos capítulos no livro procuravam criar uma “ordem lógica” dos fatos históricos, cujo sentido e teleologia eram dados pela República. Isso não era novidade, mas uma narrativa da história do Brasil presente em Jonathas Serrano desde a década de 1910.

## 6. O ensino de história na aula complementar

O estudo da história proposto por Serrano no curso secundário complementar se fundamentava nas práticas de erudição dos historiadores. Para ele, o estudante dos cursos complementares devia ser inserido nos exercícios de reconstrução dos fatos, com o rigor da crítica, fundamento bibliográfico e serenidade na apreciação dos homens. Enfim, era no curso complementar que poderia se realizar todas as possibilidades da didática da história de Jonathas Serrano: “Já então terão a base científica elementar indispensável, e o conhecimento de línguas vivas e do próprio latim. Aí, a história será de todo plena ensinada”.<sup>80</sup> No entanto, isso não seria possível nas condições impostas pelo Decreto-lei 19.890/1931. Vale lembrar que ele estabelecia o curso em dois anos, distribuído em três especializações: Pré-Jurídico, Pré-Médico e Pré-Engenharia. Destes, apenas o pré-jurídico tinha a História da Civilização como parte integrante do currículo, somente no primeiro ano, à razão de duas aulas semanais.

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 188. Serrano foi autor de um estudo erudito sobre o assunto, em 1920, ano do centenário de Felipe dos Santos, a quem descreveu como *O Precursor de Tiradentes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 193.

<sup>80</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 69.

Considerando um curso secundário idealizado por Serrano, ao que parece acentuadamente humanístico, gozando a História de maior carga horária, cabe perguntar quais eram os exercícios recomendados para os jovens estudantes dos cursos complementares e aspirantes às carreiras universitárias? É na *História do Brasil*, de 1931, que o autor se aproxima do tema. Aliás, o livro é resultado de uma operação intelectual destinada a promover um manual escolar adequado para o ensino crítico e bibliográfico da história nas séries mais avançadas do curso secundário.

Não por acaso, os capítulos do livro encontravam-se estruturados de modo a possibilitar os “exercícios de pesquisa bibliográfica”, através dos quais os estudantes deviam “proceder ao exame das opiniões pelo confronto de umas e outras obras”. Quanto aos professores, recomendava-se que indicassem apenas as fontes de informação, ofertando uma orientação geral. Os alunos fariam o trabalho por si, com a obrigação de defenderem as conclusões a que chegaram. Para tanto, Serrano indicava algumas questões polêmicas que poderiam servir de iniciação ao exercício:

- Foram os portugueses os primeiros descobridores do Brasil?
- Como se explica a data oficial do 3 de Maio?
- Quem era o bacharel de Cananéia?
- Qual o comandante da 1ª frota exploradora?
- Quem descobriu o Rio de Janeiro?
- Quem era Bento do Amaral Gurgel?
- Qual a causa do assassinio de Duclerc?
- Onde foi executado Tiradentes?
- Qual o chefe mais importante da Revolução Pernambucana de 1817?
- Quais foram as consequências sociais da guerra do Paraguai?
- Escolher 4 ou 5 maiores vultos da História do Brasil, justificando a escolha.
- Quais os vultos femininos mais dignos de admiração em nossa História?<sup>81</sup>

Além dos exercícios de pesquisa bibliográfica, recomendava-se também inserir os alunos nos “exercícios de crítica histórica”. Para tanto, o professor poderia indicar três ou quatro compêndios mais recentes, pedindo aos estudantes que sublinhassem as divergências e corrigissem o que lhes parecesse menos exato. Daí que seria útil confrontar, por exemplo, o que afirmavam

---

<sup>81</sup> *Idem.*, *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1931, p. 580.

sobre o movimento nativista de Mascates; como apreciavam o caráter de D. João VI; qual o papel que conferiam a Deodoro na Proclamação da República etc.<sup>82</sup>

Por fim, também se recomendou a promoção de “ensaios biobibliográficos”, com o objetivo de integrar os indivíduos à sua época e ao seu ambiente. Para a realização destes trabalhos dever-se-ia evitar os “elogios sistemáticos”, os “panegíricos palavrosos” e “hiperbólicos”, além do professor exigir que os estudantes documentassem suas afirmações com os “trabalhos críticos mais modernos”.<sup>83</sup>

Todas essas atividades deviam ser realizadas individualmente ou em grupo, em duas etapas. Na primeira, através de trabalhos escritos. Na segunda, por meio dos exercícios orais. Partia-se do pressuposto que críticas não deviam ser feitas somente pelos professores, mas também pelos alunos.

O *Como se ensina história* também trazia uma oferta de realizações para atividades críticas nos cursos complementares. Nele, Serrano recomendou que os professores sorteassem um determinado ponto, ou permitisse sua escolha pelos estudantes. Um aluno apresentar-se-ia voluntariamente para desenvolver o ponto. Outro aluno faria depois a crítica, “de fundo e de forma do trabalho do colega”. Por fim, “o professor criticará o crítico e o criticado”:

[...] habitua-se os alunos à crítica recíproca, em forma sempre polida, evitadas cuidadosamente as expressões que possam melindrar o amor próprio ou provocar vaidades e invejas. A crítica final, feita pelo professor, será uma *mise ou point*, corrigindo os excessos, preenchendo as lacunas e dando a cada um o que lhe compete.<sup>84</sup>

Para despertar voluntários, Serrano sugeria como artifício o professor ser um pouco “benévolo nas notas” ou “prometer coeficiente de indulgência” para aqueles que se voluntariamente se apresentam para as tarefas. Por outro lado, o que não convinha de modo algum era o debate em forma de discussão, tomando os alunos partido pró ou contra tal povo ou tal personagem. Para Serrano, tratava-se de um erro de psicologia:

[...] metade da turma tomaria partido grego, metade o troiano. Uns seriam Cartago, outros a favor de Roma. Tal defenderia Demostenes, outro a Cícero. Processo

---

<sup>82</sup> *Ibid.*, p. 581.

<sup>83</sup> *Ibid.*, *loc. cit.*

<sup>84</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1935, p. 128.

artificial, falho, capaz de levar a graves erros. Desperta rivalidades, provoca o desejo de esmagar o adversário, predispõe a julgamentos parciais. [...] Os exercícios que propomos, ao contrário, supõem imparcialidade, a pesquisa sem paixão, a cooperação até, em certos casos, e a constante lembrança de que a história é ciência, não mera literatura nem simples exercício de retórica.<sup>85</sup>

Em todas essas atividadesurgia que os professores não impusessem suas opiniões, nem dessem o mau exemplo de críticas violentas, injustas, parciais, figurando perante seus alunos a ponderação do homem de caráter que se colocava, tanto quanto possível, nas condições sociais e psicológicas daqueles a quem tinha que julgar.<sup>86</sup>

Para que todas as atividades fossem possíveis era necessário ter manuais à altura, escrito por especialistas. Tal era o caso da *História do Brasil*. O livro acompanhava a estrutura dos manuais escolares anteriormente analisados: sinopses, anedotas, quadros sincrônicos, sinóticos etc. Três novidades, porém, destacavam-se. A primeira delas era a introdução de uma bibliografia ao final de cada capítulo, fundamentais para a realização da didática da história de Serrano. Claro que elas não pretendiam ser exaustivas, mas apenas orientadoras, sugestivas, ao alcance do leitor comum, que não era razoável supor especialista. Na verdade, elas eram uma forma de evitar que os estudantes e leitores do livro se perdessem no oceano das publicações históricas. São referenciados autores clássicos, a exemplo de Capistrano de Abreu, Galanti, Taunay, Armitage, Oliveira Lima, Southey, Varnhagen, Basílio de Magalhães, Nabuco, Rio Branco, Frei Calado, etc.

Outra inovação foi a introdução de leituras, desta feita bem mais extensas, contendo extratos dos grandes historiadores nacionais. Elas reforçavam o texto principal, além de capacitar para a realização dos exercícios de crítica. Ao todo, foram 40 leituras introduzidas, com trechos das *Coletâneas* de Eduardo Prado, da *Cultura e Opulência do Brasil* de Antonil, dos *Capítulos de história Colonial* de Capistrano, da *História Geral do Brasil* de Varnhagen, além da Carta de Pero Vaz de Caminha, extratos do Diário de Pero Lopes, cartas de Anchieta etc.

Todavia, a mais notável contribuição do livro, com o objetivo de subsidiar todas as atividades anteriormente comentadas, foi a inserção de um capítulo intitulado “História do Brasil/ A historiografia brasileira” (Anexo 21). Uma novidade entre os manuais escolares do período, mas algo muito coerente com a didática da história proposta pelo autor. Nele, Serrano teceu considerações sobre a obra dos cronistas do século XVI, sobre Frei Vicente Salvador, Southey,

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 99-100.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 66-67.

Handelmann, Varnhagen, Nabuco, Rio Branco, Capistrano etc., além de fazer referência à importância do Instituto Histórico e Geográfico e da sua revista para a construção da historiografia brasileira e sua potencialidade pedagógica em sala de aula.<sup>87</sup>

Mas, o que se afirmava acerca dos “nossos historiadores”? Segundo Serrano, as velhas páginas dos “cronistas e genealogistas”, desde que se fizesse a “devida e a severa crítica” eram extremamente úteis à História do Brasil e ao seu ensino. Gandavo, Gabriel Soares, Cardim, Tacques, Frei Gaspar, Simão de Vasconcelos, Joboatão, o próprio Rocha Pitta, “apesar de todo o gongorismo”, eram nomes que se “impunham à gratidão de quem estuda a história do Brasil”.<sup>88</sup>

No século XVIII, por sua vez, Serrano destacou a figura de Frei Vicente, tido como autor de “relevo inconfundível”. No século XIX, Ayres do Casal surgia como uma “figura notável pelo rigor descritivo, preocupação crítica e pesquisa documental”. Varnhagen aparece como o “grande historiador brasileiro”, quase autor “de nossa história *definitiva*”. Como “cultores do gênero” figuram também Joaquim Nabuco, Rio Branco e Oliveira Lima. A história, nas mãos de Nabuco, era ao mesmo tempo, “arte e ciência”, com o “encanto das imagens de Michelet, da suavidade de Renan, mas com a preocupação de ser justo e fiel à observação”. Rio Branco, “exato e escrupuloso”, mas passível de “crítica no estilo e na serenidade de certos julgamentos”.<sup>89</sup>

Oliveira Lima foi descrito como “erudito”, “honesto na apreciação”, mas também “às vezes apaixonado”. Eduardo Prado e Euclides, por outro lado, eram mais “admiráveis estilistas”, antes “homens de letras do que propriamente historiadores, no rigoroso sentido do vocábulo”. Quanto a Capistrano de Abreu, afirmava-se que “jamais escreveu compilações e superficialidades”, sendo um “conhecedor da história Pátria levado as raias do inverossímil”. No entanto, lamentava-se que não tenha “levado a cabo uma história do Brasil de largas proporções segundo um plano pessoal”.<sup>90</sup>

Enfim, vale visualizar em um quadro a proposta de didática da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro:

---

<sup>87</sup> SERRANO, Jonathas. *A Historiografia brasileira. op. cit.*, 1931, p. 3-15.

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 5-6.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 9-10.

**Tabela 2. A didática da História de Jonathas Serrano no curso secundário fundamental e complementar**

| <b>Série inicial: 1° série</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <b>Habilidades desenvolvidas</b>   | <b>Recursos didáticos utilizados</b>  | <b>Atividades e procedimentos adotados</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização dos personagens históricos</li> <li>Iniciação à prática da crítica histórica</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Biografias e anedotas</li> <li>Leituras interessantes complementares</li> <li>Datas principais</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de biografias e anedotas;</li> <li>Iniciação à crítica histórica, distinção entre o real e o imaginário, o real e o duvidoso.</li> </ul>  |
| <b>Séries intermediárias: 2° e 3° série</b>  |   |  |
| <b>Habilidades desenvolvidas</b>   | <b>Recursos didáticos utilizados</b>  | <b>Atividades e procedimentos adotados</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprofundamento das habilidades de crítica dos fatos e sua contextualização.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Notas explicativas</li> <li>Acréscimo paulatino de referências secundárias no tempo/datas menores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de extratos de obras de especialistas.</li> </ul>   |
| <b>Séries finais: 4° e 5° série</b>  |   |  |
| <b>Habilidades desenvolvidas</b>   | <b>Recursos didáticos utilizados</b>  | <b>Atividades e procedimentos adotados</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relações de dependência; concatenações de causa e efeito; crítica de significação e relevo dos fatos históricos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Quadro de sinopse cronológica;</li> <li>Quadro sincrônico;</li> <li>Quadro sinótico.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de <b>memorização</b>: recapitulação inicial - sinopse cronológica;</li> <li>Exercícios de <b>raciocínio</b>: comparação e concatenação – quadros sincrônicos e sinóticos;</li> <li>Exercícios de <b>síntese</b>: significação e relevo dos fatos históricos.</li> </ul> |
| <b>Curso complementar</b>  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover crítica histórica e bibliográfica</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Manuais escolares.</li> <li>Bibliografia histórica</li> <li>Fontes</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de pesquisa bibliográfica</li> <li>Exercícios de crítica</li> <li>Ensaio biobibliográficos</li> <li>Exercícios orais</li> </ul>  |

\*\*\*

Teria a didática da história de Serrano conquistado a adesão dos professores brasileiros? Para Guy Hollanda a resposta é negativa. Para ele, isso se devia às mazelas de um ensino simplificado, uma vez que para professores e alunos “pouco desejosos de maiores esforços, os livros de Serrano eram menos cômodos de usar que outros”. Com efeito, “não facilitavam tanto a

memorização pelo discente e podiam obrigar o docente a dar explicações complementares, para os quais nem sempre estavam preparados ou desejosos.”<sup>91</sup>

Por outro lado, não faltam correspondências no arquivo pessoal de Serrano de entusiasmados professores de história quanto ao método proposto. Apesar de longa, vale reproduzir a mais emblemática delas, a do professor Ernesto Velloso, da Escola Normal de Sorocaba-SP:

Escola Normal Oficial, Sorocaba-SP, 9 de abril de 1943.

Exmo. Sr. Professor Jonathas Serrano

Não tenho felicidade de conhecer o sr. pessoalmente e sim por seus admiráveis livros, que os possuo quase todos e os tenho devorado todos, como criança gulosa com um fruta gostosa e rara. [...] Esse discursito é um ato comprobatório do resultado obtido pelos seus conselhos e métodos. [...] Tenho a satisfação de dizer ao Sr. que sempre colhi, com seus livros, real e admirável resultado entre os 5 anos ginasiais e nos exames de vestibulares às Normais em que os meninos e senhoritas foram examinados, por outrem, e nos vestibulares a cursos universitários [...] vi um excelente aproveitamento e tal era a uniformidade de recepção da matéria pelas classes, que uma das Inspetoras Federais [sic] teve a leal declaração, certa feita, após 3 anos de observação: ( mais ou menos falou) “receava que o Sr. burlava o sigilo dos pontos, mas confesso agora, após flagrante experiência e vigilância suspeitosa que ao método empregado é que se devem estes resultados eficientes”. – Disse-lhe eu: “Fulana, o método é exclusivamente de Jonathas Serrano como a Sra. vê, a ele portanto glória e não a mim, seu mero repetidor”. [...] Removido para cá [Sorocaba] não foi possível adotar seus livros como texto, porém, enchi a Biblioteca dos mesmos e na aula dizia “*palam et aperte*” que expendia exclusivamente seus métodos. [...]

Ernesto da Cunha Velloso<sup>92</sup>

Enfim, rejeitado por uns, adotado com empolgação por outros, ao que parece não se ficava indiferente à didática da história de Serrano. É certo que ela não era simples de adotar pelos professores, conforme relata Guy Hollanda, nem é possível constatar os usos que o professor Velloso estava realizando do que denominava como “método do Dr. Jonathas Serrano”. Em todo o

<sup>91</sup> HOLLANDA, Guy. *op. cit.*, p. 137.

<sup>92</sup> Correspondência de Ernesto da Cunha Velloso a Serrano. 9 de abr. 1942. FJS, AN, cx. 9.

caso, importa ressaltar que Serrano ousou avançar os programas e instruções oficiais para o ensino de história, sistematizando sua didática durante a primeira metade da década de 1930, à margem do recém-criado Ministério da Educação e em diálogo com o que havia de novo circulando na Europa e nos Estados Unidos.

Tamanho investimento em uma didática da história não passaria despercebido dos novos membros que ascenderam ao Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema, sendo o autor convidado a participar de uma iniciativa pioneira no âmbito da radiodifusão brasileira, a Universidade do Ar (1941-1945). Talvez a carta do professor Veloso fosse um resultado das possibilidades abertas pelo rádio à didática da história de Jonathas Serrano. É o que se pretende investigar na terceira e última parte do trabalho.

## **Parte III**

### **Ensino de história e novas mídias**

*O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos - desde que o realizem com espírito altruísta e elevado [...] Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil*

Edgar      Roquette-Pinto

## Capítulo 6

### **Universidade do Ar: o programa do professor secundário brasileiro.**

Destinada a ensinar e a orientar os mestres dos pontos mais longínquos do Brasil, a Universidade do Ar é uma homenagem ao professor que exerce o magistério longe dos grandes centros, fora da órbita das universidades. Desse professor que é um apóstolo e um autodidata, muitas vezes dificultado em sua missão pela escassez de livros e revistas técnicas. [...] Ela destina levar ao nosso professorado os cursos didáticos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. [...] Está assim de parabéns todo o nosso professorado, visto como a maior parte deles se achava impedido, já pela distância, já por dificuldades horárias, vai ter agora ao seu alcance, sem despesas e sem incômodos, a palavra abalizada dos maiores mestres de que dispomos.

Lúcia de Magalhães, *discurso na inauguração da Universidade do Ar*, abril de 1941.

As palavras de Lúcia de Magalhães inauguram a Universidade do Ar, programa da Rádio Nacional do Rio de Janeiro voltado à formação dos professores do ensino secundário brasileiro, que foi ao ar entre abril de 1941 e novembro de 1945, em parceria com o Ministério da Educação e Saúde. É patente o seu entusiasmo com a oferta de possibilidades inauguradas pelo rádio à educação nacional, sobretudo para a formação dos professores. Na perspectiva da autora, que seria escolhida diretora do programa, e boa parte dos intelectuais seus contemporâneos, especialmente os educadores, à precariedade da formação docente, à dispersão dos professores e à fragilidade do sistema educacional no país poderiam ser superadas por meio da radiodifusão escolar. A promessa era de que o rádio, ao lado de outras mídias e invenções modernas, a exemplo do “cinematógrafo”, dos “correios” e da “hélice”, rompesse barreiras geográficas seculares e multiplicasse para “auditórios invisíveis” os cursos de formação didática ofertados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Numa sentença, o rádio canalizava expectativas de uma reforma escolanovista da educação.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MAGALHÃES, Lúcia de Andrade. Discurso na inauguração da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643, faixa 05. A linguagem oral possui um conjunto de traços portadores de significado irreproduzíveis na escrita, a exemplo do tom da voz, ritmo da fala, ênfase, etc. Assim, o ato de transcrição da linguagem oral carrega, inevitavelmente, uma atitude arbitrária. A mais visível delas é a atribuição de pontuação. Sobre o assunto consultar FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. Fundação Getúlio Vargas, 1996; ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

Com essas expectativas o programa foi ao ar no dia 19 de abril de 1941, justamente na data de aniversário do presidente Getúlio Vargas, como uma homenagem de Gilberto de Andrade, diretor da Rádio Nacional.<sup>2</sup> O *broadcasting*<sup>3</sup>, que também ficou conhecido como *Universidade Invisível*, foi transmitido entre às 18h:35min e 19h:00min, de segunda-feira à sábado<sup>4</sup>, com a finalidade pedagógica de promover o aperfeiçoamento dos professores nas metodologias de ensino das disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário, segundo uma orientação escolanovista. De acordo com Abgar Renault, que se associara a Gilberto de Andrade e Lúcia de Magalhães na fundação do programa:

[...] é lamentável a dificultosa formação auto didática a que a maioria de nossos professores se viu e ainda se vê condenada. [...] O primeiro problema que nos lança desafio é o das técnicas ou métodos que devam ser utilizados para o fim de obter-se do estudante o máximo de rendimento com um mínimo de esforço. Por um ensino que realmente ensine. O que só é possível pela observância de certos princípios, regras e normas extraídas a um só tempo do estudo do espírito do estudante e da natureza da disciplina que se pretende ensinar.<sup>5</sup>

Atuando com o lema “o bem na cooperação e a verdade na eficiência”<sup>6</sup> o programa alcançou em seu auge 2.185 estudantes e 4.329 matrículas, uma vez que se permitia ao aluno inscrever-se em mais de uma disciplina.<sup>7</sup> Para seus agentes, Gilberto de Andrade, Lúcia de Magalhães e Abgar Renault, a criação de uma “universidade de ondas *hertzianas*” demonstrava-se uma solução provisória para contornar à falta de organicidade do ensino secundário nacional e à escassez de Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia:

<sup>2</sup> Criada em 1936 pelo grupo privado do jornal *A Noite*, operando na frequência de 980 kHz, prefixo PRE-8. Em 1940 a estação foi incorporada ao Patrimônio da União, tornando-se um importante instrumento de propaganda do Estado Novo. Sobre a Rádio Nacional ver SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sonia Virgínia. *Rádio Nacional, o Brasil em sintonia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

<sup>3</sup> Palavra inglesa formada a partir da junção do verbo *to cast* (semear) e do advérbio *broad* (ao longe, ao largo). Na linguagem do rádio *broadcast* é sinônimo de programa e de sala específica onde ocorrem as transmissões.

<sup>4</sup> Nos dois primeiros meses o programa foi transmitido entre às 18h:45m e 19h:00min, exceto às quintas-feiras e aos domingos. PIMENTEL, Fábio Prado. *O Rádio Educativo no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições SOARMEC, 2004, p. 16.

<sup>5</sup> RENAULT, Abgar. Discurso. Programa de instalação da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som (MIS), Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD nº. 1643 faixas 01 e 05.

<sup>6</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel Bergnströn de. Aula inaugural na Universidade do Ar. Ano letivo de 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>7</sup> RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Boletim do gabinete da direção. 19 de junho de 1941. FJS, AN, cx. 18.

Num país como o nosso Brasil, onde o *hinterland* ainda está por ser conquistado, e de tão poucos institutos daquele tipo [Institutos de Educação e FFCL], a ideia de realizar através do rádio uma série de lições sobre as metodologias das disciplinas do curso secundário e a conveniente execução de seus programas encontrará seguramente o interesse contínuo de nossos professores.<sup>8</sup>

O estudo da Universidade do Ar inaugura a terceira e última parte deste trabalho, que se dedica a investigar o ensino e a formação dos professores de história no âmbito de um novo suporte de mídia: o rádio. O veículo apresentou-se um grande desafio a já consolidada didática da história de Jonathas Serrano, como se viu, construída ao longo das décadas de 1910 e 1930 e divulgada através de seus manuais escolares e cursos especiais de metodologia da história, na Escola Normal e no Instituto de Educação. Afinal, o rádio surge como uma aposta no reino do oral e do auditivo, justamente o que a didática da história de Serrano procurava limitar através dos exercícios de escrita, desenho, uso de imagens, organização de visitas a museus e lugares históricos, pesquisa pessoal etc., corroborando o discurso pedagógico escolanovista. Em suma, tratava-se de repensar o domínio da oralidade no âmbito de sua didática da história, conferindo-a um novo significado, em outro contexto, novas linguagens, públicos e finalidades.

Todavia, Serrano é mais conhecido pela sua contribuição ao desenvolvimento do cinema educativo, como o organizador da Exposição Nacional de Cinematografia Escolar e Educativa no Rio de Janeiro, em 1929, e como autor do livro *Cinema e Educação*, de 1930.<sup>9</sup> Embora pouco se conheça sobre sua trajetória e programas radiofônicos há elementos suficientes para inseri-lo entre os pioneiros da radiodifusão escolar e educativa do Distrito Federal, cuja trajetória cruzava-se com a de outros intelectuais, a exemplo de Edgar Roquette-Pinto, Venerando da Graça, Heitor Lyra, Fernando Tude de Sousa, Francisco Venâncio Filho, Ilka Labarte, Lúcia de Magalhães, Carlos e Edgar Süsskind de Mendonça, entre muitos outros.

Como se vê, eles não são poucos, embora menos divulgados, com a exceção de Roquette-Pinto, mais conhecido e alçado à memória de “patrono da radiodifusão brasileira”. Aliás, essa memória parece atuar como um eclipse sobre a trajetória e a produção radiofônica de homens e mulheres, geralmente considerados como de “menor” importância, mas que estão longe de ser. Algo

---

<sup>8</sup> RENAULT, Abgar. *op. cit.* 1941.

<sup>9</sup> REIS JUNIOR, J. A. *O livro de imagens luminosas: Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil [1889-1937]*. 2007. 251 f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica –PUC-RJ, Rio de Janeiro. CAMPELO, T. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas-Especiaria*, v. 10, n. 17, p. 57-76, 2007.

muito próximo, por exemplo, da construção da memória de Mário de Andrade e do modernismo.<sup>10</sup> Portanto, investir na análise da trajetória e produção radiofônica de Jonathas Serrano é de certa forma revisitar a memória do rádio educativo brasileiro com novos olhares e interesses, sem desqualificar autores, nem negar o lugar ocupado por Edgar Roquette-Pinto no âmbito da radiodifusão educativa brasileira.

Do mesmo modo, a Universidade do Ar não chega a ser lembrada como uma das realizações do Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema, sendo ofuscada por outras iniciativas educacionais consideradas de maior relevo, a exemplo da reforma do ensino secundário (Lei orgânica de 1942), da criação da Universidade do Brasil e do projeto de construção de uma cidade universitária.<sup>11</sup> Porém, vale explicitar que a criação da Universidade do Ar envolveu duas importantes diretorias daquele ministério: a Divisão de Ensino Secundário e o Departamento Nacional de Ensino, respectivamente dirigidos por Lúcia de Magalhães e Abgar Renault, além contar com um grupo de respeitados professores do Instituto de Educação, da Faculdade Nacional de Filosofia e do Colégio Pedro II. Além do mais, em um país considerado como de grande extensão territorial e precária formação docente, o programa constituía um poderoso instrumento de alcance dos professores e altamente estratégico para fazer valer a própria reforma do ensino secundário desejada por Capanema. Trata-se, certamente, da mais ousada iniciativa de formação dos professores do rádio brasileiro, embora pouco conhecida pelos historiadores da educação e estudiosos da radiocomunicação educativa do país.<sup>12</sup>

O texto encontra-se estruturado em quatro partes. *Em busca de sintonia*, o primeiro item do capítulo, insere a radiodifusão educativa no contexto mais amplo da história do rádio, apresentando igualmente sua legislação e os principais programas educativos transmitidos no Brasil durante a primeira metade do século XX. Em seguida, surpreende-se Jonathas Serrano *em sintonia com os pioneiros da radiodifusão educativa*, especialmente no âmbito do Departamento Geral de Instrução Pública do Distrito Federal e da Ação Católica Brasileira. O terceiro item, *Universidade do Ar, um programa do professor secundário brasileiro* analisa a natureza do *broadcasting*, sua organização,

<sup>10</sup> GOMES, Ângela Maria de Castro. *Essa gente do Rio... modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

<sup>11</sup> O programa não é citado, por exemplo, no clássico estudo de SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: FGV, 2000.

<sup>12</sup> Nas narrativas de ex-integrantes da Rádio Nacional, a exemplo de Luis Carlos Saroldi e Renato Murce (*Bastidores do rádio: fragmentos do rádio de ontem e de hoje*. Imago Editora, 1976), não houve igualmente interesse em construir uma memória da radiodifusão escolar e educativa brasileira. Portanto, é na literatura que se encontra alguns fragmentos e indicações do programa. PIMENTEL, Fábio Prado. *op. cit.*; GILIOLI, R.S.P.. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. 2008. 409 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo USP, São Paulo; COSTA, Patrícia Coelho. *Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)*. 2012. 267f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

professores, redes e público-alvo, especialmente os alunos que se matricularam no curso de História do Brasil de Serrano. Por fim, o último, *mediação e comunicação nas ondas do rádio*, investiga como o autor justificava uma pedagogia da história no âmbito dessa nova mídia, ou seja, o que pensava sobre a transposição de conteúdo histórico erudito-científico para o tempo e a língua radiofônica, algo que deveria tanto agradar como formar o público.

### 1. Em busca de sintonia

Antes de tudo, convém ressaltar que o *boom* das transmissões radiofônicas no Ocidente ocorreu entre as duas grandes guerras mundiais. Nesse contexto, elas foram concebidas como parte de um poderoso instrumento de mobilização política e segurança nacional, na paz ou na guerra. Para Maria Elvira Federico, o “advento da radiodifusão esteve diretamente vinculado aos casos de utilização da radiocomunicação para a estratégia militar e relacionada com a manutenção da paz e das soberanias nacionais”.<sup>13</sup>

Não surpreende, portanto, que o Estado se erigisse como detentor do monopólio da radiodifusão, ficando sua concessão ficou inicialmente restrita às forças armadas, alguns ministérios e pequenos grupos de vanguarda, em geral militantes de um modelo de radiodifusão cultural e educativa, com patentes finalidades cívico-patrióticas. Esperava-se que o rádio contribuísse tanto para elevação do nível cultural das massas como para a união dos cidadãos em torno de uma pátria e de um Estado soberano. A “radiodifusão pública da diversão” e o “comércio acústico” - na feliz expressão de Bertold Brecht ao se referir ao rádio de concessão privada e comercial - obteriam maior espaço somente no final dos anos 1930.<sup>14</sup>

No Brasil, coube igualmente ao Estado o monopólio da concessão de transmissões radiofônicas, o que era feito através do Departamento de Correios e Telégrafos do Ministério da Viação, desde 1916. Em 1940, em pleno Estado Novo, o regime de outorga de estações radiofônicas foi transferido para a alçada e controle do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), tornando-se um poderoso instrumento de mobilização política, em nome da ordem e da soberania nacionais. Sendo assim, não admira que o rádio viesse a ser encarado no país como um “caso de polícia”, o que ocorre concomitante ao surgimento desse veículo no Brasil, na década de 1920. Vale lembrar que no conturbado governo de Arthur Bernardes (1922-1926) o país assistiu à eclosão de movimentos operários e revoltas militares, a exemplo do 18 do Forte de Copacabana, da revolta tenentista de 1924 e da posterior Coluna Prestes. O estado de sítio foi a resposta a esses movimentos

<sup>13</sup> FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. *História da comunicação: rádio e TV no Brasil*. Vozes, 1982, p. 13.

<sup>14</sup> FREDERICO, C. Brecht e a "Teoria do rádio". *Estudos avançados*, v. 21, n. 60, p. 217-226, 2007.

e a limitação do uso do rádio, segundo Lia Calabre, incluiu-se nesse clima de pressão do governo sobre os seus opositores, dessa feita armados.<sup>15</sup>

Nesse período o governo chegou a controlar a aquisição de aparelhos receptores pelos indivíduos. Para se comprar um aparelho receptor, por exemplo, o indivíduo requerente deveria se dirigir através de ofício ao diretor do Departamento de Correios e Telégrafos e ao Ministro da Viação, bem como preencher uma série de exigências burocráticas. Os aparelhos não registrados deviam ser apreendidos e o dono conduzido ao posto policial para prestar esclarecimentos. Para Lia Calabre e Patrícia Coelho da Costa, a aprovação do Decreto nº 16.657, de 5 de novembro de 1924, constitui um marco das políticas de intervenção e controle do rádio. Por meio dele, o governo proibia a outorga de estações para estrangeiros e associações de fins políticos, embora o decreto não explicasse bem o que se estava sendo entendido com isso. Assuntos políticos foram vedados e instituiu-se a exigência de autorização prévia para a veiculação de programas educativos, científicos e artísticos, ou mesmo para a realização de anúncios comerciais, os chamados reclames, o que evidenciava a preocupação e instituição de amplo poder de censura.<sup>16</sup>

O maior controle do rádio justificava-se diante de evidências internacionais concretas de utilização do veículo para fins políticos e revolucionários. Celso Frederico afirma que eram conhecidos no Brasil os casos de utilização do radiofone no levante popular na Irlanda em 1916, pelos *soviets* na URSS e pelos operários alemães nos movimentos revolucionários de 1918 e 1919.<sup>17</sup> Além disso, o temor do governo de que o rádio viesse a ser utilizado para tais fins, segundo Patrícia Coelho da Costa, era corroborado diante das provas concretas da participação de Ferdinando Laboriau e Mário Brito nos levantes tenentistas ocorrido no Rio. Por serem membros fundadores da pioneira *Rádio Sociedade* (PRA-2), ao lado de Henrique Morize e Edgar Roquette-Pinto, o vínculo foi estabelecido e o alerta incorporado.<sup>18</sup>

A propósito, José Inácio de Melo Souza argumenta que a evolução futura do rádio brasileiro e a predominância dos programas musicais, humorísticos e radionovelas, em suas palavras “música, risos e lágrimas”, em parte foram resultados da guerra aberta às possibilidades de utilização revolucionária do veículo pela sociedade civil ao longo dos anos 1920.<sup>19</sup> Tal argumento é interessante e creio ser válido para os programas de História do Brasil e outras lições de caráter cívico-patrióticas divulgadas pelo rádio ao longo das décadas de 1920, 1930 e 1940. Aliás, a

<sup>15</sup> CALABRE, Lia. *A era do rádio*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004, p. 15-16.

<sup>16</sup> COSTA, Patrícia Coelho. *op. cit.*, p. 52.

<sup>17</sup> FREDERICO, Celso. *op. cit.*, p. 217-226.

<sup>18</sup> COSTA, P.C. *op. cit.*, p. 56.

<sup>19</sup> MELO SOUZA, José Inácio de. *O Estado contra os meios de comunicação, 1889-1945*. Annablume, 2003, p. 40-41.

utilização do rádio como instrumento de mobilização política e controle da sociedade pelo Estado tem seu auge durante o Estado Novo, um período fértil de veiculação de ensinamentos cívico-patrióticos, ideologias nacionalistas e de segurança nacional.<sup>20</sup> O próprio presidente Vargas – seguindo o exemplo de outros líderes de seu tempo na Europa e EUA – fez uso sistemático dessa mídia, irradiando seu discurso anual de 1º de Maio, além do programa *Hora do Brasil* que, de acordo com Nicolau Sevcenko, foi dramaticamente recebido e incorporado pelos ouvintes “como a expressão do *animus* profundo da nação”.<sup>21</sup> Todavia, há controvérsias quanto a esse fato, já que a *Hora do Brasil* foi ironicamente chamada pela população, segundo o folclore político da época, de “o fala sozinho”.

A história da radiodifusão educativa no Brasil seria mudada quando o Governo Provisório de Getúlio Vargas elabora uma nova legislação para o rádio, o Decreto nº. 21.111, de 1º de março de 1932. Importa ressaltar que radiodifusão se desenvolvia na época, grosso modo, em meio a dois paradigmas disponíveis internacionalmente para o rádio no início do século XX: o modelo norte-americano, pluralista, concorrencial e de livre programação; e o modelo italiano de “padronização, classificação e criação de mecanismos de controle da cultura popular” por meio da radiodifusão estatal.<sup>22</sup>

Grosso modo, pode-se afirmar que os empresários da radiodifusão comercial sustentavam os seus discursos com base no modelo norte-americano, pluralista, de concessão privada e ampla liberdade comercial. Este grupo ambicionava realizar uma programação em novo formato, que chamasse mais a atenção do público e atraísse bons negócios de publicidade. É com essa expectativa que nasce e floresce a programação musical, humorística e as radionovelas, durante as décadas de 1930 e 1940.<sup>23</sup>

Já os intelectuais e educadores do rádio moviam-se com desconfianças em relação ao uso da “radiodifusão pública da diversão” e de “comércio sonoro” – para retomar Brecht –, e se ressentiam da falta de “critérios de orientação” (censura) mais rígidos sobre o teor da programação. Newton Dângelo destacou que os radioeducadores brasileiros acreditavam-se imbuídos da missão de extirpar do rádio as influências nocivas das más leituras, a impudicícia dos musicais, o despropósito

---

<sup>20</sup> COSTA, P.C. *op. cit.*, p. 52.

<sup>21</sup> SEVCENKO, N. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 3, p. 513-619, 1998, p. 38.

<sup>22</sup> DÂNGELO, N. Rádio, Nação e Educação dos sentidos: aproximações entre intelectuais brasileiros e a Itália fascista na década de 1930. Um dos resultados do projeto de pós-doutoramento “Radio, Nazione e L’Università Popolare invisibile: mediazioni ed interface Brasile-Italia nei decenni dal 1920 al 1940”. 2009. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT6/GT6-NEWTON.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. 2014.

<sup>23</sup> *Ibid.*

da anedota e o sensualismo das radionovelas. Para tanto, não mediram esforços para atuar sobre o governo, no sentido de que houvesse maior controle e padronização da radiodifusão em torno dos ideais educativos.<sup>24</sup>

É claro que classificar a realidade complexa do mundo da radiodifusão em pares binários é incorrer no risco de superficialidade. Há sempre exceções e casos singulares. Roquette-Pinto, por exemplo, utilizou dos reclames para manter as programações do *broadcasting* da *Rádio Sociedade*, uma típica operação comercial, ainda que isso fosse contra a sua vontade. Por outro lado, houve diretores de estações de rádio comerciais que se mostraram verdadeiros entusiastas e patrocinadores de programações educativas, uma bandeira de luta dos intelectuais que militavam no âmbito da radiodifusão.<sup>25</sup> No entanto, a divisão é didaticamente útil para se pensar as lutas que se processaram em torno do controle da radiodifusão no Brasil, desde que se tenha no horizonte as ressalvas assinaladas: um modelo não exclui automaticamente o outro.

Em todo o caso, a vocação para o exercício de uma missão civilizatória em termos culturais e, por isso, a demanda por censura é notória entre os intelectuais, assim como o forte engajamento político. Daí a simpatia pelo modelo de radiodifusão italiana. Nesse ponto específico, as perspectivas de educadores liberais, católicos e militares eram convergentes, sobretudo quando estava em pauta o controle da radiodifusão. Daí ser possível encontrar, por exemplo, educadores liberais como Roquette-Pinto, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e educadores católicos como Jonathas Serrano e Plácido de Mello, reunidos em diversas instâncias de censura e controle da produção cultural em novas mídias, a exemplo da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica (CNCC, 1932), da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD, 1938), da Confederação Brasileira de Rádio (CBR, 1933), do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE, 1937) e do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE, 1937).

O Decreto nº. 21.111, no entanto, “procurou contemplar interesses de educadores e empresários” e ficou estabelecido que os “critérios de concessão obedeceriam tanto a exigências educacionais como técnicas”.<sup>26</sup> O decreto, em suma, moldou a radiodifusão brasileira segundo o modelo pluralista e concorrencial norte-americano, promovendo a coexistência de emissoras públicas e privadas. Além disso, legislou também sobre os dispositivos de fiscalização técnica, os

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 243.

<sup>26</sup> COSTA, P.C. *op. cit.*, p. 87.

critérios para a distribuição de frequências e concessões, a grade de programação, além de permitir a veiculação de publicidade.<sup>27</sup>

Poderá se argumentar que a legislação supracitada dá ganho de causa aos empresários do rádio, sobretudo ao permitir a veiculação de publicidade. No entanto, houve restrições, como o limite do tempo de propaganda a 10% do total de irradiação diária. Também se impôs a obrigação legal de manter parte da programação voltada à educação e à cultura, além da retransmissão obrigatória de um programa nacional a ser elaborado pelo governo e que viria a se tornar a *Hora do Brasil*. Enfim, pode-se afirmar que o Estado saiu fortalecido tanto diante dos intelectuais e educadores, como dos empresários da radiodifusão.<sup>28</sup>

O Decreto n.º. 21.111 definia ainda que os programas culturais e educativos do rádio passariam a ser de responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde, ao qual caberiam os serviços de orientação e fiscalização. No entanto, essa mesma legislação não estabeleceu parâmetros para a elaboração e criação dos programas educativos, ficando a cargo do próprio ministério a organização de uma comissão composta de representantes da ABE e demais concessionários de transmissão.<sup>29</sup>

Neste sentido, com a intenção de preencher o vazio deixado pela legislação e influenciar as novas diretrizes para produção e veiculação de programas educativos pelo rádio, fundou-se, em 1933, na cidade do Rio de Janeiro, a Confederação Brasileira de Radiodifusão (CBR), sob a liderança de Edgar Roquette-Pinto e Ilka Labarthe. A criação do programa “Quarto de Hora Educativo”, que chegou a ser transmitido pelas treze estações concessionárias filiadas à CBR, constitui um dos resultados mais expressivos desse investimento.<sup>30</sup>

Por fim, o Decreto n.º. 21.111 determinou, no prazo de dois anos, a realização de um amplo conjunto de reformas obrigatórias por parte das estações concessionárias, a exemplo da instalação de antenas mais potentes (mínimo de 6 KW), da compra de novos equipamentos e qualificação de pessoal etc. Caberia à Comissão Técnica de Rádio (CTR) os serviços de inspeção e emissão de pareceres sobre a qualidade das transmissões. Tais medidas ameaçavam iniciativas de radiocomunicação educativa e cultural que surgiram à margem do Estado, como era o caso *Rádio Sociedade*. Sem o dinheiro da publicidade e das verbas estatais, o orçamento da *Rádio Sociedade*

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 85. O Decreto n.º. 24.655, de 11 de julho de 1934, por sua vez, complementou a legislação existente ao criar as regras para a outorga das primeiras concessões a indivíduos, empresas privadas e sociedades anônimas. Em 1934 surgiu a Rádio Mayrink Veiga; em 1935, a Rádio Jornal do Brasil e a Rádio Tupi; em 1936, a Rádio Nacional, entre outras. CALABRE, Lia. *op. cit.*, p. 15.

<sup>28</sup> COSTA, P.C. *op. cit.*, p. 87., p. 95.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 85.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 88-95.

foi deficitário, culminando, em 1936, na sua doação ao Ministério da Educação e Saúde. Desde então, passou a ser conhecida como *Rádio Ministério*, hoje *Rádio MEC*.<sup>31</sup>

Por conseguinte, pode-se concluir que a radiodifusão brasileira adquiriu características de um meio de difusão de massa e rádio empresa, profissionalizando-se ao longo da década de 1930 e 1940. Ao mesmo tempo, ficava para trás, paulatinamente, o diletantismo e o modelo de rádio-clubes dos anos 1920, a exemplo da *Rádio Sociedade*.<sup>32</sup> Aliás, a doação dessa estação ao Ministério da Educação foi durante muito tempo apontado como um marco da decadência do modelo de radiodifusão cultural e educativa no Brasil, abrindo caminho para o predomínio do rádio de programação comercial. No entanto, essa dicotomia acaba sendo muito rígida e não explica a continuidade das iniciativas educativas e culturais no rádio, inclusive radioescolares, a exemplo da Universidade do Ar.

Portanto, corrobora-se o argumento de estudos mais recentes acerca do rádio, sobretudo quando afirmam que a preponderância do rádio comercial sobre a tendência pública não significou que as preocupações educativas deixassem de existir completamente. Embora à margem, elas continuam tendo apoio de alguns legisladores e entusiastas, inclusive na iniciativa privada. Tais autores demonstraram a diversidade e a riqueza das programações radioeducativas e escolares nesse período, a exemplo das gravações dos programas de História do Brasil pelo professor Roberto Macedo (1940) analisada por Newton Dângelo; do *Jornal dos Professores*, dirigido por Edgar Roquette-Pinto na Rádio Escola Municipal (1935) e estudado por Renato Gilioli; e dos programas *Viagem através do Brasil*, *Biblioteca do Ar* e *Tapete Mágico de Tia Lúcia*, respectivamente apresentados por Ariosto Espinheira, Genolino Amado e Ilka Labarthe na rádio Jornal do Brasil, Mayrinck Veiga e Rádio Nacional, durante os anos 1930 e 1940 e objeto de estudo da tese de Patrícia Coelho da Costa, para citar alguns exemplos.

## 2. Em sintonia com os pioneiros da radiodifusão educativa

Afinal, quem são os intelectuais e educadores mais expressivos do rádio e o que realizara Jonathas Serrano no campo da radiodifusão educativa que justificava sua presença na Universidade do Ar? Na verdade, o autor tem seu nome ligado à iniciativa pioneira de criação de uma radioescola na cidade do Rio de Janeiro, o que ocorre durante a reforma da educação de Fernando de Azevedo

---

<sup>31</sup> A *Rádio Sociedade* funcionou, desde 1923, com uma antena de 1 kW, ao passo que a Rádio Nacional, do grupo *A Noite*, surgiu com duas antenas de 25 e 50 kW, ou seja, superando em muito às exigências impostas pelo Decreto n.º 21.111. *Ibid.*, p. 91.

<sup>32</sup> GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 243.

(1928-1930). Nela, como se afirmou, Serrano atuou como subdiretor técnico de instrução, destacando-se como um intelectual referencial e organizador das reformas ao lado de Azevedo. Segundo Gilioli:

No Distrito Federal, o cinema, bem como o rádio, foi reconhecido oficialmente como recurso didático na reforma Fernando de Azevedo. A responsabilidade de desenvolvê-la ficou a cargo de Jonathas Serrano e foi realizada, na prática, por Paschoal Lemme.<sup>33</sup>

André Luiz Paulilo, por sua vez, afirma que Serrano foi um dos responsáveis pela elaboração do anteprojeto de reforma, o mesmo que nos artigos 633 a 635 dedicava-se amplamente ao rádio e cinema educativo. Para tanto, o autor reuniu sob sua direção no Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal um grupo de intelectuais e educadores entusiastas do rádio e do cinema educativos, ninguém mais ninguém menos do que Edgar Roquette-Pinto, Francisco Venâncio Filho, Fernando Tude de Sousa e dos irmãos Carlos e Edgar Sússekind de Mendonça, além de Paschoal Lemme.<sup>34</sup>

Porém, observa-se que Serrano obteve maior sucesso no âmbito da cinematografia educativa, como o organizador da Exposição Nacional de Cinematografia Escolar e Educativa e autor do livro *Cinema e Educação*, como se afirmou. Por razões que se desconhecem o projeto de criação de uma radioescola no Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal teve de ser adiado e só veio a ser concluído em 1934, quando surgiu a Rádio Escola Municipal (PRD-5)<sup>35</sup>, já na gestão de Anísio Teixeira e sob a liderança de Edgar Roquette-Pinto. Jonathas Serrano, Francisco Venâncio Filho – que foi coautor do livro *Cinema e Educação* - e Delgado de Carvalho, segundo Gilioli, destacaram-se entre os principais colaboradores de Roquette na organização da nova estação e transmissão de seus programas, especialmente o *Jornal dos Professores*.<sup>36</sup>

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>34</sup> PAULILO, A.L. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920 e 1930: tensões, cissuras e conflitos em torno da educação popular*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, p. 111.

<sup>35</sup> Vale distinguir a Rádio Escola Municipal (PRD-5) da pioneira Rádio Sociedade (PRA-2). A PRD-5 carioca foi uma radioescola, isto é, uma estação transmissora de programas pedagógicos complementares aos conteúdos ensinados em sala de aula, bem como um instrumento de formação e capacitação à distância dos professores. Já a Rádio Sociedade, embora se definisse como educativa, caracterizou-se muito mais como uma estação irradiadora de programas de “alta cultura” e se dirigia a públicos mais amplos.

<sup>36</sup> GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 320-323. Segundo o autor, Serrano participou do *Jornal dos Professores* transmitindo o curso “Metodologia da história na aula primária”, em 1935.

Outros colaboradores foram Carlos Süssekind de Mendonça, que era o fundador da Livraria Científica e da *Revista Brasileira de Educação*, e seu irmão Edgar Süssekind de Mendonça, um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação.<sup>37</sup> Aliás, o círculo de amizade e colaboração entre esses intelectuais e entusiastas do uso das novas mídias na educação é de longa data, ao que parece, remonta às origens do Grêmio Euclides da Cunha, em 1913, e às redes de sociabilidades tecidas na Livraria Científica. Trata-se de um verdadeiro fenômeno de geração. Segundo Gilioli:

A instituição [Grêmio Euclides da Cunha] congregava desde estudantes secundaristas até diplomados em cursos superiores. Dois dos líderes sustentáculos do Grêmio foram Francisco Venâncio Filho e Edgar Süssekind de Mendonça, ambos próximos a Roquette. [...] O ponto de encontro dos integrantes daquele círculo – Heitor Lyra e Afrânio Peixoto, Roquette-Pinto e Edgar de Mendonça, João Carlos Vital, Celso Kelly, Raja Gabaglia, Jonathas Serrano, Raul Bittencourt, Delgado de Carvalho, Farias Góes, Gustavo Lessa, Antenor Nascentes, Tude de Souza – era a Livraria Científica, para onde Capistrano de Abreu afluía ocasionalmente.<sup>38</sup>

Por conseguinte, não seria demasiado encarar esses “intelectuais cariocas euclidianos” como pioneiros da radiodifusão e cinematografia educativa no Distrito Federal, transitando na ABE, na CBR, no Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) e no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), para cuja direção Jonathas Serrano chegou a ser cogitado pelo ministro Capanema.<sup>39</sup> Vale anotar ainda que quatro membros do círculo se tornariam professores da Universidade do Ar: Jonathas Serrano, Venâncio Filho, Delgado de Carvalho e Antenor Nascentes.

Mas, o que significava para essa geração euclidiana pensar o Brasil a partir da leitura d’*Os sertões*, o que estava sendo definido como sertão e o que se propunha para que o sertanejo, revisitado por intelectuais e educadores, tivesse um destino distinto daquele que foi imortalizado na obra do grande escritor? Ao que parece, a experiência de Roquette-Pinto como um dos integrantes da Comissão Rondon atuou como fator gerador e mobilizador de iniciativas em torno da defesa do rádio entre os intelectuais da agremiação, mais tarde incorporados aos quadros do Departamento de

<sup>37</sup> CARNEIRO, P. Francisco Venâncio Filho: homem de ciência e educador. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Francisco Venâncio Filho: um educador brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 101; VIDAL, D.G. Edgard Sussekind de Mendonça. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/ MEC-Inep, 1999, 286.

<sup>38</sup> GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 100-101. Adalberto Venâncio Filho e Diana Vidal corroboram essa interpretação: VENÂNCIO FILHO, Alberto. *op. cit.*, p. 101-103; VIDAL, D.G. *op. cit.*, 1999, p. 285-286.

<sup>39</sup> GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 272.

Instrução Pública do Distrito Federal, durante as reformas da educação de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Em suma, o sertanejo, relido por estes intelectuais e educadores, identificava-se com uma população interiorana e suburbana, amorfa, doente e analfabeta. Em todo o caso, tratava-se de uma população que precisava ser incorporada à civilização via educação pelo rádio.<sup>40</sup> Vale reproduzir Roquette-Pinto:

[...] A alma coletiva já se deu conta de que todos os males do país não podem ser curados nem como o voto secreto, nem como a organização dos partidos, nem com o serviço militar obrigatório, nem com a reforma da constituição, nem com o protecionismo às indústrias, nem com a reforma do ensino, nem com a quinina do Estado, nem com a imigração europeia. [...] Há um trabalho de desbravamento intelectual e moral a realizar antes daquilo tudo. É obra de educação inicial que hoje, felizmente, pode ser feita em condições muito favoráveis. Essa grande empresa depende do telefonio sem fios, do aeroplano e das estradas de rodagem. [...] O telefonio sem fio nesse conjunto, representa o papel preponderante de guia diretor, grande fecundador de almas, porque espalha a cultura, as informações, o ensino prático elementar, o civismo, abre campo ao progresso, preparando os tabaréus, despertando em cada qual o desejo de aprender. O Estado dá de graça (de graça é um modo de dizer) luz elétrica, água, escola. Pois dará pelo preço de custo, a cada brasileiro, o seu modesto rádio, em que ele, descalço, até mesmo roto, esfarrapado, amarelo, mole de doença e de ignorância, aprenderá, antes de saber ler, que a preguiça é quase sempre doença; que é preciso plantar o melhor da colheita para obter rendimento; que ser soldado não é ser escravo e sim receber instrução e educação, em lugares asseados, dirigidos por patrícios dedicados, fraternalmente, a serviço do país; que o Brasil não é de fato o país mais rico do mundo, mas que pode vir a ser, facilmente, se os filhos souberem tirar da terra tudo o que ela pode dar; que os povos fortes, são hoje em dia, os povos que sabem aplicar a ciência e a arte em melhorar a vida.<sup>41</sup>

A citação é longa, mas muito esclarecedora. Corroborando o discurso de outros intelectuais republicanos de seu tempo, Roquette-Pinto se volta à questão da educação, mas desloca o vetor cultural do impresso para o som. Em suma, o sertão podia ser atingido, uma mensagem que

---

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 100-110.

<sup>41</sup> Edgar Roquette-Pinto [1927] *apud* GILIOLI, R.S.P. *op. cit.*, p. 176-179.

marcaria profundamente os jovens intelectuais euclidianos de seu tempo, com ecos na década de 1930 e 1940.

Outra via de acesso de Jonathas Serrano ao campo da radiodifusão educativa ocorreu no âmbito dos movimentos de ação católica, sobretudo na década de 1930. Aliás, os católicos brasileiros - seguindo o exemplo de seus irmãos europeus e norte-americanos - atribuíram grande importância ao rádio, um veículo estratégico para a catequese no mundo contemporâneo. Em 1931 surgia a primeira transmissão em ondas curtas da Pontifícia Rádio Católica. Nesse mesmo ano o episcopado norte-americano fundava a *Legion of Decency*, liga de caráter internacional e com seções presentes em diversas dioceses do Canadá, América Central e do Sul. A legião fornecia orientações para a produção de boletins mensais pelas ligas com comentários restritivos sobre atrações culturais, programas de rádio, cinema e teatro, bem como princípios de ação para a defesa da doutrina católica na imprensa.<sup>42</sup>

No Brasil, o Secretariado de Cinema, Rádio e Imprensa da Ação Católica do Distrito Federal estava filiado à *Legion of Decency* e Serrano foi escolhido por Dom Sebastião Leme, arcebispo do Rio, como o seu diretor, entre 1934 e 1935. Aliás, coube a Dom Leme – certamente o maior referente organizacional para os católicos da época – a liderança na organização de outras instituições destinadas a intervir no campo da produção cultural e midiática, a exemplo do Departamento Nacional de Imprensa, Rádio e Informação (DNIRI), destinado a propagar uma rede de emissoras, diários e periódicos católicos; do Departamento Nacional de Cinema e Teatro (DNCT), destinado a propagar os princípios da *Legion of Decency* e do Departamento Nacional de Defesa da Fé e da Moral (DNFM), para o qual convergiam todas as grandes ações da Ação Católica, com a finalidade de garantir os princípios espirituais básicos na produção cultural contemporânea.<sup>43</sup>

Dom Sebastião Leme também atuou junto ao governo Vargas para a concessão de uma emissora de rádio aos católicos, aproveitando-se da legislação do rádio em vigor, especialmente do Decreto 24.655/1934, como já se assinalou. A investida resultou na concessão, em 1936 e por um prazo de 10 anos, da Rádio Vera Cruz Sociedade Anônima (PRE-2).<sup>44</sup> Entre os maiores acionistas

---

<sup>42</sup> ALMEIDA, C. A. *Meios de comunicação católicos na construção de uma ordem autoritária: 1907/1937*. 2002. 264f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, p. 28-47.

<sup>43</sup> *Ibid. loc. cit.* cf. AZZI, Riolando. *Notas para a História do Centro Dom Vital*. Rio de Janeiro: Educam/Paulinas, 2001, p. 12-46.

<sup>44</sup> SENADO FEDERAL. Subsecretaria de Informações. DECRETO n. 1.306, de 28 de Dezembro de 1936. Outorga concessão a “Radio Vera Cruz, Sociedade Anônima”, para estabelecer uma estação radiodifusora. O regulamento do governo para a concessão de emissoras em caráter de sociedade anônima previa a composição de um relatório anual com um balanço das atividades desenvolvidas pela emissora e sua prestação de contas anuais. Tais relatórios foram

da nova estação estavam os bispos, sendo possível contar 19 deles, número que é bastante significativo quando se atenta para o fato de que existiam apenas 23 dioceses em todo o Brasil.<sup>45</sup> Entre o clero encontrou-se 76 padres na lista dos colaboradores da rádio, com destaque para o Padre Elpídio de Melo Cotias, secretário geral da emissora e braço direito de Plácido Modesto de Mello, diretor-geral da estação; e monsenhor Felício Magaldi, diretor de programação e apresentador do programa de maior sucesso da Vera Cruz, a *Hora do Crepúsculo*.<sup>46</sup> Sobre o programa e a participação de Jonathas Serrano pode-se ler no Diário Oficial:

Os programas educativos, notadamente o da Hora do Crepúsculo, prosseguem sem desfalecimento. [...] Pelos microfones da estação dirigiu o professor Jonathas Serrano uma série de programas de esforço de guerra, nos quais a Vera Cruz não regateia todo o seu apoio ao Estado Nacional na resistência aos regimes totalitários, contrapostos às tradições cristãs da civilização brasileira.<sup>47</sup>

Não interessa aos objetivos do trabalho acompanhar os programas de Jonathas Serrano na Rádio Vera Cruz e na Hora do Crepúsculo até porque se dedicavam-se mais à propaganda da catolicidade do que aos conteúdos históricos.<sup>48</sup> Em todo o caso, o exercício é válido para sublinhar como o autor se ligava ao rádio através de duas entradas, via escola e via militância católica.

publicados no Diário Oficial e por meio deles é possível mapear a lista de presidentes, secretários, acionistas e a influência católica de sua programação.

<sup>45</sup> Dom Octávio Chagas de Miranda, bispo de Pouso Alegre; Dom Antonio José dos Santos, bispo de Assis; Dom Augusto Alvaro da Silva, Arcebispo primaz da Bahia; Dom Henrique César Fernandes Mourão, bispo de Cafelândia; Dom Miguel de Lima Valverde, arcebispo do Recife; Dom Pio de Freitas, bispo de Joinville; Dom Serafim Gomes Jardim, arcebispo de Diamantina; Dom Antonio Lustosa, arcebispo de Fortaleza; Dom Justino de Sant'Ana, bispo de Juiz de Fora; Dom Severino Vieira de Mello, bispo do Piauí; Dom Manuel Nunes Coelho, bispo de Aterrado; Dom Frei Luiz Maria Galibert, bispo de São Luiz de Cáceres; Dom Juvêncio de Brito, bispo de Caetité; Dom Daniel Henrique Hostim, bispo de Lages; Dom Frei Luiz Maria de Sant'Ana, bispo de Botucatu; Dom Frei Basílio Olympio Pereira, bispo de Manaus; Dom Antonio Augusto de Assis, bispo de Jaboticabal; Dom Manuel da Silva Gomes, arcebispo do Ceará e Dom Antonio Reis, bispo de Santa Maria. Rádio Vera Cruz S.A. BRASIL. Diário Oficial. Seção I, sexta-feira, 17 de março de 1943, p. 4.628.

<sup>46</sup> Outros programas irradiados pela Vera Cruz foram: Ação Católica (locução do Dr. Paulo Bevilacqua); Hora Fraternal (José Bernardes); *Cock-Tall* musical (Romeu); Hora da Saudade (Américo de Moraes); Programa de Português (-); Hora Social (-); Programa Popular (David Pereira), etc. Rádio Vera Cruz S.A. BRASIL. Diário Oficial. Seção I, sexta-feira, 17 de março de 1943, p. 4.628.

<sup>47</sup> Rádio Vera Cruz S.A. BRASIL. Diário Oficial. Seção I, sexta-feira, 17 de março de 1943, p. 4.628.

<sup>48</sup> Alguns programas apresentados foram "A Igreja Católica e os Sindicatos"; "A pregação social de Júlio Maria"; "Garcia Moreno, mártir do Equador e da Igreja"; "A criança, a Família, o Estado e a Educação cristã", etc. RÁDIO VERA CRUZ. (Programa a Hora do Crepúsculo). FJS/AN, cx. 13, 14, 20 e 21.

### 3. Universidade do Ar, um programa do professor secundário brasileiro.

Como se viu, a criação da Universidade do Ar, embora se apresentasse como uma homenagem de Gilberto de Andrade ao presidente Getúlio Vargas, decorreu muito mais das exigências estabelecidas pelos dispositivos do decreto-lei nº. 21.111, de 1º de março de 1932, notadamente a obrigação legal de se manter uma parte da programação voltada à educação e à cultura. Não é demais lembrar que os serviços de radiodifusão educativa passaram à alçada do Ministério da Educação e Saúde, órgão responsável pela orientação e fiscalização dos programas, o que explica a entrega da direção da Universidade do Ar a professora Lúcia de Magalhães, ninguém mais ninguém menos do que chefe da Divisão de Ensino Secundário, além da participação de Abgar Renault, diretor do Departamento Nacional de Ensino. Observa-se, portanto, que a nova legislação foi decisiva para o desenvolvimento da radiodifusão educativa no país, ao mesmo tempo em que inaugura um novo campo de atuação e oportunidades para os profissionais da educação, aproximando-os dos radiocomunicadores.

Enfim, Gilberto de Andrade, Lúcia de Andrade Magalhães<sup>49</sup> e Abgar Renault<sup>50</sup> formam o que Jonathas Serrano denominou “trindade patriótica” da Universidade do Ar.<sup>51</sup> Juntos, eles criaram também *A Hora da Juventude* e *A Hora da Família*, ambos de 1940. Segundo Gilberto de Andrade, tratava-se de uma trilogia carregada de organicidade e dirigida respectivamente aos jovens, seus pais e professores:

Os programas culturais e educativos da Rádio Nacional [...] constará de três partes distintas: o primeiro, a Hora da Juventude Brasileira, destinado aos alunos do curso secundário; o segundo, a Hora da Família, aos pais de alunos e a terceira, a

<sup>49</sup> Lúcia de Andrade Magalhães (1904-1980) seguiu carreira na Inspeção de Ensino do Distrito Federal, um dos desdobramentos da Reforma Francisco Campos da educação. Foi nomeada por Capanema diretora da Divisão de Ensino Secundário, em 1934. Sob sua alçada e inspeção estavam os estabelecimentos de ensino secundário e os serviços de radiodifusão educativa. Publicou *Psicologia pedagógica da adolescência* (Rio: Renascença, 1933). Fundou e dirigiu até seu falecimento o Colégio São Fernando, no Rio de Janeiro. Era filha de Fernando de Magalhães, líder da ala católica na ABE e fundador do Hospital Pró-Mater no Rio de Janeiro. Adalberto de Sena. “Falecimento da Srª. Lúcia de Magalhães”. SENADO FEDERAL. Anais. Seção II, terça-feira, 19 de agosto de 1980. Brasília/DF. Disponível em [http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/Anais\\_Republica/1980/1980%20Livro%2010.pdf](http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1980/1980%20Livro%2010.pdf). Acesso em 11/10/2014.

<sup>50</sup> Abgar Renault (1901-1995) fez parte da geração dos modernistas mineiros, tornando-se professor no Ginásio Mineiro e na Escola Normal Modelo, em Belo Horizonte. Transferiu-se para o Rio, em 1934, a convite de Gustavo Capanema. Foi professor de língua inglesa no Colégio D. Pedro II (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1936-1938). Acumulava uma breve experiência de apresentador de programas literários na *Rádio Mineira* de Belo Horizonte, entre 1931 e 1932.

<sup>51</sup> SERRANO, Jonathas. Discurso na inauguração da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643, faixa 05.

Universidade do Ar, aos professores, conseguindo assim interessar o aluno e o meio social onde este vive.<sup>52</sup>

Logo se vê que a estrutura da programação educativa da Rádio Nacional estava muito próxima de dois outros projetos do Ministério da Educação e Saúde, notadamente a criação do movimento Juventude Brasileira (decreto-lei nº. 2072, de 8 de março de 1940), e do projeto de organização do “estatuto da família”, que seria assinado por Getúlio Vargas, em 1939, mas promulgado apenas dois anos mais tarde (decreto-lei nº. 3.200, de 19 de abril de 1941).<sup>53</sup> Gilberto de Andrade também informa a orientação que deveria nortear os três programas, especialmente a Universidade do Ar:

Na primeira parte [Hora da Juventude] será dado destaque as lições de história e de civismo, procurando despertar o máximo interesse pelo contato através da correspondência e por meio de concursos. Na segunda parte [Hora da Família] conselhos sobre educação, dados escolares, respostas e consultas. E, na terceira parte [Universidade do Ar], a técnica de pedagogia, interessando aos mestres em geral. Além disso, como prova de aproveitamento, um prêmio será concedido a todos os professores que apresentarem trabalhos, além de um certificado assinado pelo professor encarregado das aulas, pela diretora do programa e pelo diretor da Rádio Nacional.<sup>54</sup>

Chama atenção o lugar de destaque atribuído por Gilberto de Andrade às lições de história pelo rádio, justamente aquela que se identificava com finalidades cívicas e patrióticas. Também se observa a prescrição de metodologias de ensino que procuravam romper a via de única mão entre emissores e receptores, a exemplo da troca de correspondência, da realização de concursos culturais e trabalhos individuais pelos alunos, com a promessa de entrega de certificados assinados pelos professores e diretores do programa. Quanto ao prêmio prometido aos alunos que concluíssem seus trabalhos tratava-se de um convite para participar das cerimônias de entrega dos certificados na sede

---

<sup>52</sup> ANDRADE, Gilberto de. Discurso. Programa de instalação da Universidade do Ar, 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som (MIS), Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD nº. 1642, faixa 09.

<sup>53</sup> SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *op. cit.*, p. 150; 126-127.

<sup>54</sup> ANDRADE, Gilberto de. *op. cit.* 1941

da Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, cerimonial que ocorria todos os anos no dia 19 de abril, data de fundação e início do ano letivo na Universidade do Ar.<sup>55</sup>

A Universidade do Ar iniciou suas transmissões com a colaboração de 11 professores (Anexo 22) convidados em virtude de seus históricos de envolvimento em projetos de reforma da educação e formação do magistério. São homens e mulheres que destacavam em seus campos disciplinares como autores de manuais escolares e metodologias ativas de ensino, além de entusiastas e pioneiros no uso de novas mídias na educação. Cinco procediam do Colégio D. Pedro II: Jonathas Serrano (História do Brasil), Júlio Barata (Latim), J. B. Melo e Souza (História da Civilização), Antenor Nascentes (Português) e Abgar Renault (inglês). Três da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi): Delgado de Carvalho (Geografia Geral e do Brasil), C. Melo Leitão (História Natural) e J. C. Melo e Souza, o Malba Tahan (Matemática). Dois do Instituto de Educação: Francisco Venâncio Filho (Ciências) e Fernando da Silveira (Noções de Estatística). E uma do magistério público do Distrito Federal e diretora da Escola Amaro Cavalcanti: Maria Junqueira Schmidt (Francês). Entre 1942 e 1945 novos professores foram incorporados ao programa, a exemplo de Lourenço Filho (Psicologia), que procedia do Instituto de Educação, Alceu Amoroso Lima (Sociologia) e padre Helder Câmara (Processos de Didática), ambos da FNFi e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).<sup>56</sup>

Como se percebe, tais professores não formavam um grupo coeso. De um lado estavam aqueles que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros*, a exemplo de Venâncio Filho, Abgar Renault e Delgado de Carvalho. Por outro os católicos e seus opositores, Alceu Amoroso Lima e padre Hélder Câmara. E Jonathas Serrano, como se viu, autor de seu próprio manifesto, *A Escola Nova, uma palavra serena em debate apaixonado*. Enfim, são professores que divergiam quanto à configuração do ensino secundário e dos cursos de formação dos novos professores: em Faculdades de Filosofia ou em escolas-normais superiores? Priorizando-se a formação profissional e pedagógica ou os conteúdos? Ensino secundário público ou privado? Laico ou religioso? Currículo clássico-humanístico ou científico? Coeducação dos sexos ou em classes separadas? Apesar das diferenças esses radioeducadores convergiam em ideias e ações quando estavam em pauta os rumos que a radiodifusão brasileira deveria tomar, especialmente quando se tratava de defender o estabelecimento de diretrizes censoras para o rádio e a busca de isolamento da radiodifusão comercial.

<sup>55</sup> O 1º Aniversário da Universidade do Ar. Recorte de jornal não identificado. FJS/AN, cx. 18.

<sup>56</sup> ANDRADE, Gilberto de. *op. cit.*, 1941.

E quanto aos estudantes de história do Brasil da Universidade do Ar, qual a sua origem, perfil sociocultural e motivações acadêmicas? Por meio de um boletim da direção, que circulou entre os professores em junho de 1941, encontra-se uma aproximação ao tema, a começar pelo número de alunos matriculados e disciplinas de escolha.

**Tabela 3. Universidade do Ar: matrículas por disciplina/1941**

| <b>Disciplina</b>         | <b>Total de matrículas</b> | <b>Porcentagem</b> |
|---------------------------|----------------------------|--------------------|
| Português                 | 721                        | 16,655%            |
| História da Civilização   | 496                        | 11,457%            |
| Matemática                | 445                        | 10,279%            |
| Ciências                  | 443                        | 10,233%            |
| Geografia                 | 430                        | 9,931%             |
| <b>História do Brasil</b> | <b>377</b>                 | <b>8,708%</b>      |
| Francês                   | 342                        | 7,901%             |
| História Natural          | 327                        | 7,553%             |
| Inglês                    | 305                        | 7,045%             |
| Latim                     | 284                        | 6,560%             |
| Estatística               | 159                        | 3,673%             |
| <b>TOTAL</b>              | <b>4.329</b>               | <b>100%</b>        |

**Fonte:** Universidade do Ar. Boletim da direção. 19 de Junho de 1941. FJS, AN, cx. 18.

O número de matrículas no curso de História do Brasil ocupava a 6ª posição, ou seja, 377 alunos (8,7% do total). O boletim não tece comentário quanto aos números observados, mas 4.329 matrículas era algo muito expressivo. Por exemplo, o mesmo boletim trouxe como anexo um levantamento do número de estabelecimentos de ensino existentes no país em 1940, realizado pela Divisão de Ensino Secundário. O documento apontava 629 colégios, sendo 530 particulares e 99 públicos, quer dizer, uma média de 7 alunos inscritos na Universidade do Ar por escola secundária existente.<sup>57</sup>

<sup>57</sup> RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Boletim do gabinete da direção. 19 de junho de 1941, FJS/AN, cx. 18.

Outro documento que chama atenção é a relação de alunos inscritos no curso de História do Brasil no ano letivo de 1943.<sup>58</sup> Enviado pela direção do programa o documento informa o total de 351 alunos, uma pequena diminuição em relação ao ano letivo de 1941. No entanto, a fonte encontra-se incompleta, listando apenas 92 professores, seus nomes, cidades de origem e colégio onde lecionavam. Observa-se que a maioria procedia de colégios privados religiosos (51) e o restante (41) de ginásios estaduais, colégios militares, escolas municipais e de comércio. Os alunos da região sudeste predominavam (59 inscritos), seguido da região sul (16), nordeste (15) e Centro-Oeste (2):

**Tabela 4: Relação de alunos inscritos em História do Brasil, por região/estado.**

| SUDESTE                 |    | SUL                     |    | NORDESTE                |    | CENTRO OESTE            |    |
|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|-------------------------|----|
| DF                      | 18 | PR                      | 08 | AL                      | 02 | GO                      | 02 |
| ES                      | 01 | SC                      | 02 | BA                      | 03 |                         |    |
| MG                      | 16 | RS                      | 06 | MA                      | 02 |                         |    |
| SP                      | 18 |                         |    | PE                      | 04 |                         |    |
| RJ                      | 06 |                         |    | RN                      | 04 |                         |    |
| <b>Total: 59 alunos</b> |    | <b>Total: 16 alunos</b> |    | <b>Total: 15 alunos</b> |    | <b>Total: 02 alunos</b> |    |

**Fonte:** Universidade do Ar. Relação de alunos inscritos. 1943. FJS/AN, cx. 17.

Como se percebe, os alunos do estado de São Paulo, Minas Gerais e do Distrito Federal constituíam a maioria, o que se explica em parte pela concentração dos estabelecimentos de ensino secundário nestes estados e pela maior abrangência das ondas da Rádio Nacional na região sudeste.

Mas, o que estava atraindo tantos estudantes para a Universidade do Ar? Uma hipótese plausível é a insegurança jurídica que se estabeleceu entre os professores após a promulgação do decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, responsável pela criação da Faculdade Nacional de Filosofia, ainda que se observasse na prática a inoperância da lei, objeto de múltiplas intervenções e prorrogações de prazo. De fato, desde a Reforma da educação de Francisco Campos exigia-se dos professores candidatos a lecionar no curso secundário à obtenção de um registro junto ao Departamento Nacional de Ensino. Por exemplo, o artigo 72 do decreto-lei nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, esclarecia:

<sup>58</sup> RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Relação de alunos inscritos. 1943. FJS/AN, cx. 17.

[...] dois anos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, será condição necessária, para a inscrição no Registro de Professores a exibição de diploma conferido pela mesma faculdade.<sup>59</sup>

Todavia, o próprio decreto 19.890/31 estabelecia algumas ressalvas. Uma delas, por exemplo, esclarecia que o Departamento Nacional de Ensino seria responsável pela emissão de um “título provisório” de “permissão para lecionar” aos professores que apresentassem “certidão de aprovação em instituto oficial de ensino superior” (art. 68 e 69). No caso daqueles professores que não frequentavam cursos superiores era possível obter tais certificados através da habilitação perante uma comissão de professores das Faculdades de Educação e Letras.<sup>60</sup>

Da data instalação da Faculdade de Educação e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos à inscrição no Registro dos Professores [...] certificados de aprovação obtida nessa faculdade em exames das disciplinas para as quais a inscrição é requerida, e ainda, de Pedagogia geral e de Metodologia das mesmas disciplinas.

Logo se vê que a Universidade do Ar era uma oportunidade para se obter certificados de aprovação nas disciplinas do curso secundário e em suas metodologias de ensino, entenda-se licença para lecionar reconhecida e aprovada pela Faculdade Nacional de Filosofia. É o que divulgava a própria direção do programa em suas instruções letivas e fichas de matrículas (Anexo 23).<sup>61</sup> A ansiedade que essa legislação causava e à expectativa de obtenção de certificados de aprovação aparecem com frequência na correspondência dos alunos a Jonathas Serrano. Vale reproduzir uma delas, com data 02 de maio de 1942:

Dr. Jonathas Serrano,  
Cordiais saudações.

Desde o ano passado fui sua aluna na Universidade do Ar. Mas, motivos imperiosos me impediram de continuar o curso. Soube que foi dado aos alunos que concluíram os estudos certificado para lecionar em qualquer ginásio do país.

<sup>59</sup> BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decretos](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decretos). Acesso em 05/11/2013.

<sup>60</sup> Ibidem.

<sup>61</sup> RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Instruções para o ano letivo de 1941. FJS/AN, cx. 18.

Venho lhe solicitar este favor, se esta informação é mesmo verdadeira. Sou casada e tenho 2 filhos. Formei-me no Colégio do Carmo, em Vitória, nossa capital, de onde saí Filha de Maria. Leciono há 9 anos no Grupo Escolar desta cidade. O ordenado é pequeno, de 200\$000.

Se o curso da Universidade do Ar for mesmo válido, peço o favor me informar. Admiro profundamente o seu espírito cristão praticante. E como historiador é de uma cultura extraordinária. Gosto muito de história. Fiz o meu curso com uma distinção nesta matéria. Rogo-lhe me explicar tudo, para eu estudar bem: livros bons, mandar os nomes, trabalhos que devo fazer, horários, etc.

Subscreve-se grata

Orsina Novais Almeida. Alegre – Espírito Santo.<sup>62</sup>

Orsina voltou aos estudos na Universidade do Ar e seu nome foi incluído na relação de alunos inscritos do curso “Metodologia da História do Brasil” no ano letivo de 1943. Pela carta conclui-se que era um tipo de aluna que se colocava diante dos receptores com interesses mais práticos e imediatos, e é provável que existissem outros alunos guiados pelos mesmos objetivos.

Interessa, por fim, compreender como Jonathas Serrano justificava seu magistério na Universidade do Ar, isto é, como justificava os processos de mediação e comunicação de conteúdo histórico erudito/científico no rádio, tendo em vista alunos como Orsina Novais Almeida.

#### **4. A verdade na eficiência: tempo, mediação e comunicação no rádio.**

Como ensinar História Pátria a professores pelo rádio? É compreensível que Serrano não abordasse esse tema pelos microfones da Nacional. É nos bastidores, por assim dizer, que se encontram fragmentos de ideias, crenças e opiniões sobre como o autor compreendia seu magistério e avaliava seus ouvintes, a exemplo de Orsina Novais. É o caso do Plano de Curso para o ano letivo de 1941, ao longo do qual Serrano esclarece os objetivos e às justificativas de oferta de seu curso. Nele, os ouvintes do programa são apresentados como um público de “formação mediana”. Serrano não esclarece o que entende por isso, mas é algo que se pode presumir. Vale lembrar que seus ouvintes atuavam como professores de história, o que equivale dizer que eram egressos dos cursos elementares, caso de Orsina Novais, secundários e/ou mesmo de cursos superiores. Embora se distinguissem das massas analfabetas pelo domínio das letras, não possuíam diploma de licenciatura em Faculdades de Filosofia.

<sup>62</sup> Correspondência de Orsina Novais Almeida a Jonathas Serrano. 02 de maio de 1942. FJS/AN, cx. 17.

Por conseguinte, julgava-se que esses professores pouco ou nada conheciam acerca das práticas modernas do exercício do magistério, nem os princípios e regras que regiam a constituição do código disciplinar e científico da história, nem os saberes psicopedagógicos que deveriam nortear o seu ensino. Daí a necessidade de regressarem aos bancos escolares e às Faculdades de Filosofia, ainda que através de ondas *hertzianas*. Em suma, o exercício do magistério é visto como uma prática profissional e não mais uma aventura de autodidatas:

Em nosso meio professores são os que se sustentam no magistério graças aos milagres da oratória e da autodidaxia. É preciso entender que já não basta *falar bem*, nem *improvisar* [...] Instrução ativa demanda *métodos eficientes e sólidos conhecimentos de pedagogia e psicologia* [...] e *profissionais formados em Faculdades de Filosofia*.<sup>63</sup>

Por outro lado, Serrano também esperava que os professores de história do Brasil tivessem conhecimento mais substancial do campo disciplinar que se propuseram a ensinar, mas de um modo muito específico, algo que acreditava possível de alunos como Orsina Novais Almeida realizar:

Certo que o professor secundário não tem que ser um erudito, pesquisador de manuscritos no solo ainda pouco explorado dos nossos arquivos, nem homem de saber enciclopédico. Mas também não pode ser apenas um repetidor de que corre nos livros pelos quais aprendem os alunos. Nem tudo precisa conhecer como especialista, mas deve ter pelo menos a noção geral e exata do que seja a disciplina e valer-se, no momento oportuno, de boas fontes de informação.<sup>64</sup>

Por outras palavras, o bom professor é antes de tudo um *leitor* e não necessariamente um *historien savant* que se dedica à pesquisa nos arquivos e à produção historiográfica, exercício que se julgava como função de homens eruditos filiados às tradicionais sociedades de história, a exemplo do IHGB. Ao contrário, a expectativa do autor era a de que os professores avançassem os

---

<sup>63</sup> SERRANO, Jonathas. Universidade do Ar. Plano de Curso para o ano letivo de 1941. FJS, AN, cx. 17, 1941. (manuscrito). *Grifos nossos*.

<sup>64</sup> *Ibid.*

compêndios, tornando-se consumidores e leitores críticos dos autores e obras da história nacional, algo que naquele momento vinha sendo construído e divulgado em jornais, revistas e coleções<sup>65</sup>:

Exauridos pelas jornadas de trabalho ou isolados no sertão nossos professores de história pouco visitam bibliotecas. Sua sede de saber raramente logra avançar os compêndios que lhes chegam à mão. [...] Leitores de voo curto posam-se perplexos diante dos autores de nossa história e não há quem os ajude.<sup>66</sup>

É possível notar que Serrano justificava seu magistério na Universidade do Ar como uma espécie de professor/mediador do rádio, alguém que se dirige a um público de formação mediana para divulgar “pílulas” de saberes científicos úteis ao ensino, a exemplo da pedagogia e da psicologia, e que se colocava como um “facilitador de leitura”, posicionando-se estrategicamente entre os autores e clássicos da historiografia nacional e seus leitores de primeira hora. Aliás, o que o autor se propôs a fazer é extremamente difícil de realizar, algo que não se deve qualificar como uma atividade de menor importância em relação à pesquisa e à produção historiográfica.

Mas, como mediar saberes e conteúdos pouco palatáveis no horizonte dos limites e possibilidades da língua e do tempo radiofônicos? É na resposta de Serrano a uma consulta de Álvaro F. Salgado, com data de agosto de 1940, que se encontra uma aproximação aos temas. Salgado, que se identifica como jornalista, dirige-se a Jonathas Serrano como “ilustre pedagogo” e lhe faz cinco perguntas:

1. Na opinião de V. S., como poderia o governo utilizar o rádio em prol da instrução?
2. Quais as matérias que julga mais adaptáveis à radioescola? Quais as que não podem ser lecionadas pelo rádio? Por quê?
3. Utilizando-se o rádio como veículo de instrução, onde seria ele mais eficiente: nos centros urbanos ou nas zonas rurais?
4. Como deve ser feito o controle do aproveitamento das emissões radioescolares?
5. Há uma didática especial do rádio?<sup>67</sup>

O documento encontra-se incompleto no acervo pessoal de Serrano e não há resposta para a segunda, terceira e uma parte da quarta questão. Quanto à primeira pergunta, de como poderia o

<sup>65</sup> GOMES, Angela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

<sup>66</sup> SERRANO, Jonathas. *op. cit.*, 1941

<sup>67</sup> SALGADO, Álvaro F. Correspondência a Jonathas Serrano. Anexo: Inquérito sobre o rádio e a instrução no Brasil, ?/08/1940. FJS, AN, cx. 07.

governo utilizar o rádio em prol da instrução, o autor responde que o veículo deveria exercer “papel preponderante de *guia diretor* da educação do povo”. Para tanto, justificava que a utilização do rádio demonstrava-se um “meio razoável e econômico de instrução pelo Estado”, sobretudo se comparado a outras mídias de difícil implantação e maiores custos de operação, a exemplo dos “cinematógrafos” e dos “fonógrafos”. Nesse caso, o rádio, um instrumento de comunicação e instrução pelos *ouvidos*, era tido como “razoável” não só porque mais barato, por assim dizer, mas porque era considerado menos eficiente que o cinema, que tinha a vantagem de educar também pelos *olhos*.<sup>68</sup>

De qualquer modo, o tema da educação permanecia no centro das preocupações do autor. Na verdade o que muda, a exemplo do que propunha Edgar Roquette-Pinto, é o vetor das políticas de educação, que se deslocava, por economia de custos e eficiência do tempo, do impresso para o som. Em suma, o sertão podia ser atingido, atribuindo-se aos poderes públicos à tarefa de organização de uma “rede” de radioescolas em todo o território nacional:

O governo federal poderá contribuir através da redução das taxas de importação, organização de concorrências públicas e oferta de subsídios para a compra dos aparelhos transmissores pelos estados. O ideal é que tais aparelhos sejam do mesmo tipo, por economia. Assim, cada estado terá a sua radioescola, com sede nos estabelecimentos de ensino de grande vulto e sob a direção de técnicos e professores devidamente preparados para essa finalidade. [...] Um entendimento entre os interventores estaduais e municipais possibilitará acordos para que se instalem radiotransmissores nos estabelecimentos de ensino de algumas cidades localizadas em lugares estratégicos, beneficiando municípios limítrofes.<sup>69</sup>

Nota-se que Serrano propunha uma rede de radioescolas estaduais e municipais, sob os auspícios do governo federal. Vale explicitar que essa proposta ocorre em pleno Estado Novo e carrega às marcas da experiência do autor como membro da Comissão Nacional de Censura Cinematográfica e do Secretariado de Cinema, Rádio e Imprensa da Ação Católica, durante a década de 1930. Compreende-se, portanto, suas ideias de centralização e “censura” da produção cultural:

---

<sup>68</sup> SERRANO, Jonathas. Resposta ao inquérito de Álvaro F. Salgado. O rádio e a instrução no Brasil. 1940. FJS, AN, cx. 07. *Grifos nossos*.

<sup>69</sup> *Ibid.*

[...] As radioescolas estaduais e municipais seguirão às diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pela Divisão de Rádio do Departamento de Imprensa e Propaganda para a produção de conteúdos e transmissão dos programas culturais e educativos de cunho elementar, técnico e superior, orientando-se pelos ideais nacionalistas, pelo espírito cívico, pelos princípios sociais do regime e valores perenes de nossa tradição cristã.<sup>70</sup>

Quanto à pergunta sobre o controle do aproveitamento das emissões radioescolares foi possível perceber que o autor recomendava, como recurso complementar e alternativo, a realização de trabalhos escritos pelos ouvintes.<sup>71</sup> Isso demonstra que o radioescolar, enquanto uma aposta no reino oral e auditivo, não prescindiu totalmente dos recursos da linguagem escrita, aliás, uma característica dominante dos sistemas nacionais de ensino que surgiram no ocidente durante os séculos XIX e XX.

Enfim, interessa analisar com maior detalhamento a resposta de Serrano à última questão de Álvaro Salgado: há uma didática especial para o rádio? O autor respondeu que sim, mas asseverou que a sua contribuição restringir-se-ia ao ensino de história, campo no qual acumulara quatro décadas de experiência. Para Serrano, em suma, a questão devia ser elucidada a partir de uma compreensão mais ampla dos processos de “administração do tempo” e escolha de uma “linguagem útil” aos programas educativos. Ou seja, tempo e língua radiofônicas apresentavam-se dois elementos relevantes e indissociáveis da didática do rádio. Isso não significava que os conteúdos fossem menos importantes, embora abordado apenas tangencialmente pelo autor, por não se tratar de um tema de didática e métodos de ensino propriamente ditos. Talvez tenha faltado Álvaro Salgado perguntar sobre como preparar conteúdos educativos para o rádio.

Para Serrano, o tempo ideal das transmissões radioeducativas não devia ser longo, nem curto demais: “Sou da opinião que as programações radiofônicas não devem ultrapassar o tempo máximo de 20 minutos, sem comprometer o conteúdo das lições”. Menos do que isso, corre-se o “risco de superficialidade”. Além, acrescentava, “é ultrapassar o limite suportável dos radiouvintes, tornar-se enfadonho e perder sua atenção”. Uma questão a se perguntar é se essas lições transmitidas em “aulas-pílula”, por assim dizer, comprometiam a efetiva instrução dos alunos. O autor entendia que não, desde que os professores se condicionassem a preparar suas lições com “a máxima eficiência e economia do tempo” e se circunscrevessem na “rigorosa clareza e exatidão das palavras”. Além

---

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.*

disso, Serrano elencava a Álvaro Salgado um benefício que poderia ser alcançado por meio de lições sonoras claras e precisas. Elas atuavam, por exemplo, como um freio às “preleções intermináveis e odiosas”, um verdadeiro “desperdício de tempo” e resultado do que o autor chamava “elemento atávico da cultura latina”, justamente o que conduzia alguns “espíritos incautos a compensar com a forma o que lhes subtrai o conteúdo”.<sup>72</sup>

É claro que ao se voltar às novas mídias, Serrano não está desvalorizando a ‘velha’ e boa aula-expositiva, com uso de giz e quadro negro. Aliás, qualquer aula boa, seja presencial ou por ondas *hertzianas*, deve ter conteúdo, mas também forma, sendo a retórica uma das possibilidades úteis ao professor de história. O que se condena, tanto no rádio como na escola, é a aula-expositiva sem preparo, sem conteúdo, cujo tempo o professor procura preencher com o mau uso da forma, em “estilo hiperbólico”, “palavroso”, “sem fundamento bibliográfico e crítico”. Isso vale para o rádio, mas também para aulas presenciais. A diferença é que o rádio atua como um veículo constrangedor do tempo, o que no entender de Serrano é bom para a eficácia. Na escola, por sua vez, esse constrangimento seria menor e os estudantes não teriam a mesma facilidade para se livrarem do mau professor, com um simples golpe de botão no receptor. É certo de que se livram, pela apatia e pela algazarra, mas em tempos de palmatória ainda reinante às consequências desses atos podiam ser bastante graves.

Em todo o caso, é importante ressaltar que o menor tempo de duração dos programas radiofônicos não significava necessariamente menores possibilidades de instrução, desde que os professores atentassem, como se disse, para os princípios da eficiência, clareza e exatidão das palavras na preparação e apresentação de suas aulas diante dos transmissores.

Por outro lado, Serrano considerava que os programas educativos de conteúdo histórico poderiam ser transmitidos por meio da narração, da descrição, do diálogo ou da dramatização. Porém, a dramatização se mostrava o melhor caminho para “impressionar a imaginação dos meninos” e “integrá-los ao ambiente histórico” narrado pelos microfones. Neste sentido, a história não estava distante da literatura e do teatro. Reproduzindo Ariosto Espinheira, autor de *Rádio e Educação* (1933), concluía Serrano: “bem apresentadas, estas *cenar* virão mesmo tornar a vida de outrora tão familiar aos alunos que eles poderão aproximá-la, na sua *imaginação*, da sua própria vida e estabelecer comparações preciosas para a conservação destes dados na memória”.<sup>73</sup>

No entanto, Serrano não se dirigia a meninos na Universidade do Ar, mas aos professores, como se disse, um público de formação mediana. A linguagem que predominava em seu curso não

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> Espinheira [1933] *apud* SERRANO, *op. cit.*, 1940. *Grifos nossos.*

era a dramatização, mas o diálogo, mais próximo dos usos coloquiais do que das descrições áridas da erudição. Embora não explicitasse, o autor demonstra entender que à pretensão de alcançar o maior número possível de pessoas, e de lhes ser acessível através do rádio, impedia a transmissão de saberes em sua forma culta e erudita. Vale reproduzir Mário de Andrade, que no mesmo período viu frustrado os seus esforços de criação de uma radioescola no Departamento de Cultura em São Paulo: “a geografia do rádio não alcança as montanhas elevadas da cultura. Fica-se nos vales, pelos platôs largos e pelos litorais”.<sup>74</sup>

A pretensão de ser acessível, todavia, não implicava um abono às sátiras, bordões de anúncios, gírias, cacoetes, conteúdos musicais e expressões popularescas típicas do rádio de programação comercial e de massa. Elias Thomé Saliba explica que essa linguagem resultava da possibilidade de expressão de culturas não aristocráticas no âmbito dos novos espaços urbanos no início do século XX, sobretudo o carioca, e que fora contida pelos canais de expressão cultural hegemônicos do século XIX.<sup>75</sup> Embora os radioeducadores alimentassem desconfianças dessa “radiodifusão pública da diversão” e de “comércio acústico”, para retomar a feliz expressão de Bertold Brecht, com ela competiam à atenção do público, tornando sua programação palatável e próxima do gosto dos ouvintes.<sup>76</sup>

Corroborando tais expectativas, Serrano opinava que às transmissões radioescolares deviam “agradar aos ouvintes” e que o “absurdo pedagógico no rádio é pretender que os ouvintes devam se adaptar à língua radiofônica e não contrário”. Mais uma vez, invocando a autoridade de Ariosto Espinheira, lembrava uma pequena circunstância, mas de alta relevância:

[...] é preciso entender que o radiouvinte com um simples golpe de botão no seu receptor, pode desembaraçar-se instantaneamente do que julga aborrecido, anulando assim, de pronto, todos os nossos esforços em conquistá-lo.<sup>77</sup>

Mas, o que estava sendo considerado útil para tornar às transmissões, especialmente os programas de história, mais agradáveis aos radiouvintes? Vale reproduzir um conselho dado a Álvaro Salgado:

<sup>74</sup> Mário de Andrade [1940] *apud* GILIOLI, R. S. P. *op. cit.*, p. 149.

<sup>75</sup> SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. Editora Companhia das Letras, 2002.

<sup>76</sup> Bertold Brecht *apud* FREDERICO, *op. cit.*, p. 61

<sup>77</sup> Espinheira [1933] *apud* SERRANO, *op. cit.*, 1940. *Grifos nossos*.

Em ocasiões de fadiga dos ouvintes a boa didática do rádio prescreve um dito de bom humor, de uma anedota apropositava, que faça sorrir, permitindo aos nervos fatigados pela atenção penosa uma descarga providencial e higiênica e salutar para a restauração da mesma atenção. Notai bem como eu o escrevo... ‘que faça sorrir’, pois o riso estalado, a gargalhada – ainda que não os ouçamos pelos transmissores – são em geral contra indicadas.<sup>78</sup>

Ou seja, entre o saber erudito e os risos estalados situava-se a anedota apropositada, qualificada pelo historiador e que fazia sorrir por meios “civilizados”. Não só a anedota, nem só o sorriso, mas às emoções e os sentimentos também, por meio da narração e dramatização de cenas históricas, como se viu. Nesse caso, Serrano considerava os professores nem sempre “os indivíduos mais indicados para ler e interpretar diante dos transmissores”. A linguagem oral seria marcada por um conjunto de traços específicos como o tom da voz, a dicção, o ritmo da fala, etc., e nem todos os professores os possuíam na “exata medida do rádio”, sem falar da ausência de “conhecimentos elementares dos recursos de sonoplastia”. Portanto, seria “recomendável contar com o auxílio dos *speakers*”, isto é, profissionais do rádio que se dedicavam à leitura e interpretação dos *scripts* diante dos microfones. Isso não significava impedir o acesso dos membros do magistério às operações do *broadcasting*, desde que houvesse a realização de “cursos especiais” aos professores.<sup>79</sup>

Serrano não explicitava, mas sugeria uma distinção entre rádio de programação escolar, como era o caso da Universidade do Ar, e o rádio de programação cultural. Vale a pena aprofundar essa distinção, até porque elas promoviam duas formas de mediação completamente distintas nas décadas de 1930 e 1940. O rádio de programação escolar operava buscando adaptar conteúdos originalmente científicos-erudito para a linguagem e entendimento dos ouvintes. Ela não significava vulgarização, mas um processo de mediação pedagógica. Já o rádio de programação cultural, ao contrário, norteava-se pelo ideal de elevação cultural das massas, que poderiam apreciar e até gostar de “alta cultura”. Neste sentido, o rádio de programação escolar operava através de um movimento distinto nas formas de mediação. Não se negava a necessidade de produzir programas “sérios”, mas enfatizava-se a condição de se tornarem “palatáveis ao público”, de modo a impedir, como se afirmou, os golpes dos ouvintes nos botões dos receptores.

Enfim, já é mais do que hora adentrar os *scripts* dos programas de Serrano e verificar como o autor organizava suas aulas e o que prescrevia como moderno ensino de história.

---

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

## Capítulo 7

### **“Uma comunidade espiritual de professores de história pátria”: Jonathas Serrano na Universidade do Ar**

Eu de mim confesso que, não tendo os benefícios por ora não industrializados da televisão, não deixei de experimentar neste microfone a alegria da vossa atenção, caros ouvintes, e da vossa presença, posto que invisível e silenciosa. Convivemos de certo modo há dois anos e formamos uma comunidade espiritual de professores de história pátria. O adeus, embora seja um até breve, não pode eximir-se de um matiz de leve emoção. Penso aliás que, antes mesmo de rearmos em 1943 o fio destas palestras, continuaremos todos sintonizados no objetivo comum, nas ocupações e preocupações inerentes ao nosso mister educativo, examinando, corrigindo provas, escrevendo artigos ou livros, fazendo porventura conferência ou cursos de férias onde quer que estejamos ou aonde quer que nos chame a voz imperativa do Dever.

Jonathas Serrano, 21ª aula na Universidade do Ar, 28 de dezembro de 1942.

O público ouvinte do rádio é invisível e silencioso, e o maior desafio que se coloca aos radiocomunicadores é o de conquistar e manter sua atenção. Se falharem, impossível será evitar os golpes nos botões dos receptores. Daí que é necessário aproximar-se do público, a começar pelo “amigo ouvinte”. Alguns *speakers*, porém, inovam ao criarem bordões que se tornam verdadeiras marcas pessoais, demarcando uma personalidade para os radiouvintes. E há bordões para todos os gostos e públicos. Na própria Rádio Nacional, basta lembrar a voz marcante de Heron Domingues e seu “Alô, alô, repórter Esso! A testemunha ocular da história”.

O autor objeto deste trabalho não era um profissional dos microfones, isto é, um *speaker*, ainda que trouxesse para a Nacional uma breve experiência da Rádio Escola Municipal e da católica Vera Cruz, como se demonstrou. Serrano, porém, pode-se dizer surpreendeu. Não criou propriamente um bordão de abertura de seu programa, mas uma frase, constantemente repetida ao longo das transmissões, que se tornou sua marca de comunicação com o público: “formamos uma comunidade espiritual de professores de história pátria”. Aliás, algo muito apropriado para alguém que divulgava uma história pátria católica por meio de ondas sonoras. Para se ter ideia da conotação

positiva da frase, basta lembrar que a maioria dos professores qualificaram o público ouvinte da Universidade do Ar como sendo formado de “alunos invisíveis”.<sup>1</sup>

Por conseguinte, o último capítulo deste trabalho destina-se a compreender a formação dos professores de história pátria no âmbito desta comunidade espiritual dirigida por Serrano. No capítulo anterior, buscou-se conhecer o número de alunos matriculados, seu perfil e a própria questão da comunicação pelo rádio. Agora, interessa analisar o conteúdo, ou seja, a mensagem veiculada pelo autor através dos microfones da Nacional. Por meio dos *scripts* do programa “Metodologia da História do Brasil”, é possível acessar um conjunto amplo de pontos abordados por Serrano, a exemplo do que os professores de história pátria deviam saber sobre sua disciplina; as finalidades de seu ensino; o que e quem ler para melhor desempenhar o magistério; e como ensinar história de modo mais agradável e útil aos adolescentes.

Interessa também compreender a recepção e a apropriação da mensagem de Serrano por sua “comunidade espiritual de professores de história pátria”, por meio da atividade epistolar dos alunos e dos trabalhos que enviavam como parte dos requisitos para obtenção de certificados de aproveitamento na Universidade do Ar. Trata-se de um processo intrincado e complexo, objeto de intensa discussão historiográfica, sobretudo no âmbito de uma Nova História Cultural.<sup>2</sup> Em todo caso, deseja-se deixar patente que os ouvintes do professor Serrano, também eles professores de história, reconstruíam e ressignificavam, de diferentes formas, as lições recebidas via ondas *hertzianas*, uma vez que não há, nunca, ouvintes passivos.

Como se nota, a didática da história para o ensino secundário permanece central. Desta feita, porém, busca-se compreender o esforço de didatização da história em outro suporte de mídia, para outro público, com outras características e interesses, e em outro contexto. De fato, não se trata mais de pensar uma didática da história no âmbito da Reforma da Educação de Francisco Campos, a exemplo dos capítulos 4 e 5, mas na de Gustavo Capanema, quando se sabe que a cadeira de História do Brasil recobrou sua autonomia diante da História Geral, destacando-se, ao lado da língua e da geografia pátrias, como disciplina fundamental do currículo clássico-humanístico.

Por outro lado, a didática da história de Serrano seria retomada, no início da década de 1940, em meio a um fenômeno editorial novo no Brasil. Tratava-se do *boom* das produções biográficas e dos romances históricos, verdadeiros sucessos de tiragem e vendas, cada vez mais presentes nos catálogos das grandes editoras. Chamada a responder a este novo contexto, essa didática da história

---

<sup>1</sup> Rádio Nacional. Aula inaugural da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643.

<sup>2</sup> CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre praticas e representações*. Trad. M. Gualardo. Lisboa: Difel, 1990.

ganharia outros matizes e nuances, maximizando, por um lado, componentes já existentes, como a sugestão de ensinar história a partir de biografias, anedotas e episódios pitorescos do passado nacional; e, por outro, não renunciando ao contrato de fidedignidade que devia subscrever a relação entre os professores e seus estudantes e leitores de manuais escolares de história. Aquilo que Paul Ricoeur bem definiu como “pacto tácito de leitura”.<sup>3</sup>

Ademais, o lugar social de produção<sup>4</sup> dessa didática da história também muda, deslocando-se da Escola Normal e do Instituto de Educação para às recém-criadas Faculdades de Filosofia e Letras, assumindo outros interesses, diretrizes curriculares e metodológicas. Mas não só isso. Tal didática e seu conteúdo surgem em um momento em que este saber escolar, considerado estratégico e mobilizador da juventude, é chamado a desempenhar uma função social e política no âmbito do Estado Novo, devido ao contexto de uma Guerra Mundial e de afirmação do pan-americanismo. A História do Brasil de Serrano, portanto, seria ressignificada em função dessas novas demandas pedagógicas e desafios da política. Compreender sua narrativa é outro objetivo deste capítulo.

Enfim, é bom lembrar os vínculos que atam Serrano ao Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema (1934-1945). Integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) desde 1934<sup>5</sup>; Foi também membro da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), entre 1938 e 1941<sup>6</sup>, além de participar da comissão responsável pelo Plano de elaboração da Cidade Universitária.<sup>7</sup> Por fim, Serrano foi ainda um membro da comissão de elaboração dos programas da reforma curricular de 1942<sup>8</sup> e responsável pela escrita de suas diretrizes pedagógicas e metodológicas.<sup>9</sup>

---

<sup>3</sup> Trata-se de pensar as condições de legitimidade da escrita (e, creio, do ensino de história), não somente a partir dos procedimentos escriturários, mas também no intervalo incerto do ato de escrita e leitura da história. A proposição resultante sugere que uma ideia de “verdade” na historiografia apenas poderia ser vislumbrada de forma plena, por meio de uma espécie de contrato entre o historiador/professor e seu leitor/aluno, que é mantido no campo dialógico que une estes personagens. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007; NICOLAZZI, F. Como se deve ler a história? Leitura e legitimação na historiografia moderna. *Varia historia*, v. 27, n. 44, 2010.

<sup>4</sup> CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. trad. M. Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 23-108.

<sup>5</sup> Sobre o assunto ver MICELI, S. O conselho nacional de educação: esboço de uma análise de um aparelho de Estado. In: \_\_\_\_\_. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das letras, 2001, p. 293- 341.

<sup>6</sup> FERREIRA, R.C.C. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis/SP..

<sup>7</sup> Fizeram parte da comissão, além de Serrano, Ernesto de Souza Campos, Lourenço Filho, Inácio M. de Azevedo Amaral, etc. SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 114.

<sup>8</sup> REZNIK, L. *Tecendo o Amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931-1945*. 1992. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói-RJ, p. 124.

<sup>9</sup> Essas diretrizes metodológicas complementares à Lei Orgânica do Ensino Secundário, contudo, jamais chegaram a termo. HOLLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1957, p. 52.

## 1. O curso ‘Metodologia da História do Brasil’ e a Lei Orgânica do Ensino Secundário

Muito pouco se conhece sobre a formação dos professores de história nas universidades brasileiras durante as décadas de 1930 e 1940.<sup>10</sup> Que dizer então dos cursos livres de formação desses professores pelo rádio, a exemplo da Universidade do Ar? Por conseguinte, os programas transmitidos por Serrano através dos microfones da Nacional constituem excelente oportunidade para se acessar, tanto a formação científica e pedagógica dos professores de história, como compreender as iniciativas inovadoras de oferta de cursos de capacitação e formação complementar dos membros do magistério, através do rádio.

Ao todo foram 82 transmissões do curso “Metodologia da História do Brasil” na Universidade do Ar. Entre abril de 1941 e dezembro de 1943 houve 17 aulas, durante o ano letivo de 1941, 22 em 1942 e 36 em 1943. Além disso, houve 6 transmissões de um curso de férias, realizado entre janeiro e março de 1942.<sup>11</sup> Desse montante reuniu-se, respectivamente, 6, 20, 26 e 3 *scripts* no acervo pessoal do autor, totalizando 55 *scripts* encontrados. Um volume considerável de 68%.<sup>12</sup> Vale ressaltar que, em 1944, Serrano foi substituído pelo professor Américo Jacobina Lacombe na cadeira de História do Brasil, passando a apresentar nesse mesmo ano, o curso “História da América”, até outubro, quando falece. Neste último curso, o autor transmitiu 21 aulas, o que contabiliza 101 transmissões e 76 *scripts* restantes em seu acervo pessoal. O professor, literalmente, ensinou até o fim de sua vida.

O curso “Metodologia da História do Brasil” encontra-se organizado segundo os dispositivos estabelecidos pelas portarias e decretos do Ministério da Educação e Saúde, após 1940. O Decreto-lei 4.244, de 09 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário determinava que esse nível de ensino fosse estruturado em dois ciclos, o ginásio e o colegial, a exemplo do que já havia sido estabelecido pela Reforma Campos, de 1931. No entanto, o ginásio foi reduzido de cinco para quatro séries e o colegial passou de duas para três séries, desta

<sup>10</sup> cf. FERREIRA, M.M. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C. e BOAS, G. V. *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre (RS): UFRGS, 1999, p. 277-299. E “Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro”. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras. p.139-161. 2006.

<sup>11</sup> Composto pelas seguintes aulas: 1. Como se pode e deve estudar cientificamente a nossa história; 2. Um republicano de 1817: Domingos José Martins; 3. Os fatores morais na História do Brasil; 4. Um estadista do Segundo Reinado: Bom Retiro; 5. A História do Brasil em face da História da América e da Civilização; 6. Um pensador brasileiro: Farias Brito. Logo se vê que Serrano incorporou ao seu curso três biografias por ele publicadas: *Um Vulto de 1817* (Martins, 1913); *O amigo do Imperador* (Bom Retiro, 1920) e *Farias Brito* (Brasiliana, 1940). Acrescentou também um tema importante para o ensino da história de inspiração católica (aula 3), sem que isso significasse deixar de ser científica (aula 1). Incorporou ainda princípios e orientações para o ensino de história estabelecidos no contexto entre guerras pela Liga das Nações e no âmbito do pan-americanismo (aula 5). Do curso restam apenas as aulas 1 e 2 e alguns fragmentos da aula 5.

<sup>12</sup> Os *scripts* estão disponíveis no acervo pessoal do autor, no Arquivo Nacional: FJS, AN, R2, SDP 055, cx. 17 e 18.

feita organizadas em dois cursos paralelos: o clássico e o científico.<sup>13</sup> A grande novidade da Lei Orgânica do Ensino Secundário, como se afirmou, foi o restabelecimento da cadeira de História do Brasil, separada da História Geral. Além disso, seu ensino foi inserido nos dois ciclos do secundário, logo após o estudo da História Geral. Uma medida aplaudida por Serrano e por muitos outros.<sup>14</sup>

**Tabela 5 - Seriação e programas de história estabelecidos pelo Decreto-lei 4.244/1942.**

| <b>Curso ginásial</b>                        |   |  |                  |
|--|---|--|------------------|
| <b>Série</b>                                 | <b>Disciplinas</b>  | <b>Programas de história</b>   | <b>Aulas</b>     |
| 1ª   | 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Matemática; 5) <b>História geral</b> ; 6) Geografia geral; 7) Trabalhos manuais; 8) Desenho; 9) Canto orfeônico.   | História Antiga e Média: Da origem do homem à Queda de Constantinopla                | 2 aulas semanais |
| 2ª   | 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) <b>História geral</b> ; 7) Geografia geral; 8) Trabalhos manuais; 9) Desenho; 10) Canto orfeônico.   | História Moderna e Contemporânea: Do renascimento ao conflito Mundial                | 2 aulas semanais |
| 3ª   | 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) Ciências naturais; 7) <b>História do Brasil</b> ; 8) Geografia do Brasil; 9) Desenho; 10) Canto orfeônico.   | História do Brasil Colônia: Do Descobrimento até a Independência.                    | 2 aulas semanais |
| 4ª   | 1) Português; 2) Latim; 3) Francês; 4) Inglês; 5) Matemática; 6) Ciências naturais; 7) <b>História do Brasil</b> ; 8) Geografia do Brasil; 9) Desenho; 10) Canto orfeônico.   | História do Brasil Império e República: Do Primeiro Reinado ao Estado Nacional       | 2 aulas semanais |
| <b>Curso Colegial: Clássico e científico</b> |   |  |                  |
| 1ª   | <i>Curso Clássico:</i> 1) Português; 2) Francês; 3) Inglês; 4) Espanhol; 5) Matemática; 6) Física; 7) Química; 8) <b>História geral</b> ; 9) Geografia geral.<br><i>Curso científico: idem</i>  | História Antiga e Média: Da origem do homem à Queda de Constantinopla                | 2 aulas semanais |
| 2ª   | <i>Curso Clássico:</i> 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) Francês ou inglês; 5) Espanhol; 6) Matemática; 7) Física; 8) Química; 9) <b>História geral</b> ; 10) Geografia geral.<br><i>Curso científico: idem, exceto latim e grego e acrescenta Biologia e Desenho.</i> | História Moderna e Contemporânea: Do renascimento ao conflito Mundial                | 2 aulas semanais |
| 3ª   | <i>Curso Clássico:</i> 1) Português; 2) Latim; 3) Grego; 4) Matemática; 5) Física; 6) Química; 7) Biologia; 8) <b>História do Brasil</b> ; 9) Geografia do Brasil; 10) Filosofia.<br><i>Curso científico: idem, exceto latim, grego e acrescenta Desenho.</i>             | História do Brasil Colônia, Império e República: Do Descobrimento ao Estado Nacional | 2 aulas semanais |

**Fonte:** BRASIL, Decreto-lei 4.244, 09 de Abril de 1942.

<sup>13</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Estabelece as diretrizes para o ensino secundário em todo o território nacional. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

<sup>14</sup> SERRANO, Jonathas. A História do Brasil como disciplina autônoma no currículo secundário estabelecido pela Reforma Gustavo Capanema. Aula inaugural na Universidade do Ar, 29 abr. 1943.

No entanto, o art. 7º do Decreto-Lei 4.245, de 09 de abril de 1942, que continha as disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica, determinava que os alunos matriculados na antiga 4ª e 5ª séries prosseguiriam seus estudos de acordo com o plano da legislação anterior.<sup>15</sup> Ou seja, segundo o que estabelecia a Portaria Ministerial de 19 de março de 1940, mantinha-se a 5ª série, além de conceder autonomia relativa à História do Brasil, embora ainda vinculada à História da Civilização.<sup>16</sup> Em 1941, Serrano abordou os conteúdos dos programas da 4ª série; em 1942, os pontos da antiga 5ª série; as unidades didáticas estabelecidas pela Lei Orgânica, por sua vez, foram objeto de estudo somente em 1943. A distribuição das aulas e os *scripts* encontrados são apresentados nas tabelas a seguir:

**Tabela 6- Programação do curso ‘Metodologia da História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1941**

| Aulas transmitidas                                      | Aulas completas | Aulas incompletas*             | Aulas inexistentes |
|---|-----------------|--------------------------------|--------------------|
| 17  | 05              | 01                             | 11                 |
| Percentual/ 100%  | 29, 2%          | 5,9%                           | 64,9%              |
| Relação das aulas encontradas no Fundo Jonathas Serrano |                 |                                |                    |
| Título**  | Período         | C – Completa / I – Incompleta* |                    |
| Aula 8: A colonização do Norte                          | Colônia         | C                              |                    |
| Aula 11: Os holandeses no Brasil                        | Colônia         | C                              |                    |
| Aula 12: O elemento negro                               | Colônia         | I                              |                    |
| Aula: 13: Entradas e bandeiras                          | Colônia         | C                              |                    |
| Aula 14: Os movimentos nativistas                       | Colônia         | C                              |                    |
| Aula 17: Pombal e a expulsão dos Jesuítas               | Colônia         | C                              |                    |

\*fragmentos. \*\*De acordo a Portaria Ministerial de 19 de março de 1940.

Como se nota, das 17 transmissões em 1941, apenas 6 *scripts* foram localizados, sendo 5 completos e 1 fragmento, ou seja, 35,1% do total de aulas transmitidas, o que é pouco. Em vista do conjunto, é o ano letivo que se mostrou menos favorável à pesquisa, com o percentual de 64,9% de aulas inexistentes. Por outro lado, o ano letivo de 1942 mostrou-se bem mais animador, com poucas lacunas encontradas:

<sup>15</sup> *Idem.*, Aula inaugural na Universidade do Ar, em 20 abr. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>16</sup> *Idem.*, Aula inaugural na Universidade do Ar, 29 abr. 1943.

**Tabela 7 - Programação do curso ‘Metodologia da História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1942**

| <b>Aulas transmitidas</b>                                | <b>Aulas completas</b> | <b>Aulas incompletas*</b>           | <b>Aulas inexistentes</b> |
|--|------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| 22   | 18                     | 03                                  | 02                        |
| <b>Percentual/ 100%</b>                                  | 81,8%                  | 12, 1%                              | 6,1 %                     |
| <b>Relação das aulas</b>                                 |                        |                                     |                           |
| <b>Título**</b>  | <b>Período</b>         | <b>C- Completa / I – Incompleta</b> |                           |
| Aula inaugural do ano letivo de 1942                     | X                      | C                                   |                           |
| Aula 1: A Inconfidência Mineira                          | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 2: A corte portuguesa no Brasil                     | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 3: A Revolução Pernambucana de 1817                 | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 4: A Revolução Pernambucana de 1817                 | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 5: A Regência de D. Pedro                           | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 6: O Sete de Setembro de 1822                       | Colônia                | C                                   |                           |
| Aula 7: As guerras de independência                      | Império                | C                                   |                           |
| Aula 8: A política interna e externa do Primeiro Reinado | Império                | C                                   |                           |
| Aula 9: A crise do Primeiro Reinado e a Abdicação        | Império                | C                                   |                           |
| Aula 11: A Regência: Evaristo da Veiga                   | Império                | C                                   |                           |
| Aula 12: Da Regência provisória à Regência Una           | Império                | I                                   |                           |
| Aula 13: As revoltas regenciais: Farroupilha             | Império                | C                                   |                           |
| Aula 14: A Maioridade e o Segundo Reinado                | Império                | I                                   |                           |
| Aula 15: A política interna do Segundo Reinado           | Império                | C                                   |                           |
| Aula 17: A Questão Religiosa                             | Império                | C                                   |                           |
| Aula 18: Os movimentos abolicionistas e a Abolição       | Império                | C                                   |                           |
| Aula 19: Os movimentos republicanos e a Questão Militar  | Império                | I                                   |                           |
| Aula 20: A Primeira República                            | República              | C                                   |                           |
| Aula 21: Progresso nacional na República.                | República              | C                                   |                           |

*\*fragmentos. \*\*De acordo com a Portaria Ministerial de 19 de março de 1940.*

O programa da 5ª série contrariava a oferta de orientações disponíveis para a disciplina, e incorporava uma história do passado recente ou mesmo do presente: o progresso nacional na República, até 1942. É baixo o percentual de aulas incompletas e inexistentes, de apenas 18,2%. O ano letivo de 1943, por sua vez, foi especial na Universidade do Ar, justamente porque coincidiu com a plena execução da Lei Orgânica do Ensino Secundário, no caso da História do Brasil, dedicada a abordar as unidades didáticas da 3ª e 4ª séries:

**Tabela 8 - Programação do curso ‘Metodologia da História do Brasil’ na Universidade do Ar – 1943**

| Aulas transmitidas   | Aulas completas | Aulas incompletas* | Aulas inexistentes |             |
|--|-----------------|--------------------|--------------------|-------------|
| 36   | 19              | 7                  | 10                 |             |
| <b>Percentual/ 100%</b>  | 52,8%           | 19,4%              | 27,8%              |             |
| <b>Relação das aulas</b>   |                 |                    |                    |             |
| <b>Título e unidades didáticas abordadas**</b>   |                 |                    | <b>Período</b>     | <b>C/ I</b> |
| Aula 1: A História do Brasil como disciplina autônoma no currículo secundário.   |                 |                    | X                  | C           |
| Aula 2: O método concêntrico-ampliatório.  |                 |                    | X                  | C           |
| Aula 3: O método biográfico e episódico.   |                 |                    | X                  | C           |
| Aula 4: As unidades didáticas e a nova distribuição da matéria nos programas oficiais.   |                 |                    | X                  | C           |
| Aula 5: A História do Brasil na 3ª série do curso ginásial.  |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 6: O descobrimento: 1. Origens de Portugal; 2. Descobrimientos portugueses; 3. Cabral e o descobrimento do Brasil; 4. A Carta de Pero Vaz de Caminha.                 |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 7: Os primórdios da colonização: 1. As primeiras expedições; 2. Capitânicas Hereditárias; 3. O governo geral; 4. Catequese; 5. As primeiras cidades.                  |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 8: A formação étnica: 1. O elemento branco; 2. O indígena; 3. O negro.  |                 |                    | Colônia            | I           |
| Aula 9: A expansão geográfica: 1. Os centros iniciais da vida colonial; 2. Conquista das regiões setentrionais; 3. As entradas e as bandeiras; 4. Os tratados de limites.  |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 10: A defesa do território: incursões francesas, inglesas e holandesas.   |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 11: O desenvolvimento econômico: 1. Agricultura; 2. Minas; 3. O comércio.   |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 12: O desenvolvimento espiritual: 1. Os Jesuítas; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade; 2. A expulsão dos jesuítas e suas consequências.       |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 13: O sentimento nacional: 1. O sentimento nativista; 2. Emboabas e Mascates; 3. A revolta de 1720; a inconfidência mineira; a revolução de 1817.                     |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 14: A independência: 1. D. Joao VI no Brasil; 2. A Regência de D. Pedro: José Bonifácio; 3. O grito do Ipiranga.  |                 |                    | Colônia            | C           |
| Aula 15: A História do Brasil na quarta série do curso ginásial.   |                 |                    | Imp./Rep.          | C           |
| Aula 16: O Primeiro Reinado: 1. A guerra de Independência; 2. As lutas internas; 3. A Guerra da Cisplatina; 4. A abdicação.  |                 |                    | Império            | C           |
| Aula 17: A Regência: 1. A Regência Trina 2. A Regência Uma; Feijó e Araújo Lima; 3. A Maioridade.  |                 |                    | Império            | I           |
| Aula 20: <i>idem</i> .   |                 |                    | Império            | I           |
| Aula 21: O Segundo Reinado. A política interna: 1. Guerras civis; 2. Partidos Políticos no Império; 3. Questão Religiosa   |                 |                    | Império            | I           |
| Aula 24: A política externa do Segundo Reinado: A Guerra do Paraguai.  |                 |                    | Império            | C           |
| Aula 26: A crise do Segundo Reinado. 1. O tráfico de escravos; 2. O abolicionismo.   |                 |                    | Império            | I           |
| Aula 28: O progresso nacional no Império: 1. Agricultura, indústria e comércio; 2. Transporte e comunicação; 3. Os serviços urbanos; 4. As ciências, as letras e as artes. |                 |                    | Império            | C           |
| Aula 29: <i>idem</i> .   |                 |                    | Império            | C           |
| Aula 30: <i>idem</i> .   |                 |                    | Império            | C           |
| Aula 35: Comentários dos trabalhos enviados pelos alunos   |                 |                    | X                  | I           |
| Aula 36: <i>idem</i>   |                 |                    | X                  | I           |

\*Fragmentos. \*\*De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário para a 3ª e 4ª séries (1942)

Já se afirmou que Serrano fazia parte da comissão responsável pela elaboração das diretrizes metodológicas destes novos conteúdos estabelecidos pela Lei Orgânica, o que não chegou a ser finalizada. Isso não impede o prosseguimento do estudo, haja vista que elas foram muito bem

explicadas pelos microfones da Nacional. Aliás, é com essa promessa que o autor encerrava o ano letivo de 1942:

Em 1943 a Reforma Capanema estará em plena execução no curso ginasial [...] já não existirá mais a quinta série do extinto curso fundamental, nem disposições transitórias, nem valerá mais a portaria ministerial de 19 de março de 1940. Virão em 1943, naturalmente, outras aulas, de acordo com os *novos programas e correspondentes instruções metodológicas*. *Outras possibilidades, outras experiências* e - assim o esperamos - melhores resultados para os discentes. Teremos a oportunidade *de estudar em conjunto os novos programas e instruções metodológicas*. Elas deverão ser adotadas em vossas aulas, em quaisquer séries que tiverem turmas no ano letivo que virá.<sup>17</sup>

A realização dessas promessas ocorreu justamente durante as cinco primeiras e na décima quinta aula do ano letivo de 1943, como se nota pela tabela 5. Nelas, Serrano promoveu considerações gerais sobre a reforma, sobre a autonomia da cadeira de História do Brasil, a organização de seus conteúdos e a possibilidade de aplicação dos métodos concêntrico-ampliatório e biográfico-episódico ao estudo da história pátria. Vale a pena acompanhá-lo.

Para o autor, em suma, o ensino de história pátria era parte de um tríplice conjunto de disciplinas humanizadoras e patrióticas destinadas a educar os “brasileiros como brasileiros”. Não por acaso, elogiava-se a autonomia da cadeira de História do Brasil, mas também da Geografia pátria, separada da Geografia Geral, além de aplaudir o aumento da carga horária de Língua Portuguesa:

É óbvio que tem alta relevância característica todas e cada uma das disciplinas do curso secundário. Merecem todas atenção e cuidado e nenhuma é despicienda [sic]. Não há negar, todavia, que três mais do que as outras direta e imediatamente afetam a educação do brasileiro como brasileiro, nem preciso explicitar que me refiro ao próprio idioma em que pensamos e nos exprimimos e ao conhecimento dos fatores múltiplos da formação física, material e espiritual do nosso Brasil: Língua nacional, Geografia e História pátria.<sup>18</sup>

<sup>17</sup>SERRANO, Jonathas. 21ª aula na Universidade do Ar, 28 dez. 1942. *Grifos nossos*.

<sup>18</sup>*Idem.*, Aula inaugural na Universidade do Ar, em 29 de abr. 1943. FJS, AN, cx. 17.

O projeto de educar os cidadãos para uma nacionalidade política (cidadania) e afetiva (pátria/nação) não é uma invenção brasileira, mas algo que remonta aos movimentos liberais e românticos do século XIX.<sup>19</sup> Também não é novidade a criação de *genealogias* e *mitos fundadores* da nação e sua transformação em calendário festivo, currículo escolar e fonte para a escrita e circulação de uma literatura cívico-patriótica e de manuais escolares.<sup>20</sup> Na França mesmo, onde Serrano foi buscar inspiração para a construção de sua história pátria católica, científica e ensinável, basta citar os exemplos de Michelet e Lavissee, além do próprio Seignobos, abordados em capítulos anteriores. O Brasil não ficaria indiferente ao processo, ainda mais diante da necessidade de se legitimar a república. Aliás, é algo que também extrapola academias e o próprio espaço escolar, utilizando-se de suportes e linguagens variadas de mediação com o objetivo de conquistar um amplo público leitor, sobretudo infanto-juvenil, por meio de narrativas folclóricas<sup>21</sup> e livros de leitura.<sup>22</sup> Vale reproduzir Serrano:

Aqui estamos nós, e vós também que nos escutais e trabalhais espontaneamente conosco em todo o vasto território nacional, quiçá fora dele, até onde porventura cheguem estas nossas frases, aqui estamos para orientar esta juventude brasileira e inflamar-lhe os sentimentos de amor ao solo em que nasceram, de esperança e entusiasmo.<sup>23</sup>

Ora, está claro que ao ensino de história e seus atores, professores e autores de manuais escolares, cabe o dever de fazer os adolescentes amar e compreender a pátria, que é, ao mesmo tempo, sentimento e noção de um dever. Importa ressaltar que Serrano acredita serem os sentimentos patrióticos suscetíveis de cultivo e toda nação, de ensino. É claro que esse sentimento é lido numa perspectiva crítica do patriotismo ingênuo, exaltador da natureza brasileira como eterno

<sup>19</sup> HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Trad. Maria Celia Paoli. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990. CATROGA, F. Pátria, nação e nacionalismo. In: PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares (org.). *Comunidades imaginadas*. Imprensa da Univ. de Coimbra, 2008, p. 9-40.

<sup>20</sup> CATROGA, Fernando. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005. JOUTARD, P. Memória e Identidade Nacional: o exemplo dos Estados Unidos e da França. In: AZEVEDO, ROLLEMBERG. KNAUSS. BICALHO e QUADRAT (org.). *Cultura Política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 59-78.

<sup>21</sup> CARNEVALI, F.G. 'A mineira ruidosa' - *Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)*. 2009. 211 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

<sup>22</sup> HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. 2009. 253 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

<sup>23</sup> SERRANO, Jonathas. Aula inaugural na Universidade do Ar, 29 de abr. 1943. FJS, AN, cx. 17.

berço esplendido. Ao contrário, a terra teria “saúvas” e “pragas”, e seu “progresso”, algo que viria com “o trabalho de homens e mulheres do povo”. Certamente, Serrano estava se referindo ao clássico livro de Afonso Celso, *Por que me ufano de meu país* (1900), embora poupasse seu ex-amigo e confrade no IHGB, falecido em 1938. Por conseguinte, o alvo das críticas é Rocha Pitta (1660-1738)<sup>24</sup>, responsabilizado pela inserção do patriotismo ingênuo no âmbito da historiografia brasileira.<sup>25</sup>

É necessário ressaltar também que o autor não condenava a exaltação da natureza e dos vultos nacionais, mas apenas afirmava que isso devia ser feito com objetividade. Por outras palavras, o estudo sério e crítico do passado não impedia os professores de também amarem, com coração sincero e entusiasmo a sua pátria. Vale reproduzir uma citação da 17ª aula de 1941:

Estas palestras tiveram o propósito de contribuir para melhor conhecermos o Brasil. E julgamos no direito de concluir: mais não é preciso para apaixonadamente o amarmos. [...] Procuramos no curso desses nove meses provar que o calor do entusiasmo, o colorido da poesia, a justa emoção despertada aqui e ali pelos vultos mais dignos da nossa admiração e do nosso reconhecimento, em nada podem, nem devem, prejudicar a serenidade do nosso julgamento, o rigor das nossas pesquisas, o inflexível caráter científico das nossas conclusões.<sup>26</sup>

Esta perspectiva cívica e patriótica adequava-se perfeitamente à nova oferta de orientações criada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. O capítulo 1, art.1º, do Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, que dava organização à Faculdade Nacional de Filosofia, por exemplo, estabelecia como finalidade de sua formação “preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica”. Isto é, formar quadros para a burocracia estatal nas áreas de educação e cultura, e especialmente “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário”, além de “realizar pesquisas nos vários domínios da cultura”.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Autor de *História da América portuguesa*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1976 [1730].

<sup>25</sup> SERRANO, Jonathas. As unidades didáticas e a nova distribuição da matéria nos programas oficiais, 20 de maio 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>26</sup> *Idem.*, Pombal e a expulsão dos Jesuítas. 17ª aula na Universidade do Ar, 30 de dez. 1941. FJS, AN, cx. 17.

<sup>27</sup> BRASIL, Decreto-lei nº. 1.190, de 04 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm)>. Acesso em: 19 de fev. 2015.

Ora, mas que tipo de professor se buscava formar e para qual ensino? É no art. 1º da Lei Orgânica que se encontra uma resposta. Ali, é possível ler que a finalidade do ensino secundário era formar a “personalidade integral dos adolescentes”, o que se fazia elevando em seu espírito a “consciência patriótica” e a “consciência humanística”, além de oferecer-lhes um ensino de base propedêutica útil aos “estudos mais elevados”, ou seja, em cursos superiores.<sup>28</sup> Segundo Ana Waleska Mendonça, o que se buscava era preparar “individualidades condutoras”, isto é, “homens portadores de atitudes e concepções espirituais” que era preciso “infundir nas massas e tornar habituais entre o povo”. Logo, o específico da formação dos professores nas Faculdades de Filosofia não residia em sua formação científica, nem no caráter desinteressado dos seus cursos. Ao contrário, o específico desta escola estava no “cultivo de um determinado tipo de cultura - a humanística”-, pelos futuros professores.<sup>29</sup> Sendo assim, ensino secundário e ensino superior convergiam para uma mesma finalidade, patriótica e humanística, constituindo-se ambos no “núcleo do sistema formador das elites condutoras da nação”. Segundo Capanema, em discurso à primeira turma de licenciados da Faculdade de Filosofia, de 1940:

Transmitir conhecimentos, ciências e técnicas é antes função dos ensinos especiais [...] Ao ensino secundário cabe outro papel, mais sutil, mais substancial, mais qualitativo e, portanto mais difícil e penoso. O objetivo do ensino secundário em qualquer de suas disciplinas e pelo intermédio de qualquer professor que seja, é formar a personalidade intelectual moral e cívica dos alunos.<sup>30</sup>

Ou:

O ensino secundário não é um ensino de ciências. As ciências não têm por si mesmas a finalidade e a aptidão de formar intelectual, moral e civicamente a personalidade humana, objetivo essencial do ensino secundário. Diz-se comumente que as ciências não tem pátria. Isto significa claramente que elas não são o essencial do ensino secundário, pois a pátria, nesse ensino, é coisa essencial. O ensino secundário é um ensino de humanidades, isto é, de coisas destinadas a formar o espírito humano. É um ensino de sabedoria.<sup>31</sup>

<sup>28</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942.

<sup>29</sup> MENDONÇA, A. W. Formar professores para a escola secundária: que escola? *História da Educação*, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 157-171, set. 2003, p. 168.

<sup>30</sup> Capanema *apud*. MENDONÇA, A. W. *op. cit.*, 2003, p. 168.

<sup>31</sup> Capanema *apud*. *Ibid.*, p. 169.

Isso valia para os licenciados da Faculdade Nacional de Filosofia e também para os professores que se capacitavam pela Universidade do Ar. Ainda segundo Ana Waleska Mendonça, a Faculdade de Filosofia não só se definia como um espaço prioritário de formação do professor secundário, como também recrutava nesse nível de ensino os seus próprios alunos. Daí ser bastante elucidativa a proibição que se estabeleceu para as normalistas, de sequer prestarem os exames vestibulares para o ingresso as Faculdades de Filosofia.<sup>32</sup>

No caso da Universidade do Ar, também é significativo a proibição, para aqueles que conseguissem certificados de aproveitamento, após submissão e aprovação de um trabalho, de lecionarem no segundo ciclo do secundário ou colegial, quando se sabe que era justamente neste nível que o ensino assumia uma função mais científica e propedêutica aos cursos superiores.<sup>33</sup> Vale notar que Serrano nem chegou a abordar as unidades didáticas do curso ginásial na Universidade do Ar. Tal impeditivo revela uma hierarquia de diplomas e planos de carreira no âmbito do sistema educacional brasileiro, bem como distintas metodologias de ensino: aos normalistas, o ensino primário; aos estudantes egressos de cursos livres de formação, a exemplo da Universidade do Ar, o primeiro ciclo do ensino secundário; aos bacharéis de distintas carreiras - ainda que provisoriamente - e aos licenciados egressos das Faculdades de Filosofia, o curso ginásial, mas também o colegial, já que não eram por assim dizer um “público de formação mediana”. O ápice desse sistema era o ensino universitário:

O curso primário equivale a um primeiro ciclo, o mais simples e elementar, não direi o mais fácil de ensinar. Constitui o ginásial como que um segundo patamar, de onde se avista maior extensão do território, não porém ainda tudo. Do alto da última série do colégio, como do pavimento superior de um arranha-céu, descortina-se o vasto campo das humanidades e já uma iniciação científica. Resta a ascensão da colina universitária, de cujo cimo pode o olhar percorrer os largos âmbitos da ciência, até o limite indeciso do horizonte filosófico.

[...]

Aos que ascenderam à colina universitária, reservaremos, em História do Brasil, o ensino na última série do colégio e tudo quanto suponha certa pesquisa

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 169.

<sup>33</sup> No caso do curso de Serrano, os professores que obtinham certificados de aproveitamento na Universidade do Ar recebiam licença definitiva para lecionar História do Brasil na 3ª e 4ª séries do curso ginásial. Caso desejassem lecionar História da Civilização, por exemplo, tinham que ouvir e apresentar trabalho referente às aulas do professor João Batista de Melo e Souza.

bibliográfica, já além dos simples compêndios, apreciação mais atenta dos nexos causais e crítica de pontos controvertidos, já resolvidos de modo satisfatório. Claro que ficará para o curso superior, já no plano universitário, nas Faculdades de Filosofia, o trabalho pessoal do aluno-mestre, que se quer especializar no ensino da matéria, ou pelo menos aprofundá-la para ulteriores realizações de caráter erudito.<sup>34</sup>

Por outras palavras, aos professores primários e ginasiais cumpria à tarefa de alfabetizar e iniciar os estudantes nos estudos históricos, por meio de relatos biográficos, anedotas e eventos pitorescos do passado nacional. Devem antes formar a personalidade integral dos adolescentes, a consciência patriótica e humanística, do que promover um ensino de ciências, função dos professores do colegial, justamente os que ascenderam à colina universitária. Nada disso, porém, significava dizer que a tarefa dos primeiros fosse mais simples. Era apenas diferente e exigia outras habilidades. No ginásio, para Serrano, o diálogo da história não ocorria prioritariamente com a ciência, mas com a literatura.<sup>35</sup>

## **2. História do Brasil nas ondas do rádio: como se ensina, como se aprende**

Apesar dos limites anteriormente citados, a promessa de concessão de certificados de aproveitamento atraiu centenas de professores de história para a Universidade do Ar. Uma média constante de 370 matrículas só para o curso de “Metodologia da História do Brasil”, cujos princípios e finalidades já foram comentados. Interessa agora analisar o que Serrano prescrevia sobre como ensiná-la, assumindo uma posição altamente estratégica e nada casual no seio de sua comunidade de ouvintes e professores de história pátria. Ou seja, a de mediador entre o “currículo formal” e o “currículo ensinado”.<sup>36</sup>

Portanto, vale dar sequência às cinco primeiras aulas do ano letivo de 1943. Após dissertar sobre a reforma de 1942 e a autonomia da História do Brasil, o autor apresenta, na terceira aula, a grande diretriz metodológica que devia nortear o estudo das disciplinas históricas no ensino secundário: “defendo o método concêntrico-ampliatório, condenando a distribuição linear, como num segmento de reta, de todos os pontos dos programas de História” (Anexo 24). Tal método, em suma, consistia em distribuir toda a matéria do currículo em vários ciclos, de raios de círculo cada

<sup>34</sup> SERRANO, Jonathas. A História do Brasil na 4ª série do curso ginasial. 15ª aula, 05 de Ago. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> GOODSON, Ivor. F. *Currículo: Teoria e História*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

vez maiores e de maior profundidade. O argumento que o subscreve é o de que “os estudantes só retêm com facilidade na memória aquilo de que se ocupam repetidas vezes”:

Suposto três ciclos - e podemos considerar o curso primário como um primeiro ciclo -, em cada qual a matéria será apresentada atendendo-se ao nível mental dos discentes. No segundo, - digamos o atual curso ginásial - biografias e anedotas. Servirá de base para a explicação de cada unidade didática o mínimo do já estudado pelo aluno na escola primária, assim como o que já deve saber da aula de História Geral da 1ª e 2ª séries. [...] No último ciclo - no curso científico ou no curso clássico -, as recapitulações, os paralelos, as sínteses, os desenvolvimentos orais, os exercícios de causalidade, das recíprocas influências e reações do homem e do meio, do indivíduo e da sociedade. A disciplina é apresentada em círculo de raio maior e de maior profundidade. Admitida a hipótese, muito frequente, de um ciclo anterior deficiente ou mal feito [...] o mal é remediável, pois na recapitulação e desenvolvimento da matéria se preenchem as lacunas verificadas. Orientando o ensino por essa forma poderá o estudante passar do nível secundário para o superior ou universitário em condições de perfeito aproveitamento.<sup>37</sup>

Serrano dá, como exemplo, uma aula sobre a Independência do Brasil nos vários ciclos do ensino secundário. No primeiro, o primário, o professor deve apresentar uma vista geral dos grandes eventos e marcos temporais. Na verdade, uma narrativa política, centrada nos grandes vultos e heróis da pátria. Uma história política de curta duração, por assim dizer: o 7 de Setembro, o Grito do Ipiranga, D. Pedro I e a Independência (1822). No ciclo imediato, por sua vez, deve avançar ensinando os fatos menos notáveis, mas igualmente importantes, tomando por base o ensino anterior: D. João VI e a abertura dos portos (1808); a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal e Algarves (1815); a Revolta das Cortes e a volta de D. João VI a Portugal (1820); a Regência de D. Pedro e o Fico (1820-1822), etc. Enfim, no último ciclo, o colegial, os nexos de causalidade, os paralelos e as recapitulações: a Ilustração, a Independência das colônias inglesas da América (1776) e a Inconfidência Mineira (1789). A Revolução Francesa (1789) e o Império Napoleônico (1803). O Bloqueio Continental (1806) e a vinda de D. João VI ao Brasil (1808). A invasão napoleônica na península ibérica e a emancipação das colônias espanholas. D. João VI e a Revolução

---

<sup>37</sup> SERRANO, Jonathas. O método concêntrico-ampliatório no ensino da história pátria. 2ª aula, 6 de maio de 1943. FJS, AN, cx. 17.

Pernambucana de 1817. Também era o momento de se avançar a crítica sobre personagens e testemunhos resolvidos de modo satisfatório: D. João VI; Domingos José Martins e D. Pedro I.<sup>38</sup>

No entanto, o método concêntrico-ampliatório, apesar de sua vantagem didática, também apresentava problemas. Não do método em si, mas, muitas vezes, da “incompetência didática de quem o esteja aplicando mal”. Segundo Serrano, haveria sempre o “perigo de superficialidade” e o “decréscimo de interesse de ano para ano”, por “já ser conhecido o essencial da matéria” ou porque o professor repetia “as mesmas explicações nas séries seguintes”. Por conseguinte, tudo isso podia ser evitado através da “cuidadosa preparação das aulas” e “seleção dos assuntos”, proporcional ao grau de compreensão dos alunos: “cada um é cada um, com a sua individualidade personalíssima e inconfundível”. Logo, a seleção dos assuntos deveria ser “subjéctiva”, respeitando-se a “autonomia didática dos docentes” e o nível de aprendizado dos alunos. Por outro lado, havia problemas que ultrapassavam o domínio dos professores e que não foram resolvidos pela Reforma de 1942. Serrano os discutia pelos microfones da Nacional a exemplo do “limite de trinta alunos em cada sala” - uma medida objeto de oposição das entidades particulares de ensino<sup>39</sup> - e a “diminuição dos programas”, ainda compostos de “inúteis sobrecargas”.<sup>40</sup>

O método concêntrico-ampliatório, contudo, não impedia a adoção de metodologias mais específicas de ensino. Uma delas era o método biográfico-episódico ou anedótico. De acordo com Serrano, era o mais indicado para o primeiro ciclo do ensino secundário. Na verdade, o autor o defendeu desde a edição de sua *Metodologia da história na aula primária*, de 1917, como se disse, retomando-o, nos anos 1930/40, em um contexto marcado pelo *boom* da produção de memórias, biografias e romances históricos.<sup>41</sup> No período, a biografia ocupou um lugar de destaque no catálogo das grandes editoras, a exemplo da Companhia Editora Nacional, da José Olympio, da Globo e Irmãos Pongetti.

Como era de se esperar, Serrano não ficaria imune a tal epidemia<sup>42</sup>, o que o levou a redimensionar o lugar da biografia no âmbito de sua didática da história. Se em 1935, em seu *Como se ensina história*, ou na coleção *História da Civilização*, a biografia aparecia como um método

---

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Marcos Marques. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 175-181.

<sup>40</sup> SERRANO, Jonathas. 2ª aula, 6 de maio 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>41</sup> Para o tema da biografia e do romance histórico encontra-se cf. GONÇALVES, Márcia de Almeida. *Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa*. EdUERJ, 2009.

<sup>42</sup> SERRANO, Jonathas. *Farias Brito: o homem e a obra*. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série Brasileira, v. 177. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1940.

mais adequado ao ensino primário e/ou de iniciação aos estudos históricos na 1ª série do ensino secundário, em 1943 ela é estendida até a 4ª série:

Quem acaso ignora o quanto gostam os meninos de ouvir e ler histórias de grandes homens, de vultos notáveis, heróis que praticaram coisas acima da normalidade cotidiana? E serão apenas os meninos? Pois não vemos o gosto dos adultos de ambos os sexos em relação ao gênero biográfico, a manifestar-se evidente em nossa época, a devorar as histórias mais ou menos romanceadas, as biografias a maneira de Zweig, de Maurois, de Ludwig? E o êxito que tem as Memórias, as Confissões, os depoimentos pessoais de varia espécie?<sup>43</sup>

Além do mais, não se tratava apenas de estudar as biografias dos que foram “aprovados pelo tribunal da história”<sup>44</sup>, mas também dos homens que ainda viviam e faziam a história no presente, no Brasil e no mundo:

Inegável é a vantagem de uma iniciação sob a forma biográfico-episódica. O mesmo Cristo se valeu de parábolas e não de áridas preleções para ensinar a sua divina doutrina. Os Evangelhos são, em essência, biografias do Homem-Deus. E a vida dos santos o melhor meio de interessar alguém na estranha força espiritual da Igreja. Na História pátria, a vida de um Caxias permite estudar primeiro e segundo reinados quase até a República ser proclamada. E no mundo de hoje, quanto se pode aprender em torno de vultos quais os de Churchill, Roosevelt, Chiang Kai-Chek? E com razão estareis esperando que se acrescente: e como tratar do Brasil contemporâneo sem a figura central de Getúlio Vargas?<sup>45</sup>

Ensinar história por biografias era um método de iniciação, embora desta feita dilatado no currículo do ensino secundário, com a justificativa de que atendia à natureza curiosa e impressionável das crianças e adolescentes. No entanto, o uso tinha seus inconvenientes, a exemplo de não dar uma “ideia completa do aspecto social das épocas”, além de apresentar “o perigo inegável de exagerar o papel da personalidade escolhida”, criando “simpatias artificiais”. Mas isso não era absolutamente um problema irremediável, sobretudo quando se considerava que o método

<sup>43</sup> *Idem.*, O método biográfico e episódico e os programas de História do Brasil do curso ginásial. 3ª aula, 13 de maio 1943, FJS, AN, cx.17.

<sup>44</sup> CEZAR, T. Livros de Plutarco: biografia e escrita da história no Brasil do século XIX. *Métis: história & cultura*, v.2, n.3, jan.-jun. 2003, p. 73-94.

<sup>45</sup> SERRANO, Jonathas. 3ª aula, 13 de maio 1943, FJS, AN, cx.17.

não seria aplicado do princípio ao fim em todas as séries do currículo secundário: “só no ginásio, evidentemente, as biografias sumárias e os episódios interessantes tem cabimento, para despertar o gosto dos alunos”. No curso clássico e no científico, por outro lado, “será necessário completar o que o método biográfico só por si não pode realizar”.<sup>46</sup>

A discussão do método se travava também no “terreno filosófico”, em que se encontravam quer o “psicologismo”, quer o “sociologismo”, segundo Serrano, ambos “caricaturas da verdade”. Neste caso, a virtude estaria numa posição ao meio, ou seja, cumpria salientar “o que um homem foi devido a sua época e o que esta foi devido a ele”.<sup>47</sup> Portanto, não se negava a marca do indivíduo, nem se reduzia o homem a seu meio.

Aliás, o excesso de psicologismo distorcia não só a compreensão dos grandes vultos, como vinha seduzindo muitos escritores a promoverem “narrativas artificiais”, guiadas unicamente pelo interesse de se adequar à natureza impressionável e ao discutível gosto do público. Sendo assim, não eram apenas os estudantes de ginásio que careciam de “complemento sociológico *não exagerado*, afim de não se deixarem empolgar pelos aspectos meramente individuais das biografias”, mas também “os leitores de biografias romanceadas, agora infelizmente na moda e a miúde sem base crítica segura”.<sup>48</sup>

Para Serrano, os professores não precisavam buscar inspiração numa “história romanceada”, de “conteúdo discutível” e “forma estéril”. Por outras palavras, não necessitavam “florear”, e o que era pior, “falsear a verdade”. Exemplos de erudição e boa forma podiam ser encontrados no manancial da historiografia nacional, sem falar da própria história do Brasil, por si só encantadora, e de seus vultos, homens que encheriam de orgulho qualquer pátria. Vale reproduzir um trecho da 5ª aula do ano letivo de 1943:

Nem se objete que isto [a forma] poderia prejudicar o carácter científico da matéria estudada e transformar a disciplina em simples biografia romanceada ou apologética nacionalista. Porque em primeiro lugar, o mestre deverá ter o cuidado de jamais falsear a verdade, ainda que para fins aparentemente patrióticos. [...] Não precisa o Brasil mentir a seus filhos. O nosso passado, como o nosso presente,

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.* Como contraponto, vale a pena ler ELIAS, Norbert. *Mozart. Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

<sup>48</sup> *Ibid.* *Grifos nossos*. Serrano dedicou uma aula de seu curso de férias na Universidade do Ar, de janeiro de 1942, para desenvolver o tema das relações entre história e biografia. Nele, retomou o *Como se ensina história* numa aula com o título: *Como se pode e deve estudar cientificamente a nossa história*. Em suma, reafirmava-se que a História era uma disciplina moderna e científica, cientificidade que não se opunha à forma e ao estilo. Como se pode e deve estudar cientificamente a nossa história. Curso de férias na Universidade do Ar. Jan. 1942. FJS, AN, cx. 17.

deveras encantador, resiste a qualquer análise, por mais severa que seja. Não crescemos à sombra de violências; não oprimimos os mais fracos para nos engrandecer territorialmente; cumprimos sempre a palavra empenhada e jamais consideramos os tratados como farrapos de papel. E a galeria de nossos heróis não receia confrontos. Um Caxias, por exemplo, dignificaria a história militar de qualquer grande povo. Cairú e Bonifácio, Mauá ou Osvaldo Cruz, Rui e Rio Branco, Pedro II ou Getúlio Vargas encheriam de orgulho a qualquer pátria.<sup>49</sup>

As críticas a “história romanceada” se repetiram com frequência nas transmissões de Serrano na Nacional, com maior ênfase em relação ao espaço que foi dado ao tema no *Como se ensina história*. Isso aponta para um movimento significativo de conquista pelo mercado editorial de um público maior de leitores consumidores de biografias e romances históricos, mas também de expectadores nas salas de exibição dos cinemas e dos teatros. Uma de suas críticas mais duras, valia-se da autoridade de Huizinga:

A história imaginosa, colorida e perfumada, na frase feliz e severa de Huizinga, não é ciência, nem arte genuína, ainda que tenha ao seu lado o cinema e o teatro. (...) É óbvio que não condeno a literatura que faz uso da história (...) o que me afigura deplorável e condenável é a apresentação de pseudo-biografias, ou de falsas reconstituições do passado, fruto da fantasia, como se fossem resultados de pesquisas severas e conduzidas com o rigor dos métodos científicos. A História, qual a velha Roma, possui o seu *pomerium*. Em seu recinto sagrado não se pode proceder como se fora terreno baldio.<sup>50</sup>

Ou seja, só se produz história no recinto sagrado dos rigorosos métodos científicos, consultando o oráculo das fontes. A forma jamais substitui o que só a pesquisa paciente e pessoal nos arquivos é capaz de produzir. Daí que os professores não deviam ler autores de “terreno baldio”. Nada disso, porém, implicava descartar o uso da imaginação e dos sentimentos/emoções no ensino de história, pois esse era um “excelente meio de seduzir” e “conquistar a atenção dos alunos”. Enquanto que no âmbito de uma historiografia positivista, sentimentos e emoções eram encarados como opostos da verdade histórica, na didática da história de Serrano, eram ferramentas

<sup>49</sup> *Idem.*, A história do Brasil na terceira série do curso ginásial. 5ª aula, 27 de maio 1943. FJS, AN, cx.17.

<sup>50</sup> Do latim: *pomoerium*, "após o muro". Designa a fronteira simbólica da cidade de Roma. SERRANO, Jonathas. Curso de férias na Universidade do Ar. Janeiro de 1942. FJS, AN, cx. 17.

estratégicas para conduzir os estudantes a compreenderem e amarem a verdade do passado nacional: “são asas pelas quais os professores elevam o espírito dos estudantes até a verdade”.<sup>51</sup>

Serrano era otimista e acreditava que o ensino de história, científico e também literário, poderia superar as “pseudo-biografias” e as “histórias romanceadas”, desde que renovado por boas fontes de informação, linguagens, suportes e mídias. O ponto fulcral desse projeto passava pela formação dos professores em universidades: “a reação salutar já está se fazendo sentir e aumentarão por certo com os frutos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”.<sup>52</sup> Poucos meses antes de seu curso de férias na Universidade do Ar, justificava essa formação:

O que se exige do mestre consciencioso é sólida e exata informação. Esta informação, por sua vez, e sem o menor jogo de palavras, exige uma paciente, metódica e experimentada formação. Nesta formação e informação está afinal todo o complexo problema pedagógico, didático, metodológico e bibliográfico.<sup>53</sup>

Enfim, vale melhor conhecer como Serrano ensinava o professor de história pátria, ouvinte de seu programa, a aplicar estes princípios e orientações em sala de aula. Não interessa explorar todas as possibilidades oferecidas pelos *scripts*, mas dar apenas exemplos dos principais conselhos veiculados. Para tanto, recorre-se a primeira unidade didática da 4<sup>o</sup> série, justamente a que iniciava o estudo da história pátria no curso secundário, dedicada ao tema o “Descobrimento do Brasil”. De acordo com Serrano:

O professor terá o cuidado de fazer que os alunos acompanhem o seu estudo com exercícios cartográficos; e aqui o mapa tem importância capital. O Mediterrâneo como centro de comércio e da atividade marítima dos povos da Europa medieval, o mistério do Mar Tenebroso e a supersticiosa fama do Cabo Bojador, a lenda de Preste João, da Atlântida, a influência do livro de Marco Polo; que variedade e que riqueza de episódios capazes de prender a atenção mais avessa. [...] a carta de Caminha deve constituir o centro da aula, devendo o professor trabalhá-la com desenhos, encenações, pinturas e quadros.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Idem.*, O elemento negro. 12<sup>a</sup> aula, 13 de out. 1941. FJS, AN, cx. 17.

<sup>54</sup> *Idem.*, O Descobrimento do Brasil. 6<sup>a</sup> aula, 3 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 17.

Ou seja, a orientação era introduzir o ensino de história por meio de uma narrativa baseada em episódios interessantes, além do uso de recursos como mapas, desenhos, pinturas, encenações etc. Buscava-se, assim, promover o ensino “ativo” da disciplina, tornando os estudantes secundários coparticipantes de sua alfabetização histórica. Nesse sentido, Serrano contribuía para superar dois pilares do “tradicional”, em sentido negativo, ensino da disciplina. Um deles era a prática de “leitura das aulas em classe”. Vale lembrar que os professores ginasianos eram comumente chamados de “lentes”. Tratava-se de um mau hábito, segundo o autor, ainda que o professor lesse suas aulas de cor, pois elas ficavam “sem movimento, vida e calor”. O outro era a prática de “tomar lição dos alunos”, forçando-os a “recitar datas, listas de governadores-gerais e batalhas, às pressas decoradas e tão logo esquecidas”. Para Serrano, criava-se apenas uma “memória infértil e torturante”. É claro que o autor não condenava o uso da memória. Pelo contrário, julgava-a necessária, desde que se introduzisse a “memorização por meios mais agradáveis”.<sup>55</sup>

Percebe-se, no exemplo, que, embora a Carta de Caminha constituísse o centro da aula, não se recomendava ao professor trabalhá-la diretamente. Ou seja, não era um “documento para se dar na íntegra a ginasianos”. Sua linguagem era encarada como pouco palatável, melhor dizendo, “indigesta a cérebros ainda em formação”. Porém, o professor não tinha “o direito de ignorá-la em seus muitos e interessantes episódios”. Ela podia ser rica em “sugestões de atividades” capazes de despertar a “curiosidade” e “prender a atenção mais avessa”.<sup>56</sup>

Ainda circunscrito ao exemplo, cabe indagar como os professores deviam se preparar para a aula? Nesse caso, Serrano sugeria a leitura dos comentários críticos de Capistrano de Abreu à epístola de Caminha, mas não recomendava seu uso em classe: “Capistrano não é um autor que deva ser lido pelos estudantes”. Ou seja, embora reconhecesse que há mestres da historiografia brasileira, não deixava de sublinhar que alguns deles eram ilegíveis aos estudantes. Sendo assim, mais pedagógico e útil aos discentes era o professor utilizar trechos sugestivos do estudo de Jaime Cortesão, mais poético e acessível: “O juízo de Capistrano, embora exato, não sublinha bastante a poesia da epístola admirável de Caminha, que um escritor de responsabilidade [Jaime Cortesão] não hesitou em qualificar de sublime”.<sup>57</sup>

Como se percebe, um momento capital da preparação das aulas era a leitura da produção historiográfica brasileira pelos professores. Vale recorrer à velha e sábia lição de Robert Darton, para quem a leitura não é apenas habilidade, mas uma prática histórica que varia de cultura para

---

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

cultura, ou ainda a de Michel de Certeau, que define a leitura como uma operação de caça.<sup>58</sup> Assim, embora Serrano desejasse o professor ginasiano um leitor de historiografia brasileira, não prescrevia como seu dever ensiná-la diretamente, mas através da mediação pedagógica, que apostava nas biografias e episódios sugestivos, presentes nos próprios textos dos historiadores. A partir desse material insinuante, legitimado e autorizado pela historiografia, cabia ao professor acrescentar, como se disse, “movimento, vida e calor” à narrativa, adaptando-a ao “nível mental dos discentes”.<sup>59</sup> Em suma, prescreve-se um ato de leitura que define o professor como “caçador” de anedotas e eventos pitorescos do passado nacional. Logo, Serrano define hierarquias e competências no âmbito da historiografia e do ensino de história.

Isso não significa que as transmissões de Serrano na Universidade do Ar sejam uma longa exposição de anedotas e casos pitorescos. Pelo contrário, muito pouco desse material foi ao ar. Na verdade, o autor acreditava que cada professor devia ter o seu “baú de miudezas e objetos insinuantes” para usá-los em momento oportuno.<sup>60</sup> Um exemplo sugestivo encontra-se na 11ª aula do ano letivo de 1942, dedicada à Regência, tida como um “assunto massudo de ensinar” e que, justamente por isso, devia ser “revestido de sentimento literário e cultura artística” e “oferecido como doce de confeitiro aos estudantes”. No caso, ele se utilizou de uma anedota sobre Evaristo da Veiga, legitimada pelo testemunho de Luís da Cunha Feijó, o Visconde de Santa Isabel:

Saindo Evaristo do edifício da Cadeia Velha, onde já então funcionava a Câmara temporária, em companhia de Luís da Cunha Feijó, um mulato pobremente vestido, um plebeu, acompanhou-os de longe. O jornalista, voltando-se para trás, notou que era seguido e que o desconhecido tinha as mãos cruzadas sobre as costas. Quem era ele e por que ocultava assim tão cautelosamente as mãos? Já um inconsciente, cujo braço alheio espírito impulsionara, quisera assassinar Evaristo. O jornalista comunicou suas suspeitas ao jovem que o acompanhava, ambos apressaram o passo e, no momento em que entravam em uma loja de livros, aproximou-se o homem ligeiro. As mãos do pobre plebeu, cruzadas sobre as costas, não empunhavam armas: seguravam apenas uma pequena e tosca coroa de louros, que foi, num movimento rápido e brusco, deposta sobre a cabeça do grande jornalista. Evaristo

<sup>58</sup> DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992, p. 199-236. CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 260.

<sup>59</sup> SERRANO, Jonathas. 6ª aula, 3 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>60</sup> *Ibid.*

voltou-se para trás, atônito e surpreso, e o jovem estudante, correndo até o meio da rua, pode ainda ver o desconhecido plebeu desaparecer na esquina próxima.<sup>61</sup>

Logo se vê que era uma típica anedota, simples, mas densa de significado histórico, portadora de potencialidades pedagógicas. Por meio de uma historieta, ela permitia que o público de “formação mediana” destinatário do curso de Serrano, mas também os alunos dos cursos secundários tivessem uma compreensão “total”, por assim dizer, de uma passagem da história do Brasil, algo que geralmente é descrito de modo complexo no âmbito da narrativa historiográfica.

Ademais, não surpreende que Serrano recomendasse a organização de uma “pequena peça” pelos alunos na sequência da anedota contada pelo professor. Afinal, o teatro de certa forma compartilha com as anedotas determinados elementos, notadamente a simplicidade da linguagem, os diálogos entre os personagens e um final “surpreendente” etc. No caso da aula sugerida por Serrano, o primeiro ato da cena - Evaristo perseguido - resumir-se-ia no aforismo: “periga a unidade da Pátria”. O plebeu desconhecido, por sua vez, identificar-se-ia com os “exaltados” e “propagadores da ordem demagógica”. Através dele o professor poderia “insinuar a discórdia”, “subir o tom” da aula, além de sugerir que a “sociedade periga de anarquia”. Enfim, dar-se-ia o ato final, desfraldado na coroa de louros sobre a cabeça de Evaristo. Por meio dela, “a concórdia é restabelecida”, fugindo ligeiro, “o desconhecido taciturno”. Enfim, já seria possível compreender que o desconhecido homem do povo – com o qual os estudantes devem se identificar - é uma metáfora da pátria que desejava permanecer unida e que reconhece “a influência benéfica do vulto de Evaristo”.<sup>62</sup>

Dito de outro modo, Evaristo “salvou-nos a unidade e a monarquia constitucional”, da qual “Feijó não soube ser rei”. A partir daí, o aluno estava pronto para prosseguir e entender o significado histórico da regência de Araújo Lima e da Maioridade: que “a máquina da revolução tinha que ser voltada para traz para impedi-la de precipitar-se com a velocidade adquirida”. O professor, com o “auxílio de um mapa do continente”, encerraria a lição demonstrando o que o Brasil representava na história americana: “se a ideia de república aqui perdeu em velocidade, ganhou a nossa história em unidade e harmonia”. Além do mais, nada de “minúcias sobre os partidos”, nem “listas de jornais”, nem “enumeração árida e enfadonha de governos e revoltas”. Basta ao professor dizer em classe que não houve província onde não tivesse a ordem sido perturbada: “Até no remoto Mato Grosso a anarquia cobrava o tributo de sangue”, ou seja, nunca o

<sup>61</sup> SERRANO, Jonathas. A Regência. 11ª aula, 7 de ago. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>62</sup> *Ibid.*

Brasil atravessou “período tão difícil e calamitoso”. Se o coração do país, São Paulo, Minas e Rio, “menos turbulento que o resto, não lhe desse o nutriente alimento da ordem, como na guerra da Independência, é certo que [o Brasil] naufragaria”.<sup>63</sup>

O corolário de tudo isso é que o ensino de história não deve prescindir da forma e do estilo, bem como se aproximar da literatura, do teatro, além de promover o uso intenso de anedotas. Também significava que os professores não deviam renunciar ao “contrato de fidedignidade” que norteava a relação com seus alunos, cuja garantia seria dada pela produção letrada dos historiadores disponíveis, que poderia ser lida pelos professores em bibliotecas, revistas de divulgação científica e coleções especializadas. No entanto, prescrevia-se determinado tipo de leitura, circunscrita a um sistema de atribuições e competências hierarquizadas: o normalista alfabetizador; o professor caça-anedotas, a meio caminho das faculdades de filosofia; e o professor licenciado, que estabelecia nexos, sínteses, paralelismos e recapitulações, além de alguma crítica.

Por fim, importa ressaltar que o professor para Serrano era antes um “leitor” do que um “produtor” de história. Essa tarefa se destinava muito mais aos membros dos institutos históricos e a poucos jovens de talento que ascenderam à “colina universitária”. Resta saber como os alunos de Serrano na Universidade do Ar se apropriaram dessas lições.

### **3. Uma comunidade de professores de história pátria e suas redes: as correspondências e os trabalhos dos alunos da Universidade do Ar**

As práticas de recepção e apropriação de representações culturais apresentam-se como uma das questões mais intrincadas no âmbito da historiografia. Como não há sujeitos passivos, nem representações recebidas de modo estanque, existe sempre, um processo de recepção e apropriação cultural extremamente complexo e difícil de se acompanhar.<sup>64</sup> No caso da Universidade do Ar, pode-se afirmar que não há radiouvintes, nem leitores passivos de textos indicados pelos professores. Os ouvintes de Serrano, como se afirmou, - também eles professores de história -, apropriam-se ativamente dos discursos sobre escola, aluno, história, ensino, método, ciência etc., transmitidos via rádio, reconstruindo-os e ressignificando-os de diferentes formas. Portanto, o desafio deste item é acompanhar esse processo. Felizmente, existem fontes para tanto. Elas são a atividade epistolar dos alunos e seus trabalhos apresentados como parte dos requisitos para

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre praticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

obtenção de certificados de aproveitamento. Neles, a recepção e apropriação dos conteúdos de história do Brasil, transmitidos pela Universidade do Ar, podem ser vislumbrados.

Vale iniciar pela troca de correspondências. Ao todo, identificou-se 19 cartas entre a correspondência passiva de Serrano. Além dos pedidos mais comuns de esclarecimentos sobre os certificados de aproveitamento, elas informam sobre quedas de energia elétrica nos municípios<sup>65</sup>, ausência de sinal, interferências entre as faixas de frequência e dificuldades de sintonização dos aparelhos receptores.<sup>66</sup> Além disso, há solicitações de prorrogação de prazo para o envio dos trabalhos e pedidos de orientação e referências bibliográficas para estudo.<sup>67</sup> Há ainda correspondências de ouvintes ilustres<sup>68</sup> e elogios ao professor e seu curso.<sup>69</sup>

É necessário lembrar que esse público ouvinte era composto, em sua maioria por padres e freiras ou professores laicos de colégios religiosos, o que muito influenciava o modo como se identificavam com Serrano e recebiam suas lições pelo rádio. Não por acaso, sentiam-se parte de uma “comunidade espiritual de professores de história pátria”, guiada por um ilustre professor e militante da Ação Católica. Neste sentido, chama atenção a surpresa com que a pedagogia renovada e as ciências modernas foram recebidas por uma parte desse público:

Confesso-lhe, da minha parte, que a ciência hodierna já me inspirou verdadeira repugnância – ela e a nossa didática moderna – que, palavrosamente, procuram ocultar sua ignorância e sua nudez. A aula do mestre abalizado reabilitou o conceito da ciência moderna perante a aluna que procura também a ciência profana *per illustrationem Spiritus Sancti*.<sup>70</sup>

A carta citada é de uma freira, Irmã Ignácia, professora de história do Brasil no Colégio de Santa Catarina de Juiz de Fora/MG. O trecho reproduzido permite aventar que as lições radiofônicas de Serrano contribuíram para esclarecer os princípios gerais da pedagogia renovada,

<sup>65</sup> Correspondência de Artur Eugênio de Souza, Colégio Ibituruna, Governador Valadares/MG, a Jonathas Serrano. 5 de ago. 1943. FJS, AN, cx. 18.

<sup>66</sup> Correspondência do professor Romeu de Campos, Escola Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 14 de maio 1941. FJS, AN, cx. 07.

<sup>67</sup> Correspondência de Plínio de Almeida, Colégio Felício Valverde e Escola Normal de Santo Amaro/BA, a Jonathas Serrano. 23 de nov. 1943. FJS, AN, cx. 18; Correspondência de Padre Velloso, professor na Escola Normal de Araçatuba/SP, a Jonathas Serrano, 27 de nov. 1942. FJS, AN, cx. 07.

<sup>68</sup> Correspondência de Lino Saraiva de Oliveira, vice-cônsul de Portugal, a Jonathas Serrano. 22 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>69</sup> Correspondência de Clemenciana Brandão, Colégio Sagrado Coração de Jesus Cafelândia/SP, a Jonathas Serrano, 10 de maio 1944. FJS, AN, cx. 18.

<sup>70</sup> Correspondência de Irmã Ignácia, Colégio de Santa Catarina Juiz de Fora/MG, a Jonathas Serrano, 29 de maio 1944. FJS, AN, cx. 18.

sobretudo para um público consumidor de ideias, crenças e opiniões reticentes em relação aos princípios da Escola Nova. No caso, a “repugnância” da irmã Ignácia pelas ciências e pela didática moderna era compartilhada por outros educadores católicos, mormente aqueles que alinhados à Confederação Católica Brasileira de Educação (CCBE) e à Revista Brasileira de Pedagogia (RBP), ambas ligadas ao Centro D. Vital. O curso de Serrano na Universidade do Ar, portanto, promoveu, na década de 1940, um realinhamento das posições de muitos educadores católicos, do intransigente pensamento educacional do Centro D. Vital, para um escolanovismo de apropriação católica mais “progressista”, típico da Associação dos Professores Católicos (APC).<sup>71</sup>

As lições gerais de metodologia da história também chamaram a atenção dos ouvintes, sobretudo aquelas divulgadas durante as cinco primeiras transmissões do ano letivo de 1943, analisadas no item anterior. Para Laura Simões, professora de história no Colégio Estadual Joaquim Ribeiro, em Rio Claro/SP, tais aulas:

[...] inteligentemente promovem uma orientação sadia e metodológica necessária a todos quantos laboram no setor árduo e difícil de transmitir a cérebros em formação a história da nossa querida pátria [...] Escrevo-lhe para informá-lo que dou [sic] em meu poder as lições do método por V. S. ensinado durante maio último pelos microfones desta Universidade do Ar.<sup>72</sup>

Já o aluno Romeu Jean Batista, professor de história e corografia do Brasil no Colégio Dom Silvério, em Sete Lagoas/MG, foi além e escreveu uma carta para Lúcia de Magalhães, diretora da Universidade do Ar, que chegou às mãos de Serrano. Nela, seu autor elogia o professor de história do Brasil “que tão bem encarou este ano o lado psicopedagógico geral do ensino em suas aulas na Universidade do Ar”. Relatando ter “25 anos de experiência no magistério”, “um curso de aperfeiçoamento pedagógico na Europa” e “conhecimento documentado da formação do professor secundário”, Romeu testemunhava ter recebido com “entusiasmo o método do Dr. Serrano”, segundo ele, “de eficácia comprovada” em suas aulas na escola D. Silvério. Por fim, julgou-se autorizado a fazer um pedido à ilustre diretora:

Conceder a todos os estabelecimentos de E.S [ensino secundário] uma cópia impressa ou mimeografada das aulas do professor Serrano. Leio com frequência

<sup>71</sup> cf. STANG, B.L.S. *op. cit.*, p. 99-114. SGARBI, A.D. *op. cit.*, 1997.

<sup>72</sup> Correspondência de Laura Simões, Colégio Estadual Joaquim Ribeiro de Rio Claro/SP, a Jonathas Serrano. 4 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 18.

tratados de pedagogia e metodologia. Tenho um curso de aperfeiçoamento pedagógico na Europa, em 1923, e afirmo, em consciência, que as lições do professor Jonathas vale tudo isso e acrescento, sem nenhum circunlóquio, os nossos professores de história precisam desta orientação pedagógica e metodológica. Se meu pedido, por motivos que podem me passar despercebidos, não for atendido, solicito que me seja remetida as aulas pessoalmente.<sup>73</sup>

Não se sabe se as cópias foram impressas e distribuídas aos estabelecimentos de ensino. É provável que não, em função de questões operacionais. Há também uma carta de um aluno muito insistente, embora não tivesse nenhum de seus trabalhos aprovados por Serrano. Romão de Campos, professor de Geografia e História do Brasil no Colégio Municipal de Franca/SP, era um típico aluno do qual nenhum professor se esquece, mas também não deseja ter em sua turma, mesmo que invisível. Sua correspondência de dezembro de 1941 dispensa comentários:

Franca, 26 de dezembro de 1941.

Prezado prof. Serrano

Com muito agrado recebi sua carta com as informações solicitadas.

Cumprindo o que me foi dado cumprir aí está o Relatório [trabalho] absolutamente de acordo com o estabelecido: simples, ou, melhor, simplíssimo, pessoal, sem digressões nem citações fora do assunto.

Foi redigido meio às pressas. Exames orais nos tomaram dias a fio de modo que ficamos sem tempo para melhor produção. Também é provável que falta mais jeito e competência do que propriamente tempo.

O prezado mestre fará os reparos que me possam aproveitar para o ano próximo de 1942. Que este seja cheio de êxito e felicidades ao prof. Jonathas Serrano e sua Exma. família. São os votos de quem se subscreve,

Aluno, colega e admirador, Romão de Campos.

Rua Campos Sales, 602 – Franca, São Paulo – I. Mogiana.<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Correspondência de Romeu Jean Batista, Colégio Municipal D. Silvério de Sete Lagoas/MG, a Jonathas Serrano. 13 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 18. Dois elementos merecem ser ressaltados: 1ª. Conclui-se, pela data da carta, que Romeu se referia às cinco primeiras aulas de 1943; 2ª. Ao que parece, a promessa de envio das aulas mimeografadas pelo correio, por parte da direção da Universidade do Ar, fora suspenso ou simplesmente nem todos os alunos as recebiam.

<sup>74</sup> Correspondência de Romão de Campos, Colégio Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 26 de dez. 1941. FJS, AN, cx. 07.

O trabalho, ao contrário do que afirmava Romão de Campos, estava longe de cumprir o que fora estabelecido, tanto que o aluno já o dava por reprovado e pensava em uma nova tentativa, no ano letivo de 1942. Serrano fez os reparos solicitados por carta, enviada pelo correio e em comentário pelos microfones da Nacional, embora não tenha sido possível localizá-los. Sabe-se deles indiretamente, através de outra carta de Romão de Campos, após um longo período de silêncio e abandono das atividades da Universidade do Ar. Em 24 de junho de 1943, escreveu prometendo concluir o trabalho de 1941!

Recebi suas informações e senti não ter ouvido os comentários tecidos no ar em torno do meu *insignificante* trabalho de 1941. Senti mais não ter obtido o certificado correspondente. Paciência. Este ano quero ver se consigo enviar alguma coisa versando sobre outro assunto para obtenção do aludido certificado.<sup>75</sup>

Não se observa entusiasmo, nem determinação. De fato, “se consigo” não é uma resposta desejada pelos professores. Todavia, o aluno parece querer emendar-se, demonstrando compreender a velha e boa lição de Serrano na Universidade do Ar, a de que o professor que não lê perde o direito de emitir opinião: “Quando tiver oportunidade faça-me o obséquio de enviar-me uma relação de livros de nossa cadeira, pois preciso ampliar minha biblioteca para melhor cumprir minha tarefa”. Informava ainda não ter conseguido adquirir a *História do Brasil* de Serrano: “Não consegui adquirir sua *História do Brasil*, curso superior, nem mesmo aí na Briguiet e tenho sentido falta dela. Disseram-me esgotada”.<sup>76</sup>

A relação de livros foi enviada por Serrano, a julgar o que informa nos microfones da Nacional: “ao prezado professor Romão de Campos, da cidade de Franca, acusamos o recebimento da sua carta de 24 de junho e prometemos para breve a relação que deseja e lhe será enviada por via postal”.<sup>77</sup> Quanto ao aluno, se realizou o trabalho e foi aprovado, o arquivo pessoal de Serrano silencia.

Mas, será que outros alunos e ouvintes da Universidade do Ar compreenderam a lição de que deveriam ler e ampliar suas bibliotecas com obras de referência da historiografia brasileira, incluindo nela o livro de Serrano? Vale reproduzir outra carta, a do professor Artur Eugênio Nunes de Souza, do Colégio Ibituruna, de Governador Valadares/MG:

<sup>75</sup> Correspondência de Romeu de Campos, Escola Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 24 de jun. 1942. FJS, AN, cx. 18. *Grifos nossos*.

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> SERRANO, Jonathas. O desenvolvimento econômico colonial. 11ª aula, 8 de jul. 1943. FJS, AN, c. 17.

Governador Valadares, 05 de agosto de 1943.

Prezado prof. Jonathas Serrano

Envio junto a esta o meu trabalho sobre uma das partes do programa de H. do Brasil lecionado na 3ª série durante o primeiro período letivo. Espero que venha satisfazer, é um pequeno trabalho sobre Frei Henrique da Coimbra. Pelo rádio espero ouvir de V. S. a devida apreciação, e com ele concorrer para a obtenção do certificado.

Subscreve-se, cordialmente,

Artur Eugênio Nunes de Souza.<sup>78</sup>

O professor valadarense ouviu pelo rádio, em transmissão de 4 de outubro de 1943, que seu trabalho não satisfazia aos critérios anunciados.<sup>79</sup> Nesse caso, felizmente, foi possível localizar o referido trabalho, anexado à correspondência de seu autor.<sup>80</sup> Trata-se de raro documento, ao lado de mais três outros, reunidos no acervo pessoal do autor.<sup>81</sup> Antes de analisá-lo, creio ser válido conhecer os critérios estabelecidos por Serrano para aprovação desses trabalhos:

Vou repetir para os interessados quais as condições necessárias e suficientes para a obtenção este ano em nossa matéria do certificado de aproveitamento. O trabalho deve constar não apenas de simples exposição da matéria em forma adequada ao nível mental das turmas, mas ainda de observações pessoais de caráter metodológico, fruto quanto possível da experiência pessoal do próprio mestre.

---

<sup>78</sup> Correspondência de Artur Eugênio de Souza, Colégio Ibituruna de Governador Valadares/MG, a Jonathas Serrano. 5 de ago. 1943. FJS, AN, cx. 18.

<sup>79</sup> SERRANO, Jonathas. A política externa do Segundo Reinado. 24ª aula, 4 de out. 1943. FJS, AN, c. 17.

<sup>80</sup> *O Descobrimento do Brasil: traços biográficos de Frei Henrique da Coimbra*. Trabalho realizado pelo aluno Artur Eugênio Nunes de Souza, Colégio Ibituruna de Governador Valadares/MG. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>81</sup> Na verdade, parte dos requisitos para obtenção de aprovação em “História da América”, como se sabe, curso transmitido por Serrano na Universidade do Ar entre março e outubro de 1944: *Os grandes filhos da América*. Trabalho realizado pela aluna Irmã Clemenciana Brandão, Colégio Sagrado Coração de Jesus de Cafelândia/SP. 1944. FJS, AN, cx. 17; *O Pan-americanismo*. Trabalho de Isabel Maria Pereira. 1944. FJS, AN, cx. 17; *O dia Pan-americano*. Trabalho de Luiza Spagnollo. 1944. FJS, AN, cx. 17.

Darão também valor ao trabalho sugestões relativo ao material didático utilizável e utilizado, assim como documentação reveladora da prática docente.<sup>82</sup>

Logo se vê, que interessava a Serrano o aluno demonstrar capacidade de expor a matéria ao nível mental das turmas, o que se evidenciava pela qualidade dos textos enviados e pela documentação reveladora da prática docente. Ou seja, um plano de aula no qual ficasse demonstrado o que e como se ensinava aquele conteúdo, os materiais didáticos utilizados ou que se poderia utilizar. Recomendava-se anexar menções a manuais escolares; textos oferecidos para leitura; fotografias e mapas; indicações de filmes históricos, pinturas, desenhos; trabalhos dos alunos e *tests* aplicados etc. Quanto aos textos, esperava-se que fossem “simples e escrupulosos”, isto é, escritos com “sentimento literário e artístico”, além de conterem “biografias”, “anedotas” e “episódios pitorescos” do passado. Também não deviam ser longos e era “obrigatório indicar as fontes de informação, sem aridez e evasivas”.<sup>83</sup>

Observa-se que não se tratava de uma atividade nada simples de se realizar. Aliás, muito complexa para a grande maioria dos professores ouvintes do programa. Não surpreende que o trabalho de Artur Eugênio fosse reprovado, assim como o de Romeu de Campos. Acessar bibliotecas ou mesmo dispor de trabalhos historiográficos em um local distante dos grandes centros culturais não era fácil, além de caro. Nem era uma prática corriqueira para esses professores coletarem anedotas e episódios pitorescos em textos fidedignos, incorporar filmes, mapas, desenhos, pinturas etc. às aulas de história. Em todo o caso, é bom atentar para o fato de que o curso era dirigido a professores de grandes ginásios estaduais e privados de confissão religiosa. Alguns deles possuíam formação superior em outros cursos, dominavam línguas estrangeiras ou mesmo haviam realizado cursos na Europa, a exemplo do aluno Romeu Jean Batista.

O trabalho de Artur Eugênio versava sobre a biografia de Frei Henrique (Anexo 25), autor da primeira missa celebrada no Brasil e monumentalizada na tela de Victor Meirelles, de 1860. Esta, era reconhecida como um ícone nacional na década de 1940, sendo objeto de inúmeras reproduções em diversas mídias, dos manuais escolares às telas do cinema de Roquette-Pinto e Humberto Mauro.<sup>84</sup> No entanto, o trabalho não faz referência à utilização de nenhum desses recursos didáticos em sala de aula, o que, para Serrano, era imperdoável. O fato demonstrava que

---

<sup>82</sup> SERRANO, Jonathas. 11ª aula, 8 de jul. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>83</sup> SERRANO, Jonathas. 34ª aula, 16 de dez. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>84</sup> SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 137-194.

Artur Eugênio, e certamente outros alunos da Universidade do Ar, não conseguiam ainda utilizar, mesmo sabendo de sua importância, os modernos recursos didáticos ao ensino de história.

Além disso, o trabalho não trazia observações sobre a prática docente e metodológica empregada pelo aluno/professor em sala de aula, sendo impossível ter acesso ao “como se ensina”. Ele também não apresentava as referências bibliográficas utilizadas em sua composição, embora mencionasse as crônicas franciscanas. Por tudo isso, o trabalho não foi aprovado, havendo a possibilidade de que viesse a ser refeito, até dezembro de 1943.

No entanto, o trabalho de Artur Eugênio satisfazia alguns critérios divulgados por Serrano, a exemplo do uso de anedotas e episódios pitorescos úteis ao ensino de história na 3ª série. No caso, selecionava-se o episódio das quatro pombas que partem do Brasil para anunciar o seu descobrimento aos quatro cantos do mundo. Além disso, o texto, escrito em três páginas datilografadas, é simples, adequando-se à narrativa de fundo emotivo e de justa ufania pelo passado nacional, esperado por Serrano. No caso, adotava-se uma narrativa providencialista, que sacralizava o descobrimento do Brasil, ao mesmo tempo em que se reconheciam os serviços patrióticos prestados pela ordem franciscana:

Foi a ordem de S. Francisco que teve a glória de dar um sacerdote como Frei Henrique de Coimbra, que deu a vida e alma à nação nascente. Licito é pensar que Deus o tivesse criado principalmente para aquele momento; que sua missão especial tenha sido essa; que todos os outros fatos de sua vida fossem simples incidentes, preparando de longe ou perto, direta ou indiretamente, esse fato principal que, enfim, sua vocação tenha sido celebrar a primeira missa no Brasil. (...) Deus reservou a Ordem de S. Francisco não somente a honra de batizar e celebrar a primeira missa no Brasil, mas o da posse divina, a da evangelização e a do primeiro sangue derramado em prol da fé da Pátria.<sup>85</sup>

Já se conhece os “maus” alunos, por assim dizer. Já é mais do que hora de se conhecer os “bons”. Neste caso, infelizmente, foi possível localizar poucos trabalhos no arquivo pessoal de Serrano. O acesso, portanto, ocorre muito mais indiretamente, através dos comentários feitos pelos microfones da Nacional. Foi possível listar 22 comentários de trabalhos nos *scripts*, descritos na tabela abaixo.

---

<sup>85</sup> *O Descobrimento do Brasil: traços biográficos de Frei Henrique da Coimbra*. Trabalho realizado pelo aluno Artur Eugênio Nunes de Souza, Colégio Ibituruna, Governador Valadares/MG. 1943. FJS, AN, cx. 17.

**Tabela 9 – Relação de trabalhos anunciados e/ou comentados na Universidade do Ar**

| <b>N.</b> | <b>Nome, colégio e cidade</b>   | <b>Título do trabalho</b>  | <b>T</b> | <b>C</b> | <b>A</b> |
|-----------|---|--|----------|----------|----------|
| 1         | Artur Eugênio Souza, Colégio Ibituruna, Gov. Valadares/MG.              | Traços biográficos de Fr. Henrique da Coimbra  | X        |          |          |
| 2         | Clemenciana Brandão, Sagrado Coração de Jesus, Cafelândia/SP.           | <i>Os grandes filhos da América</i>  | X        |          |          |
| 3         | Isabel Maria Pereira, N/D   | <i>O Pan-americanismo.</i>   | X        |          |          |
| 4         | Luiza Spagnollo, N/D  | <i>O dia Pan-americano.</i>  | X        |          |          |
| 5         | Romão de Campos, Colégio Municipal de Franca/SP.                        | N/D  |          |          | X        |
| 6         | Irmã Pacífica, Colégio Santa Catarina, Juiz de Fora/MG                  | 1.História e museus: a Inconfidência Mineira. Trabalho com alunas da terceira série.<br>2. História e museus: D. Pedro I e D. Pedro II. Trabalho com alunas da quarta série.         |          | X        |          |
| 7         | Madre Maria de Lourdes Ramalho Dias, N/D                                | Problemas fundamentais da didática geral aplicados a didática da História.   |          | X        |          |
| 8         | Anne Marie Paternot, Colégio Sacré-Coeur, Rio de Janeiro.               | A Abolição: os nossos abolicionistas, para quarta série.   |          | X        |          |
| 9         | Irmã Maria da Anunciação, Colégio Sacré-Coeur, Rio de Janeiro.          | A Ação da Companhia de Jesus no Brasil,  |          | X        |          |
| 10        | Marina Bandeira, Sacré-Coeur, Serra/ES                                  | Observações pessoais sobre a didática da história e aprendizagem das alunas da terceira e quarta série do ginásio  |          | X        |          |
| 11        | Vera Maria Barcelos, Colégio Nossa Senhora de Sion, Rio de Janeiro      | O desenvolvimento econômico do Brasil colonial   |          | X        |          |
| 12        | Antonietta de Souza, Colégio Regina Coeli, Rio de Janeiro               | A formação étnica brasileira   |          | X        |          |
| 13        | Irmã Maria Paula, Instituto Educacional Santa Escolástica, Sorocaba/SP  | A Proclamação da República no Brasil.  |          | X        |          |
| 14        | Irmã Fátima de Castro, Colégio Sacré-Coeur, Rio de Janeiro.             | Rondon e o desbravamento do território   |          | X        |          |
| 15        | Romeu Venturelli, Colégio Municipal de Alfenas/MG                       | 1.Considerações sobre o ensino de história na quarta serie ginásial<br>2.Plano de lições da unidade didática sexta, quarto item: as ciências, as letras e as artes no Brasil Império |          | X        |          |
| 16        | Altina de Azevedo Borges, Colégio Sacré-Coeur, Rio de Janeiro           | N/D  |          |          | X        |
| 17        | Luiza Nunes de Medeiros, Pádua, Rio de Janeiro.                         | N/D  |          |          | X        |
| 18        | Madre Maria das Dores Brito, Ginásio N. S. Soledade, Salvador/BA        | Cairú e a Independência econômica do Brasil  |          |          | X        |
| 19        | Madre Maria Evangelista, Colégio Santo Amaro, Rio de Janeiro            | N/D  |          |          | X        |
| 20        | Soror Mariana de Cerqueira Cintra, Colégio Santo Amaro, Rio de Janeiro. | Imperatrizes do Brasil   |          |          | X        |
| 21        | Irmã Maria Alexandrina, Colégio N. S. das Dores, Uberaba/MG             | O rio S. Francisco: seu desbravamento e seu folclore   |          |          | X        |
| 22        | Irmã Isaías do Menino Jesus, Colégio N. S. das Dores, Uberaba/MG.       | Literatura e ensino de história: a Inconfidência Mineira.  |          |          | X        |

T- trabalho completo C - comentário no ar A – apenas anúncio N/D – não identificado

Como se nota pela tabela, houve trabalhos de caráter teórico, que se propuseram a discutir os princípios gerais da pedagogia renovada e sua aplicação no ensino de história na 3ª e 4ª séries do ensino fundamental (3). Mas também houve propostas inovadoras que mobilizavam a literatura (2), o folclore (1) e a visita aos museus no ensino de história (2). Houve trabalhos que versaram sobre entidades físicas (1), a exemplo do Rio S. Francisco, e coletivas (1), como a Companhia de Jesus, e eventos pontuais da história do Brasil (3): a Inconfidência, a Abolição e a Proclamação da República. Alguns trabalhos avançaram as narrativas políticas, incluindo abordagens de aspectos econômicos do passado (2). Apenas um trabalho versou sobre um tema clássico da historiografia brasileira desde a proposta de Friedrich von Martius para a escrita da história do Brasil: a formação étnica. Três trabalhos abordaram o Pan-americanismo e os principais vultos da América. Enfim, houve também trabalhos biográficos acerca dos vultos do passado nacional (3), inclusive de um passado mais recente (1).

Mas, como Serrano avaliou tais trabalhos pelos microfones da Rádio Nacional? Vale iniciar pela contribuição mais “notável”. Na verdade, dois trabalhos: o de uma professora de história no Colégio de Santa Catarina, em Juiz de Fora/MG. Segundo Serrano, os trabalhos da irmã Pacífica revelavam “uma orientadora e mestra experimentada, serena, sem prejuízo de um sadio patriotismo cristão”. O texto da própria autora foi reproduzido no ar, sobretudo quando afirmava ter sido sua intervenção nas aulas de história motivada pelo desejo de “dar-lhes mais vida, mais entusiasmo, mais conexão com a realidade”. Para o avaliador, tais objetivos foram alcançados, valendo-se a autora da circunstância de estar “próximo do colégio o Museu Mariano Procópio, excelente campo de estudo e documentação”. O trabalho, em suma, consistiu em acompanhar “pequenos grupos de alunas da terceira e quarta série, diariamente, ao Museu durante certo tempo, afim de aí, sob a orientação de algumas professoras, elaborarem os trabalhos planejados”. A Inconfidência para a 3ª série e D. Pedro I e D. Pedro II para a 4ª série, “a pedido das próprias alunas”. Dessa forma, a professora cumpria os requisitos estabelecidos, como uma apresentação de extensa bibliografia e observações de caráter metodológico, sendo a documentação anexada merecedora de elogios: “não é apenas escrita, mas também ilustrada: mobílias, quadros, estátuas, armas, uniformes, trajes de corte, louças, autógrafos, inúmeras fotografias, - eis o material utilizado”.<sup>86</sup>

Deve-se ressaltar que o trabalho em museus era e ainda é tido como uma estratégia inovadora de ensino de história. Aliás, um tema frequente nos projetos de estágio supervisionado

---

<sup>86</sup> SERRANO, Jonathas. 36ª aula, 30 de dez. 1943. FJS, AN, cx. 17.

das licenciaturas<sup>87</sup> e na literatura sobre história e ensino de história no Brasil.<sup>88</sup> Também é patente a apropriação de novos recursos didáticos e objetos para o ensino de história, destacando-se os diversos utensílios depositados nos museus. Chama a atenção a apropriação de princípios filosóficos da Escola Nova, a exemplo da centralidade do aluno no processo de ensino, algo que era reforçado pela oportunidade das alunas de escolherem os temas de trabalho.<sup>89</sup> Percebe-se ainda uma ressignificação da “pedagogia do ouvir”, renovada através da incorporação de novas mídias no ensino de história, sobretudo de uma nova “pedagogia do olhar”: “insiste com razão a irmã Pacífica na importância dos *films*-fixos para projeções e faz esta observação digna de ser meditada: ‘alunos do século XX, do rádio, do fonógrafo e do cinema, querem ouvir e ver’”.<sup>90</sup>

Outro elemento valorizado nos trabalhos apresentados foi a inserção de referências bibliográficas, documentos comprobatórios do exercício do magistério e relatos de observações pessoais acerca do ensino de história em sala de aula. Neste sentido, mereu aplauso o trabalho da professora Irmã Maria de Paula que, ao tratar da Proclamação da República, incluiu uma “bibliografia criteriosa”, acompanhada de “gravuras coloridas, fotografias, recortes de revistas e jornais utilizados em sala”.<sup>91</sup> E também da professora Marina Bandeira, que incluiu “um relatório de observações pessoais de caráter nitidamente metodológico e didático, sem digressões, mas com o registro exato da experiência vivida do próprio docente”. Para Serrano, o trabalho revelava uma “professora de largo descortino”, que foi capaz de perceber o “tríplice anseio das alunas de sua turma” e, a partir daí, desenvolver um “tríplice gênero de trabalho”:

Primeiro, o anseio das alunas de aprender a história do seu país, o que exigiu da mestra uma perseverante verificação da aprendizagem, como muito bem demonstra; segundo, um anseio de descobrir por si, isto é, de organizar pesquisas, o que exigiu da mestra uma cuidadosa escolha de assuntos para investigação ao longo do ano letivo; terceiro, um anseio de critério para julgar homens e fatos, o

<sup>87</sup> FONSECA, Selva Guimarães. *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, Papirus, 2008, p. 261-280.

<sup>88</sup> Seria impossível mapear essa produção, dispersa em artigos e revistas. Segue algumas indicações reunidas em publicações e teses: PEREIRA, Júnia Sales *et alli*. *Escola e Museus: diálogos e práticas*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, PUC Minas/Cefor, 2007; SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. *Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória*. 2012. 234 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em História. Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas/SP.

<sup>89</sup> Uma discussão sobre este princípio, caro à pedagogia escolanovista, encontra-se em VIDAL, D.G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>90</sup> SERRANO, Jonathas. 36ª aula, 30 dez. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>91</sup> *Ibid.*

que exigiu da mestra uma clara exposição de princípios básicos, aliás, escolhidos com o critério de uma sã consciência cristã e patriótica.<sup>92</sup>

Do trabalho de Madre Maria de Lourdes Ramalho Dias, cuja cidade e colégio de origem não foram identificados, Serrano ressaltou a parte prática, isto é, o plano de aula elaborado para o ensino da segunda unidade didática da 4ª série, a Regência, após a autora discutir os princípios gerais da didática: “quem ensina, para que ensina, que é que ensina, como ensina e a quem ensina”. De acordo com Serrano, a estratégia de compor “fichários de organização para o ensino de história”, a introdução de “documentos históricos”, “iconografia” e “bibliografia apreciável” merecia “especial referência encomiástica”.<sup>93</sup>

Já o trabalho da professora Vera Maria Barcelos, do Colégio Nossa Senhora de Sion, no Rio de Janeiro, demonstrava “originalidade digna de especial referência”, pois apresentava o seu trabalho em “fichas destinadas a servir de auxílio ao professor durante as aulas, resumidas, mas prestando-se à explanação minuciosa do assunto, de acordo com a curiosidade das alunas”. Merecia aplauso sua observação pessoal de que “a capacidade intelectual da turma levará a aumentar ou reduzir as informações preparadas”. Quanto à bibliografia e às ilustrações, afirmava ser de “causar pasmo a quem julga com critério”. Por fim, o tema escolhido, que versava sobre o desenvolvimento econômico do Brasil colonial, julgado como um “dos mais interessantes”, embora não “dos mais fáceis de apresentar”.<sup>94</sup>

O trabalho de Anne Marie Paternot, professora de história e corografia do Brasil do Colégio *Sacré-Coeur*, no Rio de Janeiro, também agradou. Para Serrano, a autora abordou o conteúdo da quinta unidade da 4ª série, a Abolição, com “*esprit de finesse*”, isto é, com “o rigor da crítica e o colorido da forma”. Igualmente, anexou ao trabalho um “relatório de observações didáticas”, “valiosos trabalhos das alunas de sua turma” sobre as biografias de Nabuco, Patrocínio e da princesa Isabel, além de um “mapa das áreas de quilombo no Rio de Janeiro, confeccionado pelas próprias alunas”.<sup>95</sup>

Entre os trabalhos recebidos de estudantes secundaristas, por intermédio de seus professores/alunos da Universidade do Ar, um chamou atenção de Serrano, a ponto de comentá-lo pelos microfones da Nacional. Tratou-se de uma pequena biografia anexada pela professora e irmã Fátima de Castro, do Colégio *Sacré-Coeur*, do Rio de Janeiro. Sua autora era ninguém mais

---

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> *Ibid.*

ninguém menos do que a neta do famoso marechal Candido Mariano da Silva Rondon (1865-1958). Serrano não censura a professora, nem sua ilustre aluna por tratarem da biografia de um vulto que ainda vivia. O que tocava o autor era a orientação cristã da jovem aluna, ao contrário de seu famoso avô:

A neta do grande brasileiro estuda-lhe a patriótica empresa no desbravamento do território, na demarcação das fronteiras e em relação aos selvícolas. Profundamente cristã, é por isso mesmo o seu trabalho uma tocante demonstração de estudo, serenidade e amor à pátria, a quem o ilustre avô, infelizmente ainda filiado à outra doutrina filosófica, deu o melhor de suas forças e de sua rara energia realizadora.<sup>96</sup>

Enfim, observações pessoais também mereciam relevo quando os professores demonstravam se apropriar das finalidades do ensino de história estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. É o caso do professor Romeu Venturelli, que em seu trabalho sobre o ensino de história na quarta série ginásial, afirmara não ter “preocupação de preparar alunos para provas e sim brasileiros para o Brasil”. Segundo Serrano, nada disso significa desprezo das “obrigações relativas à observância das exigências legais”, mas um modo de pôr em “maior destaque a verdadeira finalidade patriótica das disciplinas ligadas ao nosso país: a sua corografia e o conhecimento do seu passado”.<sup>97</sup> Pela mesma razão foi lembrado o trabalho da professora Antonieta de Souza, do Colégio *Regina Coeli*, no Rio de Janeiro, que manifestava opinião favorável à separação da história do Brasil da história Geral como disciplina autônoma no ensino secundário, corroborando Jonathas Serrano, além de se manifestar favoravelmente ao método biográfico-episódico.<sup>98</sup>

A escolha de se abordar os princípios da didática geral e sua aplicação ao ensino de história, por meio dos relatos de experiências, procedimentos e recursos didáticos utilizados e utilizáveis, acompanha o esforço de pedagogização do ensino secundário brasileiro, entre as décadas de 1920 e 1940. Nesse período, observam-se mudanças significativas na organização curricular dos Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia, com a introdução de novas cadeiras de Pedagogia, Didática, Psicologia, etc., além da construção de laboratórios e salas específicas de prática de ensino. O que deve ser ressaltado é o consenso, cada vez maior, de que o saber pedagógico fundamenta a prática

---

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> *Ibid.*

<sup>98</sup> *Ibid.*

docente<sup>99</sup>, assim como a crença na observação, na experimentação e no controle dos processos e metodologias, para não falar das pretensões científicas de quantificação e medida de inteligência (QI) e dos modelos de avaliação objetiva (*Tests*).<sup>100</sup>

Portanto, ao se exigir a introdução de referências bibliográficas e promover sua avaliação criteriosa, outra coisa não buscava Serrano do que desenvolver, em sua comunidade de professores de história pátria, o hábito de leitura e o consumo de obras de referência da literatura historiográfica nacional. Mas não só isso. De nada adiantava conteúdo se os professores não dominassem também os princípios elementares da Pedagogia, da Psicologia e da Didática Geral, nem soubessem aplicá-los à didática da história. Enfim, o que se valorizava era o modelo de professor de história leitor e zeloso de seu ofício, que preparava suas aulas com antecedência, a partir de diretrizes didáticas e metodológicas estabelecidas para a disciplina. Trata-se de um horizonte de expectativa que reforçava a condenação ao autodidatismo e legitimava a formação dos novos professores de história em cursos especiais de licenciatura.

#### 4. Uma História do Brasil integrada na América e na Civilização

Para além de uma leitura indiciária de um padrão pedagógico, como se fez até aqui, interessa analisar brevemente os conteúdos históricos ensinados através dos microfones da Nacional. Afinal, que coisas se contam? A narrativa da história do Brasil de Serrano inicia-se com a história da reconquista cristã e formação de Portugal. Através dos portugueses, pioneiros nas grandes navegações e descobrimentos, “o Brasil nasce para a Europa e para a civilização cristã”.<sup>101</sup> Daí por diante, até a última unidade do curso, o sujeito principal da narrativa é o Estado/nação/povo que se esforça para se civilizar e alcançar o progresso material, econômico, cultural e moral, no que teria sido bem sucedido: “em nossa longa jornada através do passado nacional, podemos verificar sem vaidade, mas em visão serena e justa, que o Brasil está vivendo atualmente dias dos mais belos e nobres de toda a sua vida como nação”.<sup>102</sup>

<sup>99</sup> Um livro de grande circulação e influência sobre os professores no período era o de AGUAYO, A. *Didática da Escola Nova*. São Paulo: Editora Nacional. Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série Atualidades Pedagógicas. 1932. O autor era professor da Universidade de Havana.

<sup>100</sup> Destaca-se o professor baiano Isaías Alves (1888-1968), um dos grandes responsáveis pela difusão dos testes como medida de inteligência e elaboração de avaliações escolares no Brasil, mas também Manoel Bonfim e Lourenço Filho. ALVES, Isaías. *Os testes e a reorganização escolar*. Nova gráfica: 1930; BOMFIM, M. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928; LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Testes ABC*. Coleção Biblioteca de Educação, v.20. São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos, 1933.

<sup>101</sup> SERRANO, Jonathas. 6ª aula, 3 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>102</sup> *Idem.*, O Progresso nacional na República. 21ª aula, 28 de dez. 1942. FJS, AN, cx. 17.

Como se percebe, a história do Brasil de Serrano avançava até o presente, contrariando a oferta de orientações disponíveis para a disciplina. Assim, se o início cronológico da narrativa fora o ano de 722, que assinala o início da Reconquista cristã e formação do Reino das Astúrias, por outro lado, o sentido desta história só era compreendido através do passado recente ou mesmo do presente vivido pelo autor: “A rápida vitória da Revolução de 30 e o esplendor alcançado pelo Estado Nacional alarga-nos singularmente a compreensão de nossa história”.<sup>103</sup> A bem da verdade, a história que Serrano veicula pelos microfones da Universidade do Ar vai ao encontro de certa narrativa do passado nacional configurada durante o Estado Novo, com larga influência no ensino de história. Em suma, é a história de um povo de cara mestiça, católico, pacífico, mas que não foge à guerra, além de republicano.<sup>104</sup>

O primeiro elemento estruturante dessa história é o tema da formação do Brasil, ou seja, de busca da singularidade e da identidade nacionais. Inicialmente, segue-se o ritmo da sucessão dos acontecimentos políticos, de inspiração varnhageriana: descobrimento, colonização, capitânias, governos-gerais, conquista e defesa da terra, transmigração da corte e independência. O que interessa são as ações dos grandes vultos e heróis, envoltos no percurso da ação política e do desabrochar da nacionalidade: Martin Afonso de Sousa, Men de Sá, Anchieta, Fernandes Vieira, Vidal de Negreiros, Felipe Camarão, Henrique Dias, Tiradentes, D. João VI, Domingos José Martins, Pedro I, Bonifácio, Evaristo da Veiga, Feijó, Caxias etc.

O ritmo de sucessão dos acontecimentos políticos é quebrado pela introdução de temas de inspiração capistraneana, isto é, a criação de gado, as bandeiras, a mineração, os quilombos, etc. Desta feita, destacam-se na narrativa os sujeitos coletivos identificados com a “gente do povo”: índios, negros, sertanejos, vaqueiros, bandeirantes, mineradores, jesuítas, mas também atores físicos: “a geografia da canoa ou da montaria”, do Sul ao Amazonas; a “geografia do gado”, tendo por centro de fixação e irradiação o vale do São Francisco, “o caminho da civilização brasileira”; a “geografia da fé”, pelas picadas e caminhos do Piratininga e florestas densas do Norte etc.<sup>105</sup>

Em todo o caso, trata-se da história de uma nação que permaneceu “providencialmente unida”, graças à ação de suas “lideranças patrióticas” e de seu “senso de compreensão das nossas tradições” e “missão histórica”. Não cabe aqui expor minúcias. Basta apenas uma citação do autor,

<sup>103</sup> *Idem.*, A Primeira República. 20ª aula, 12 de dez. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>104</sup> GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 191-205.

<sup>105</sup> SERRANO, Jonathas. Entradas e bandeiras. 13ª aula, 28 de out. 1941. FJS, AN, cx. 17.

reveladora de como a história do Brasil foi ressignificada a partir do campo de experiências e expectativas<sup>106</sup> do seu presente vivido, como se disse, alargado pelo advento do Estado Novo:

A unidade do Brasil, ameaçada desde o primeiro século da vida colonial, foi sempre providencialmente salva, de modo a que pudesse chegar até nós intacta, na extensão territorial e sobretudo na comunhão espiritual da mesma fé cristã, da mesma língua e dos mesmos sublimes ideias de progresso material, intelectual e moral. Ao particularismo feudal das capitanias, felizmente sem êxito, sucedeu logo a centralização salvadora do governo geral. No século seguinte, ao perigo da ocupação holandesa e da própria administração inteligente de Maurício de Nassau, acudiu a bravura vitoriosa de Guararapes [...]. Já independente, aos riscos da fragmentação no período regencial e de lutas civis, opôs a Divina Providência a figura exponencial e incomparável de Evaristo da Veiga e do Duque de Caxias.<sup>107</sup>

Nos marcos estruturantes da ação política, de conquista e expansão do território, surge, paulatinamente, a “família brasileira”. Como se disse, ela tem a cara mestiça, uma afirmação que não transita mais no interior das teorias raciais, nem do branqueamento, mas já a partir da ideia de cultura<sup>108</sup>: “A etnia brasileira é resultante da mestiçagem entre brancos, índios e negros através de nossas vicissitudes históricas”. E mais a frente: “[...] é antes sinônimo de *povo ou nação* que de *raça* e supõe elementos de ordem cultural e psicológica”. A mestiçagem, portanto, encarada positivamente, não inferiorizava os brasileiros diante de outros povos, uma vez que “hoje se reconhece que não há mais, em rigor, raças absolutamente puras”.<sup>109</sup> Trata-se, por conseguinte, de uma interpretação distinta daquela que estava presente em sua *História do Brasil* (1931), quando afirmara ser a influência do índio e do negro “notável”, mas que teria agido “mais sobre o povo do que sobre as classes cultas”, ou ainda quando considerava o negro não uma raça inferior, “mas inferiorizada em consequência de seu longo cativeiro”.<sup>110</sup>

<sup>106</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Vilma Patrícia Mass. Rio de Janeiro: Editora PUC/RJ, 2006, p. 305-327.

<sup>107</sup> SERRANO, Jonathas. A questão religiosa. 17ª aula, 24 de out. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>108</sup> Nem um Nina Rodrigues, nem teorias menos pessimistas do “branqueamento” que se entrenchou nas faculdades de medicina legal, estudos de criminalidade e deficiências físicas e mentais do Rio de Janeiro e São Paulo, subsidiando políticas de imigração, miscigenação e fixação de caracteres somáticos, psíquicos e culturais da raça branca, a exemplo de Oliveira Vianna, Afrânio Peixoto e Roquette-Pinto. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil* (1870-1930). São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

<sup>109</sup> SERRANO, Jonathas. A formação étnica. 8ª aula, 17 de jun. 1943. (Grifos do autor). FJS, AN, cx. 17.

<sup>110</sup> *Idem.*, *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931, p. 172-173.

Na Universidade do Ar, ao contrário, indicava-se a leitura da obra *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, embora Serrano não a comentasse diante dos microfones. Neste sentido, não é possível evidenciar como o autor teria lido o clássico freyreano, se houve, e como, apropriação de uma antropologia cultural, sobretudo de Franz Boas. Vale notar, porém, que é difícil avaliar o impacto do livro. A julgar por Antonio Candido, a obra “sacudiu uma geração inteira, provocando nela um deslumbramento como deve ter havido poucos na história mental do Brasil”.<sup>111</sup> Em todo o caso, a cara mestiça do povo e a forma positiva como foi encarada é algo que se difundiu largamente durante o Estado Novo e extremamente difícil de mapear.<sup>112</sup>

Além de mestiça, a família brasileira também possuiria “alma” e “flama republicana”. De acordo com Serrano, tratava-se de um ideal que surgiu ainda no século XVIII e, desde então, jamais se apagou em toda a história brasileira, apesar da independência ter sido feita nas condições do 7 de Setembro de 1822. Entre a Inconfidência e a Confederação do Equador, Tiradentes, Domingos José Martins e Frei Caneca “são documentos selados em sangue vivo da sinceridade do ideal republicano, antes mesmo de estar definitivamente assegurada a obra gigantesca de Bolívar e San Martín”.<sup>113</sup>

Porém, o autor reconhecia como positiva a solução monárquica no Brasil, com a justificativa de que “a ideia republicana” teria surgido “prematura na América”. Aliás, tratava-se de uma “bela lição” do Brasil no concerto das nações latino-americanas: “tivemos nossa evolução natural comparável ao desenvolvimento de um organismo vivo, sem saltos violentos, em transição de ritmo capaz de nos permitir a conservação da unidade territorial”. Entretanto, considerava que nada disso teria ocorrido sem a presença de um “monarca autêntico e não improvisado como o infeliz Agostinho Iturbide no México”.<sup>114</sup> Como se percebe, até aqui, nenhuma novidade em relação aos textos anteriores escritos por Serrano. A novidade aparece na escrita da história no período republicano, como se disse, alargada pelo advento do Estado Novo.

Para Serrano, a República veio quando “a exceção brasileira no *Continente Republicano* parecia já anacrônica”. Mais uma vez, o país não se encontrava preparado para o novo regime, nem em 1889, nem em 1891, quando se promulgara uma carta em “desajuste com o nosso meio”.<sup>115</sup> Segundo Serrano, o maior erro da Constituição de 1891 foi proibir a reeleição dos presidentes.

<sup>111</sup> CANDIDO, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 82.

<sup>112</sup> GOMES, Ângela de Castro. *op. cit.*, p. 191-196.

<sup>113</sup> SERRANO, Jonathas. A Revolução Pernambucana. 3ª e 4ª aulas, 22 de maio/2 de jun. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>114</sup> *Idem.* A Regência de D. Pedro. 5ª aula, 13 de jun. 1942. Independência do Brasil. 6ª aula, 23 de jun. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>115</sup> *Idem.*, A propaganda republicana e a questão militar. 19ª aula, 9 de nov. 1942. FJS, AN, cx. 17. *Grifos nossos*.

Afinal, dos cinco primeiros presidentes dos Estados Unidos – Washington, Adams, Jefferson, Madison e Monroe – somente o segundo não fora reeleito. O próprio Washington não teria aceitado a terceira investidura no cargo por um “escrúpulo respeitável, mas sem apoio no texto constitucional”. Enfim, foi preciso uma guerra mundial para que se visse a necessidade de “conservar no poder o homem providencial que está empregando formidável energia para a vitória dos velhos ideais que sempre deram ao nosso Continente uma fisionomia democrática, generosa e visceralmente cristã”:

Que teria sido o governo de Rodrigues Alves, se a Constituição de 1891 permitisse a reeleição? Quando o foram de novo buscar para o posto supremo de sacrifício no altar da pátria, era já tarde... Ter-se-iam porventura evitados os erros e lutas estéreis de alguns dos quadriênios seguintes, causas mais ou menos próximas da reação nacional de 1930. Demos graças a Deus, que no dizer pitoresco e expressivo do povo, é brasileiro, e nos deu, após tanto erros e perigos, um novo ciclo fecundo e glorioso. [...] O Estado Nacional é contraprova a favor da possibilidade de longos mandatos, sem forçadas interrupções perturbadoras. Pode-se dizer a propósito do 15 de Novembro em face do 10 de Novembro: este completa e corrige aquele. No Brasil poderíamos dizer que a vida republicana começou aos quarenta de idade do regime: é quase a distância exata no tempo entre o 15 de Novembro de 1889 e a Revolução Nacional de 1930.<sup>116</sup>

É claro que não se trata de lançar por terra toda a história e a contribuição dos grandes vultos da Primeira República, a exemplo de Rodrigues Alves. Ao contrário, o progresso dos “últimos quarenta anos” demonstrava que o Brasil estava pronto para assumir um lugar de destaque na América e na Europa: “nas últimas décadas conquistamos os dias de maior intensidade patriótica e maior *relevância continental* e até mesmo *internacional* de toda a nossa história”. Afinal, Dumont elevava o país no campo de Bagatelle, tornando realidade aos olhos surpresos dos parisienses a fantasia de Júlio Verne. Rui Barbosa discursara com desassombro em Haia e Rio Branco destacava-se nas Relações Exteriores. Oswaldo Cruz completava a obra de higiene do Rio de Janeiro, que Pereira Passos embelezara. Entre as décadas de 1920 e 1940 a “agitação literária e artística”, a “renovação pedagógica e sociológica”, a intensa “vida jurídica no campo do Direito Social” e a participação ativa do Brasil na “reconstrução do mundo em bases cristãs e sadiamente

<sup>116</sup> *Idem.*, A Primeira República. 20ª aula, 12 de dez. 1942. FJS, AN, cx. 17. cf. GOMES, A.M.C.; ABREU, M. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. *Revista Tempo*, v. 13, n. 26, 2009.

democráticas” demonstravam que o país não era apenas um coadjuvante na história da civilização.<sup>117</sup>

Logo se vê que a história do Brasil é a longa busca de um sentido universal de sua existência. Isto é, parte-se do princípio de que o sentido de um país se encontra diretamente relacionado ao que representaria sua participação na história universal e suas contribuições para o desenvolvimento da civilização, um conceito que Serrano foi buscar na obra de seu amigo e padre Leonel Franca.<sup>118</sup> No caso do Brasil, essa contribuição teria ocorrido no campo científico - com Dumont, Oswaldo Cruz e Pereira Passos - e no direito internacional, no passado - com Rui e Rio Branco - e no presente - sob a liderança de Getúlio Vargas, ao lado de Franklin D. Roosevelt -, visando à reconstrução do mundo em bases cristãs e democráticas.

Trata-se de um eco da Reunião dos Chanceleres das repúblicas americanas realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1941, e da declaração de guerra do Brasil às potências do Eixo, no ano seguinte, que alcançam rapidamente centenas de professores de história via discursos e narrativas historiográficas veiculadas pelo rádio. Neste sentido, a narrativa da história do Brasil que foi ao ar pela Nacional é tributária da posição de seu autor no cenário político e cultural como militante do americanismo. Comentando um trecho de *A Nova Política* de Vargas, assim expressava Serrano:

Sem esquecer os imperativos de solidariedade internacional é para o continente americano que se deve voltar de preferência a nossa atenção. Somos parte de uma grande família americana e esta forma, em todos os sentidos, pela origem, evolução, necessidade e objetivos, um mundo inteiramente distinto, sintetizada há mais de cem anos na expressão – sistema americano – de José Bonifácio, e objetivada na gestão gloriosa do segundo Rio Branco.<sup>119</sup>

Trata-se também de um americanismo pacífico, cristão, mas que não foge à guerra, desde que ela se justifique pela defesa das ideias de “justiça”, “liberdade”, “democracia” e “solidariedade cristã” contra os “bárbaros modernos”. Dois líderes avultam em toda a América:

Neste período em que se torna realidade o ideal bolivariano, avultam no cenário mundial figuras inconfundíveis [...] F. Roosevelt, o sucessor de Washington, Lincoln e Wilson, hoje executa o programa de defesa pelas armas das causas cristãs

<sup>117</sup> SERRANO, Jonathas. O progresso nacional na República. 21ª aula, 28 de dez. 1942. FJS, AN, cx. 17.

<sup>118</sup> A obra citada por Serrano é *A Igreja, a Reforma e a Civilização*, de 1923.

<sup>119</sup> SERRANO, Jonathas. O sentimento nacional. 13ª aula, 9 de set. 1943. FJS, AN, cx. 17.

e democráticas, para o triunfo efetivo do direito internacional ultrajado pelos bárbaros modernos [...] Outro grande chefe avulta no cenário americano e internacional. Também ele disse em outubro de 1930, em Porto Alegre, que estávamos diante de uma contrarrevolução para readquir a liberdade, para estabelecer o entendimento recíproco entre o Estado e a Igreja, para restaurar a pureza do regime republicano e reconstruir a nação. [...] Este mesmo chefe, que muito bem compreendeu a herança de Rio Branco, após haver conseguido a vitória desse ideal pelo qual arriscou a própria vida, também afirmou a sua vontade – que aliás sempre foi a vontade do Brasil – de viver na mais estreita união de vistas com os estados civilizados.<sup>120</sup>

Por conseguinte, a narrativa da história do Brasil que Serrano transmite pelos microfones da Nacional é a de um país cujo sentido também se orientava para a integração no continente “livre”, “cristão” e “democrático”. Isso não significava que os brasileiros devessem se envergonhar do seu passado e de sua condição de exceção monárquica no continente. Como já se afirmou, o que o Brasil perdera em velocidade, ganhou em harmonia, unidade e integração territorial.<sup>121</sup>

Em todo caso, a construção do “sistema americano”, que Serrano reporta a um conjunto de ações de grandes vultos, no passado e no presente, - Bolívar, Bonifácio, Rio Branco, Getúlio e Roosevelt - também é algo que se efetivava através da escrita e do ensino de história, mais especificamente entre as décadas de 1920 e 1940, pela influência de historiadores do IHGB, de intelectuais ligados ao Ministério das Relações Exteriores e seus aliados, destacando-se um grupo de intelectuais católicos, no Brasil e na Argentina.<sup>122</sup> Serrano era um deles. Já no primeiro Congresso de História da América realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1922, ele articula e introduz uma “moção” de “elogio aos jesuítas” nos *Anais* do evento. Nela pode-se ler:

Fazemos votos para que todos os povos do continente, cada vez mais unidos, se mantenham na defesa e acrescentamento do precioso legado de civilização, que receberam destes mártires e obreiros da fé, e se pode sintetizar no inquebrantável respeito à liberdade humana, no espírito de fraternidade, no espírito de abnegação e

---

<sup>120</sup> *Ibid.*

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> BARCELOS, A.P.R. *Diálogos sobre a escrita da História: ibero-americanismo, catolicismo, (des)qualificação e alteridade no Brasil e na Argentina (1910-1940)*. 2011. 399 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em História. Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói-RJ.

sacrifício, indispensável à consecução dos grandes problemas, no culto desinteressado das ciências, das letras e das artes.<sup>123</sup>

Numa sentença: a unidade americana é uma herança jesuítica. Portanto, é bom ressaltar que o “americanismo” de Serrano não encarava a transplantação do patrimonialismo português no período colonial, reforçado com a chegada da família real, como fonte de mazelas brasileiras, a exemplo de um Tavares Bastos. Seu americanismo não se opõe ao iberismo. A categoria do “atraso” não frequenta a narrativa da história pátria do autor, que também não identifica “obstáculos” que impediram o progresso do Brasil ao norte do continente, tendo como modelo a ser seguido os Estados Unidos.<sup>124</sup> Ao contrário, a narrativa da história pátria de Serrano é extremamente positiva da colonização portuguesa, uma vez que ela garantia tanto os laços do Brasil com a Europa cristã, como a inserção do país na História da Civilização.<sup>125</sup> Por outras palavras, uma deserção em relação à matriz europeia seria um passo rumo à “selvageria”.<sup>126</sup> Exemplos, como se viu, vinham da própria Europa, uma alusão à Alemanha de Hitler.<sup>127</sup>

Por outro lado, a unidade americana é uma herança jesuítica a qual os povos do continente devem também preservar através da cooperação política, econômica, industrial etc., e, sobretudo no culto desinteressado das ciências, letras e artes. Vale conhecer de perto como se efetivou essa cooperação no campo das letras, sobretudo na escrita e no ensino de história.

A mais robusta delas data 1933, quando se criou o *Convênio de Revisão dos Textos de História e Geografia*, assinada entre Brasil e Argentina, com a coordenação do Ministério das Relações Exteriores de ambos os países e colaboração do IHGB e da Academia de História Argentina.<sup>128</sup> Os trabalhos, no entanto, se efetivaram somente em 1936. Fizeram parte da comissão

<sup>123</sup> Assinaram a moção, além de Serrano, Afonso Celso, Vilhena de Moraes, Figueira de Mello, Solidônio Leite, Max Fleiuss, Ricardo Levene (historiador argentino), etc. CELSO, A. Prólogo. In: *Anchieta*. Conferências lidas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1933-1934. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935, p. 8.

<sup>124</sup> WERNECK VIANNA, L. J. Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos. *Dados, Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 34, n. 2, 1991, Rio de Janeiro, p. 145-189.

<sup>125</sup> Neste sentido, são significativas as redes de sociabilidade e produção letrada tecida entre membros do IHGB e intelectuais católicos brasileiros, a exemplo de Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca, Max Fleiüss, Afonso Celso e Jonathas Serrano, com o intelectual e historiador português Fidelino de Figueiredo (1889-1967), um típico representante da escrita da história numa perspectiva luso-brasileiro e ibero-americana. Foi um dos próceres do movimento de recatolização portuguesa no início do século XX, em oposição ao positivismo de Teófilo Braga. Lecionou no Brasil entre 1939 e 1951. BARCELOS, A.P.B. Fidelino de Figueiredo e Jonathas Serrano. Pensamento católico e radicalização política na década de 1930: algumas reflexões. *Passagens*, v. 2, n. 4, p. 39-66, 2010.

<sup>126</sup> BARCELOS, A.P.R. *op. cit.*, 2011, p. 174.

<sup>127</sup> SERRANO, Jonathas. O sentimento nacional. 13ª aula, 9 de set. 1943. FJS, AN, cx. 17.

<sup>128</sup> Os demais países americanos podiam pleitear participação no empreendimento. Até 1945 fizeram parte do convênio: Bolívia, Chile, Colômbia, Peru, Paraguai, Uruguai, Panamá, República Dominicana, México, além do estado da Flórida. BARCELOS, A.P.R. *op. cit.*, 2011, p. 221.

brasileira, além de Jonathas Serrano, Afonso Taunay, Sousa Docca, Raja Gabaglia, Pedro Calmon, que seria seu presidente, e José Carlos Macedo Soares, ministro das relações exteriores e presidente de honra.<sup>129</sup> Vale assinalar que o convênio é parte de um conjunto de comissões similares organizadas pela Liga das Nações, sobretudo na Europa, como reação à corrida armamentista, à guerra mundial e ao nacionalismo agressivo.<sup>130</sup>

Em transmissão na Universidade do Ar, Serrano resumiu as novas orientações para a escrita e o ensino de história proposta pelo convênio. Em primeiro lugar, definia-se o ensino da disciplina, sua elaboração e interpretação, como tarefa “privativa à soberania dos estados” e que se fundava “no sentimento de cada povo e no trabalho crítico de instituições e historiadores representativos”. Proclamava-se também que o ensino de história – e seus manuais – deveria demonstrar “a realidade e a necessidade da convivência internacional americana”, assim como afastar toda “exageração unilateral e tendenciosa”. Afirmava ainda a “veracidade” como o “grande ideal da história” e concluía que “as sínteses didáticas” deveriam se “despojar de qualificativos” que ofendiam “a dignidade dos estados”, “excluindo comentários e divagações inúteis”.<sup>131</sup>

Na verdade, esses ideais de veracidade, generalidade, cordialidade, idealismo, americanidade e solidariedade internacional estavam presentes já na tese de Serrano para o concurso do Colégio Pedro II, *A Ideia de Independência na América*, de 1926<sup>132</sup>, bem como em uma publicação de 1933, *Um curso de História da América no Colégio Pedro II* (Anexo 26)<sup>133</sup>, na qual se estabelecia diretrizes para o ensino de História da América.

Mas, foi através do *Epítome de História do Brasil*, também de 1933, que Serrano se adiantou aos trabalhos da comissão brasileira de revisão dos textos de história. Cabe lembrar ainda que o livro foi traduzido para o espanhol pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em 1943, e publicado como o segundo volume da “Colección de estudios brasileños” (Anexo 27).<sup>134</sup> No prefácio deste novo manual escolar, intitulado “Explicação necessária”, pode-se ler:

<sup>129</sup> SERRANO. Jonathas. A Guerra do Paraguai. 24ª aula, 4 de out. 1943, FJS, AN, cx. 17. Serrano expôs na introdução da aula os princípios que orientavam os trabalhos da comissão *Revisora de Textos*.

<sup>130</sup> REZNIK, L. *Tecendo o Amanhã. A História do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945*. 1992. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói-RJ, p. 60-61.

<sup>131</sup> SERRANO. Jonathas. A Guerra do Paraguai. 24ª aula, 4 de out. 1943, FJS, AN, cx. 17.

<sup>132</sup> *Idem.*, *A Ideia de Independência na América*. Tese de concurso para o provimento da cadeira de História do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. O Pharol, 1926.

<sup>133</sup> *Idem.*, *Um curso de História da América no Colégio Pedro II*. Rio: Typographia Carmo, 1933.

<sup>134</sup> *Idem.*, *Resumen de la Historia del Brasil*. Ministério das Relaciones Exteriores. División de Cooperacion intelectual. Colección de Estudios Brasileños, v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943. Não se encontrou até o fechamento desta pesquisa referências sobre a “Colección de estudio brasileños”. Neste caso, são mais conhecidas às séries “Coleção brasileira de autores argentinos” e a “Série do Ministério das Relações Exteriores”.

Notará o leitor atento que reduzimos ao mínimo indispensável tudo quanto se relaciona com a guerra. Sem omitir os fatos notórios de nosso passado militar, evitamos o erro de escrever em tom de apologia as lutas, lamentáveis sempre, que tem ensopado de sangue o solo pátrio e americano. O ideal seria nem falar nas guerras. Infelizmente é preciso dizer alguma coisa das mais importantes, sob pena de mutilar, falseando-o, o nosso conhecimento do passado nacional. [...] O patriotismo moderno, que não tem o horizonte acanhado como o dos gregos e romanos, é um sentimento elevado, que o Cristianismo depurou do que tinha de bárbaro, egoísta e injusto. Além das fronteiras da pátria há outros povos; se os não podemos amar como o nosso, não os odiamos como inimigos, nem desconhecemos os seus direitos naturais e inalienáveis. O verdadeiro nacionalismo não é jacobinismo insensato, que prega o ódio ao estrangeiro, é o culto da língua, das tradições, dos traços característicos da pátria; é o combate à imitação servil dos costumes de outras gentes; é o esforço inteligente e bem orientado para que se mantenha a coesão nacional.<sup>135</sup>

Em todo o caso, interessa ressaltar a influência paulatina e crescente de um americanismo pragmático, pacifista e de inspiração católica no âmbito da história pátria de Serrano, reconstruída e ressignificada no contexto de um novo conflito mundial e fortalecimento da diplomacia entre as nações americanas, nas décadas de 1930 e 1940.<sup>136</sup> Tudo isso justificava a criação de uma nova cadeira na Universidade do Ar, a de História da América, em 1944. Talvez isso explique a indicação de Serrano para lecioná-la, deixando a cargo de um jovem professor – Américo Jacobina Lacombe – a cadeira de História do Brasil.

Enfim, os ideais de veracidade, generalidade, cordialidade, idealismo, americanidade e solidariedade internacional estavam presentes nos trabalhos de História da América enviados pelos alunos da Universidade do Ar. É possível que esses ideais fossem critérios para aprovação e concessão dos certificados de aproveitamento. Não cabe aqui explorá-los, a simples reprodução de

<sup>135</sup> *Idem.*, *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1933, p. 7.

<sup>136</sup> Tal narrativa era considerada como de um “pacifismo ingênuo” por alguns setores civis e militares no Brasil e ia de encontro às suas pretensões de intervenção no campo educacional. Para Azevedo Amaral, por exemplo, em artigo na *Nação Armada*, de 1942, a segurança nacional seria consolidada quando o povo estivesse infiltrado do espírito militar, associando educação e exército. Para ele, mais do que ensinar o uso eficiente das armas, era necessário formar uma mentalidade capaz de *pensar militarmente*, isto é, uma “formação intelectual e moral das novas gerações fora da atmosfera depressiva das utopias pacifistas.” SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *op. cit.*, p. 87.

suas capas de apresentação dá mostra de seu conteúdo. Neles, é possível visualizar o “V” de vitória entrelaçando as bandeiras nacionais dos Estados Unidos e do Brasil, além da frase reproduzida no interior do mapa do continente americano: “América para sempre vencerás” (Anexo 28).

\*\*\*

Portanto, fica-se conhecendo às diretrizes que norteavam a formação dos professores de história pátria na Universidade do Ar. Professores que, não sendo historiadores de ofício, deveriam possuir uma noção exata da disciplina, tornando-se capazes de compreender a especificidade do método histórico e suas relações com a literatura. Professores que ensinariam mobilizando a memória e outras faculdades do raciocínio, sobretudo às emoções, para além da cronologia e nomenclatura. Professores assíduos frequentadores de bibliotecas, leitores de bons autores, que combateriam os que reduzem a história a um romance perfumado, sem fundamento bibliográfico. Professores capazes de promover mediações em sala de aula, a exemplo de Serrano no rádio. Enfim, professores que ensinam uma história de cunho patriótico, mediando perspectivas cristãs, pacifistas, americanistas e universalistas, com uma narrativa da história pátria configurada durante o Estado Novo. Serrano é um ator privilegiado para se compreender essas mediações. Por meio da Universidade do Ar ele se tornou um intelectual referencial e organizador de uma comunidade espiritual de professores de história pátria, que lançou profundas raízes e ainda continua a estruturar a narrativa histórica de professores país afora.

## Considerações finais

A tese é fruto de continuidades e deslocamentos. Em primeiro lugar, a continuidade dos estudos históricos, após rica passagem pelo campo da filosofia. É também um instigante percurso pelo tema do ensino de história, depois de uma década de prática docente no ensino médio, público e privado. Igualmente, é fruto do deslocamento de interesses em relação ao mestrado, de uma história dos movimentos laicos católicos, do ponto de vista institucional e/ou eclesiástico, para uma abordagem centrada na história dos intelectuais, o que exigiu o mergulho em novas leituras e documentos históricos.

Enfim, estudar Jonathas Serrano - um intelectual, militante e mediador cultural - demonstrou-se um desafio, pela característica de sua trajetória e produção letradas, como se viu, dispersa em múltiplas redes e lugares de sociabilidade; pela natureza das fontes encontradas em seu arquivo pessoal, diversa, grande parte fragmentária, não raro efêmera, sobretudo quando comparada a outros produtos culturais mais duradouros, como os livros; e pela dificuldade de compreender o autor a partir de categorias construídas *a posteriori* no âmbito de uma análise historiográfica.

Serrano, aliás, não é apenas difícil para os estudiosos do início do século XXI, que voltam seus olhares para o passado tendo em vista questões e interesses outros, mas igualmente para seus coetâneos. Afinal, suas posições mediadoras, de fuga aos extremos, por vezes contraditórias, causavam desconforto entre intelectuais próximos de sua convivência, a exemplo de Jackson de Figueiredo, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, dentre outros. Para retomar a feliz expressão de Itamar Freitas, Serrano “dentro” e “fora” de múltiplos manifestos, redes e lugares de sociabilidade e produção letradas de sua época.

De fato, o autor pareceu desejar unir Deus e o diabo, por assim dizer, em uma síntese liberal conservadora à católica, entrelaçando na República laicidade política e catolicidade, não só no campo religioso, mas também cultural. Como exemplo, destaca-se sua intransigente defesa do ensino religioso nas escolas públicas. A contradição é patente, mas se há uma lição que se pode extrair da história intelectual, notadamente a de Jean François Sirinelli, é que os indivíduos históricos não precisam ser coerentes, nem orgânicos, nem nada.

O trabalho, de algum modo, testou essa possibilidade. Não por acaso, Jonathas Serrano, sem negar sua profissão de fé católica e sua adesão à escola renovada, aparece para além de conservadores ou renovadores, católicos ou escolanovistas. Tal abordagem, que questiona construções polarizadas, não é absolutamente nova, corroborando uma determinada historiografia da educação e da Escola Nova no Brasil. De qualquer modo, o estudo de Serrano demonstra que

categorias criadas para compreender determinados grupos históricos não esgotam todas as possibilidades disponíveis às trajetórias individuais.

Outro tema que o estudo destaca é o da escrita e do ensino de uma história pátria católica, entre a Primeira República e a Era Vargas. Entre nós, o regime republicano, diferente de outros contextos nacionais - França e Portugal, por exemplo – proclamou um projeto liberal e laico, mas não anticlerical - salvo raras exceções. Não se deve esquecer ainda a influência da Igreja Católica em nossa formação nacional. Tudo isso influenciou a escrita e o ensino da História do Brasil, cuja abordagem foi marcada pelo catolicismo, embora não sagrada. Vale citar, para ficar em dois exemplos que ocupam o imaginário e a memória nacionais, às imagens construídas sobre Tiradentes, muito próxima do martírio de Cristo, e o papel atribuído aos jesuítas no âmbito da história pátria, como fiadores da civilização e dos laços que unem o Brasil à Europa, graças a sua atuação de evangelizadores e educadores.

Tal presença do catolicismo no âmbito da escrita e do ensino de História do Brasil, longe de decorrer de um “processo natural”, pouco crítico, como consequência lógica de um país que se formou à sombra de Portugal e de uma monarquia católica, é antes fruto do enorme investimento de grupos e indivíduos filiados a um projeto político-cultural da Igreja Católica na República. Além do mais, havia no período outros horizontes disponíveis à escrita da História do Brasil, científica e ensinável. O catolicismo era um deles. Portanto, o acento que lhe foi dado em nossa história não se explica por um processo natural (poderia não ter sido assim), mas pela ação de determinados grupos e indivíduos que se dispuseram a construí-lo, vinculando-se de variadas formas, como se afirmou, a um projeto político-cultural da Igreja Católica para a sociedade brasileira.

Por outras palavras, no Brasil, o caráter laico da Constituição teve outros significados e usos, o que permitiu à Igreja Católica, livre do padroado, se reorganizar institucionalmente e iniciar seu projeto político cultural de conquista de influência sobre o campo educacional, incluindo a escrita e o ensino de história. Serrano é o intelectual escolhido pelos católicos para militar nesse campo. Portanto, importa ressaltar que essa ancoragem social, para além da naturalidade da presença da catolicidade, não mereceu a devida importância no âmbito de nossa historiografia.

Por outro lado, o período entre a Primeira República e a Era Vargas foi estratégico para a constituição da cientificidade da disciplina e de seu código pedagógico no Brasil, além de um momento importante de criação e revisão de uma história e memória nacionais. Neste sentido, a contribuição de Serrano permitiu vislumbrar, no círculo mais estreito dos historiadores diretamente vinculados à Igreja Católica, o investimento em uma escrita da história que recusou o providencialismo, o ultramontanismo e uma história institucional da Igreja. Ao contrário, produziu-se uma narrativa historiográfica que se apresentou moderna e científica, sendo igualmente católica. Deus e Pátria foram suas categorias centrais. Portanto, a escrita da história pátria e católica de

Serrano evidencia a elaboração e a circulação de uma narrativa que não ocorre à margem da história nacional, nem em conflito com ela, mas dentro de seus quadros, como um princípio fundamental e organizador da nacionalidade.

Tudo isto situa o autor numa posição estratégica no campo da historiografia brasileira de início do século XX, mais especificamente como um intelectual produtor e mediador de um imaginário cívico, republicano e católico. Aliás, trata-se de uma elaboração historiográfica extremamente sofisticada, tendo como suporte de divulgação a imprensa católica, o rádio e os manuais escolares, para professores e alunos. Entende-se, por conseguinte, o júbilo dos católicos com a aprovação de Serrano no concurso para à cátedra de História Universal do Colégio Pedro II, bem como às construções simbólicas acerca da trajetória do autor que se seguiu ao evento, como a de professor vocacionado a por fim à orientação materialista nos estudos históricos realizados no país.

Quanto ao tema do ensino de história e a construção de sua metodologia, vê-se que Serrano se destacou como um de seus pioneiros, um “cientista” do ensino de história, por assim dizer, entrelaçando História, Pedagogia e Psicologia. Vale ressaltar que Serrano não encarava o ensino da disciplina um campo específico ou subárea da História, mas um saber em trânsito, em um contexto marcado pelas fronteiras fluídas entre os saberes. Dito de outro modo, o professor de história não tem que ser historiador ou vice-versa, mas saber de História, isto é, ser um leitor de história produzida por especialistas, além de possuir conhecimentos pedagógicos e psicológicos. Numa sentença, o professor é um “profissional” convidado a transpor fronteiras disciplinares, resistindo às classificações.

Enfim, às expectativas de Serrano para o ensino de história eram altíssimas, desejando criar no Brasil um núcleo respeitável de verdadeiros sabedores do que entendia como a mais bela, complexa e difícil das ciências que se ocupavam do homem. Não por acaso, sua didática da história foi construída apropriando-se da circulação internacional de orientações, métodos e modelos para o ensino de história, articulando o Brasil aos Estados Unidos e à Europa. Ela articulava uma investigação rigorosa dos fatos do passado, com base na literatura (crítica bibliográfica); uma intensa e extensa atividade de contemplação dos pormenores de outras épocas, dado a ver, estimar e amar (antiquarismo); e o anseio de conhecer esse mesmo passado enquanto uma totalidade portadora de sentido e significado (balanço das realizações humanas). Que tal didática se mostrou renovada, não resta dúvida: excursões, crítica de manuais escolares, visitas aos arquivos, bibliotecas, museus, exercícios de crítica bibliográfica, trabalhos com quadros cronológicos, desenhos etc., sem falar da possibilidade dos usos do cinema e do rádio, sobressaindo sua participação na Universidade do Ar.

Tudo isso permite extrair, a meu ver, duas conclusões principais. Primeiro, o *Manifesto dos Pioneiros* - que Serrano não subscreveu - não constituía em única porta de entrada para a Escola Nova no país, havendo outras possibilidades para a construção de trajetórias escolanovistas. Segundo, o itinerário de Serrano convida a redimensionar o grau de centralidade que foi conferido ao Ministério da Educação e Saúde durante a Era Vargas, evidenciando novos atores, a exemplo dos intelectuais empreendedores do campo editorial. De fato, Serrano esteve à margem do ministério de Francisco Campos, que coincide justamente com o período de maior produção intelectual do autor em torno de uma didática da história, entre 1931 e 1935.

Em todo o caso, Serrano é autor de uma didática da história renovada e científica, mas igualmente católica. Não por acaso, ela se apresenta crítica e alternativa ao que denominava como unilateralismos de seu tempo: quer o sociologismo, presente no âmbito das propostas pedagógicas daqueles que se erigiam do epíteto de pioneiros da escola nova; quer o economicismo, que Serrano identifica presente na orientação dos *Programas e Instruções metodológicas* expedidas pelo Ministério da Educação e Saúde, durante a Reforma da Educação de Francisco Campos.

Em Serrano, ao contrário, o ensino de história vinculava-se a uma proposta de formação universalmente humana, encontrando na ética um momento fundamental. Este acento ético se define como empenho dedicado a valores transcendentais e metafísicos. Sua didática da história, portanto, sem deixar de ser científica e aberta aos processos educativos modernos, encontrava-se demarcada pelo indissolúvel vínculo com a filosofia e a teologia. Ao mesmo tempo, ela promove um esforço enorme para não se colocar como uma história sagrada. Tais elementos estiveram presentes na narrativa da história de Serrano desde 1913, com o *Epítome de História Universal*, culminando na narrativa da História do Brasil pelas ondas sonoras da Universidade do Ar, já na década de 1940. Além disso, não se deve olvidar o componente político presente na didática da história do autor, como se disse, construída especialmente entre 1931 e 1935, justamente quando se discutia no país o Plano Nacional de Educação.

Por fim, o tema da radiodifusão educativa permitiu questionar a ideia de sua decadência no Brasil diante do rádio comercial e de massas, durante as décadas de 1930 e 1940. Igualmente, permitiu visualizar dois movimentos distintos de radiodifusão educativa no período. Um movimento que tinha por finalidade elevar o gosto cultural das massas, que podiam até gostar de “alta cultura”, desde que conduzidas pelos intelectuais; e outro movimento que procurava promover a mediação de saberes especializados produzidos em suportes tradicionais, como os livros, para outras linguagens, públicos e mídias, a exemplo do rádio.

Tal é o caso de Jonathas Serrano, que se revela um intelectual-mediador pleno, por assim dizer, ao pensar o exercício da mediação didática para além dos suportes de papel e tinta, mas também em ondas sonoras. No caso, mediação que estava longe de significar vulgarização ou

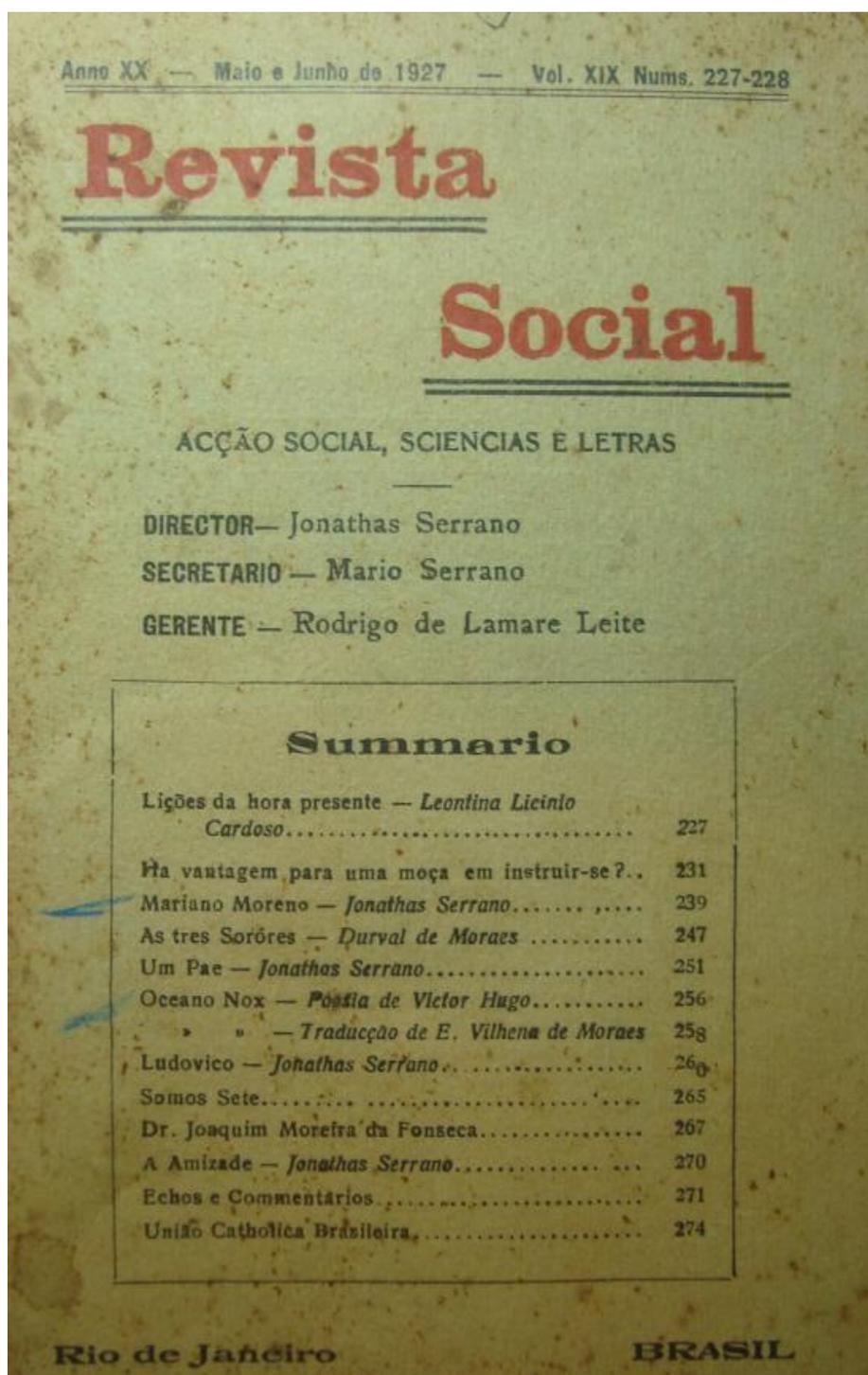
simplificação de saberes, tampouco simples atividade de transposição didática. Ao contrário, para ele, o professor de história, fosse em sala de aula, na escrita de manuais, ou no rádio, não realizava apenas uma transposição de saberes eruditos para a linguagem de um público não especializado, mas igualmente produzia novos saberes, em diálogo com a pedagogia e a psicologia.

Enfim, Serrano tem muito a dizer aos professores de história contemporâneos. Afinal, sua proposta de ensinar história, embora construída em outro contexto e com outros interesses, continua relevante, contribuindo para o debate acerca do ensino da disciplina no Brasil. Oxalá o autor seja lido em nossas licenciaturas e programas de pós-graduação em história. Se isto algum dia vier a acontecer, daremos por cumprido os esforços empreendidos nessa tese.

## Anexo

### Anexo - 1

#### Capa da *Revista Social*.



Fonte: Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

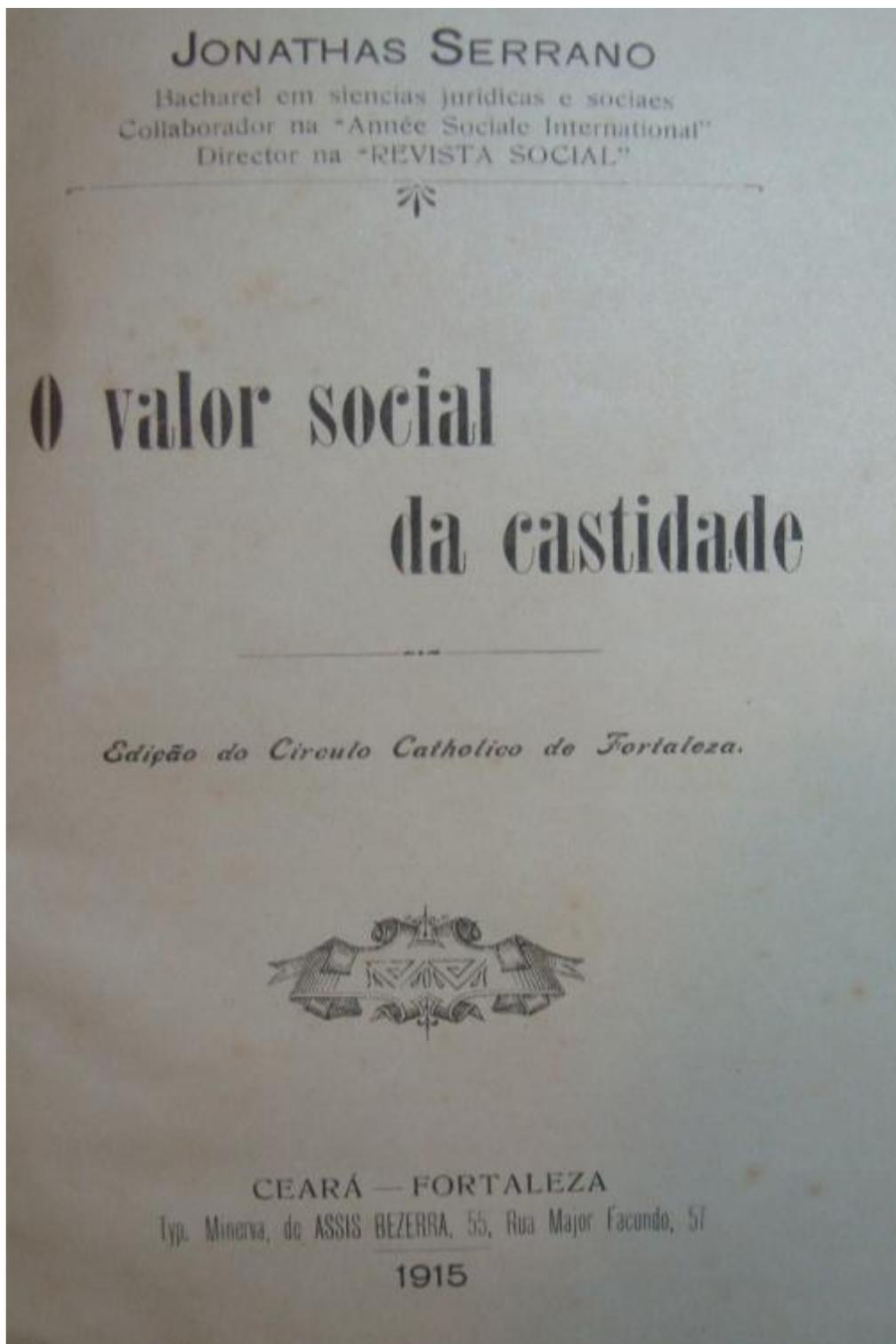
## Anexo – 2

**Inauguração do marco a Júlio Maria em sua antiga residência, em Angra dos Reis-RJ.**

(Fotografia de 1932). O culto cívico do padre Júlio Maria fez parte da estratégia de construção de uma memória católica e republicana no Brasil. No centro da foto, Jonathas Serrano; à esquerda, Dr. Moacir Lobo, Walter Madeira e Humberto Souto; à direita, Zair Rocha e Isaac Tapajós.

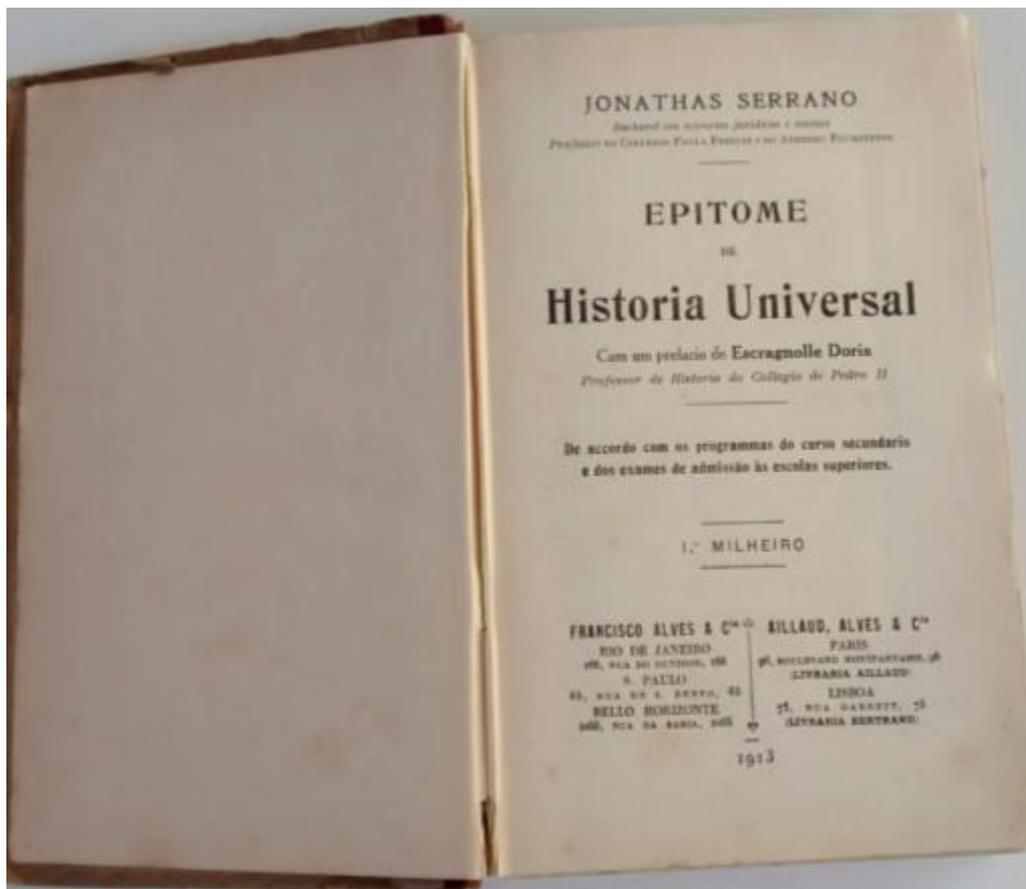
Fonte: FJS/AN, cx. 13.

## Anexo - 3

Capa do livro *O valor social da castidade.*

Fonte: FJS, AN, cx. 6.

## Anexo - 4

Capa de apresentação do *Epítome de História Universal* (1913)

Fonte: acervo do autor.

Anexo – 5

Quadro sinótico do *Epítome de História Universal* (1913)

**QUADROS SYNOPTICOS**

Posição da História no quadro geral das sciencias

A sciencia subdivide-se em

|                            |   |                     |   |                     |   |          |
|----------------------------|---|---------------------|---|---------------------|---|----------|
| A sciencia subdivide-se em | } | mathematicas,       | } | psychologicas,      | } | historia |
|                            |   | sciencias physicas, |   | sciencias naturaes, |   | sociaes  |

**Divisões da historia**

Historia | antiga — antes de Christo,  
moderna — depois de Christo.

**Divisão geralmente adoptada.**

|   |          |               |  |                      |  |
|---|----------|---------------|--|----------------------|--|
| } | Historia | antiga        | Da criação do homem até a morte de Theodosio (7. 365 d. C.)      | antiguidade oriental | Egypcio.<br>Assyrio e Babilónico.<br>Hebreu.<br>Phenicu.<br>Medo-Persa.<br>Grego.<br>Romano.   |
|   |          | medieval      | Da morte de Theodosio até a tomada de Constantinopla (365-1453)  | antiguidade classica | Queda do Imperio Romano.<br>As grandes crises.<br>O Islaminismo.<br>O Regimen feudal. Transformações sociais e politicas.<br>Grandes invenções. A imprensa.<br>Descobrimentos maritimos. A America.<br>Renascimento. |
|   |          | moderna       | Da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1453-1789) |                      | Reforma protestante.<br>Reforma catholica. Os jesuitas.<br>Independencia dos Estados Unidos.<br>Revolução Francesa.  |
|   |          | contemporanea | Da Revolução Francesa até nossos dias                            |                      | Seculo XIX.<br>Seculo XX.  |

**Tempos prehistoricos.**

|        |   |            |  |
|--------|---|------------|--|
| Edades | } | da pedra   | lascada — ou periodo paleolithico                                      |
|        |   | dos metaes | polida — ou periodo neolithico.<br>idade do bronze.<br>idade do ferro. |

**Methodos historicos.**

|         |               |        |
|---------|---------------|--------|
| Methodo | Ethnographico | mixto. |
|         | Synchronico   |        |

**FONTES HISTORICAS**

|   |            |  |                                       |
|---|------------|--|---------------------------------------|
| } | DIRECTAS   | tradição oral.                           | Annaes.<br>Chronicas.<br>Memorias etc |
|   |            | documentos escriptos.                    | Estatuas.<br>Inscripções, etc.        |
| } | INDIRECTAS | monumentos.                              |                                       |
|   |            | Obras de arte, vasa, armas, moedas, etc. |                                       |

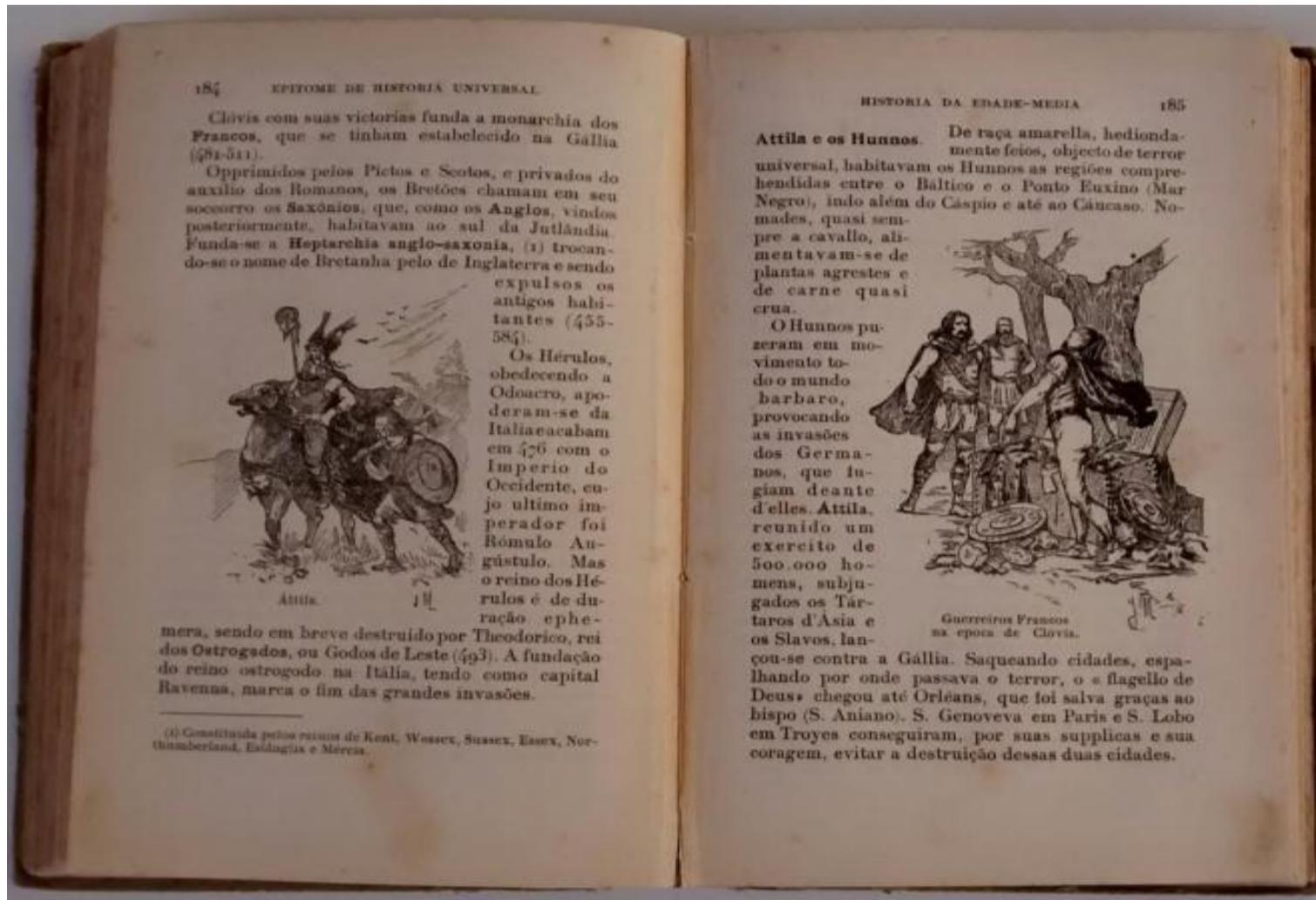
**RAÇAS**

|   |                   |           |  |   |   |
|---|-------------------|-----------|--|---|---|
| } | BRANCA            | SEMITAS   | Assyrios.<br>Judeus.<br>Arabes.                | } | Indus.<br>Iranianos ou Persas.<br>Celtas ou Gallezes.<br>Pelágicos (Helenos).<br>Italianos. |
|   |                   | CRANTIAS  | Egypcio.<br>Ethiopes, etc.<br>Familia turanica |   | Germanos  |
| } | AMARELLA<br>Negra | JASRITIAS | Familia aryana<br>ou<br>indo-europea           | } | Slavos.   |

INTRODUÇÃO

Fonte: acervo do autor

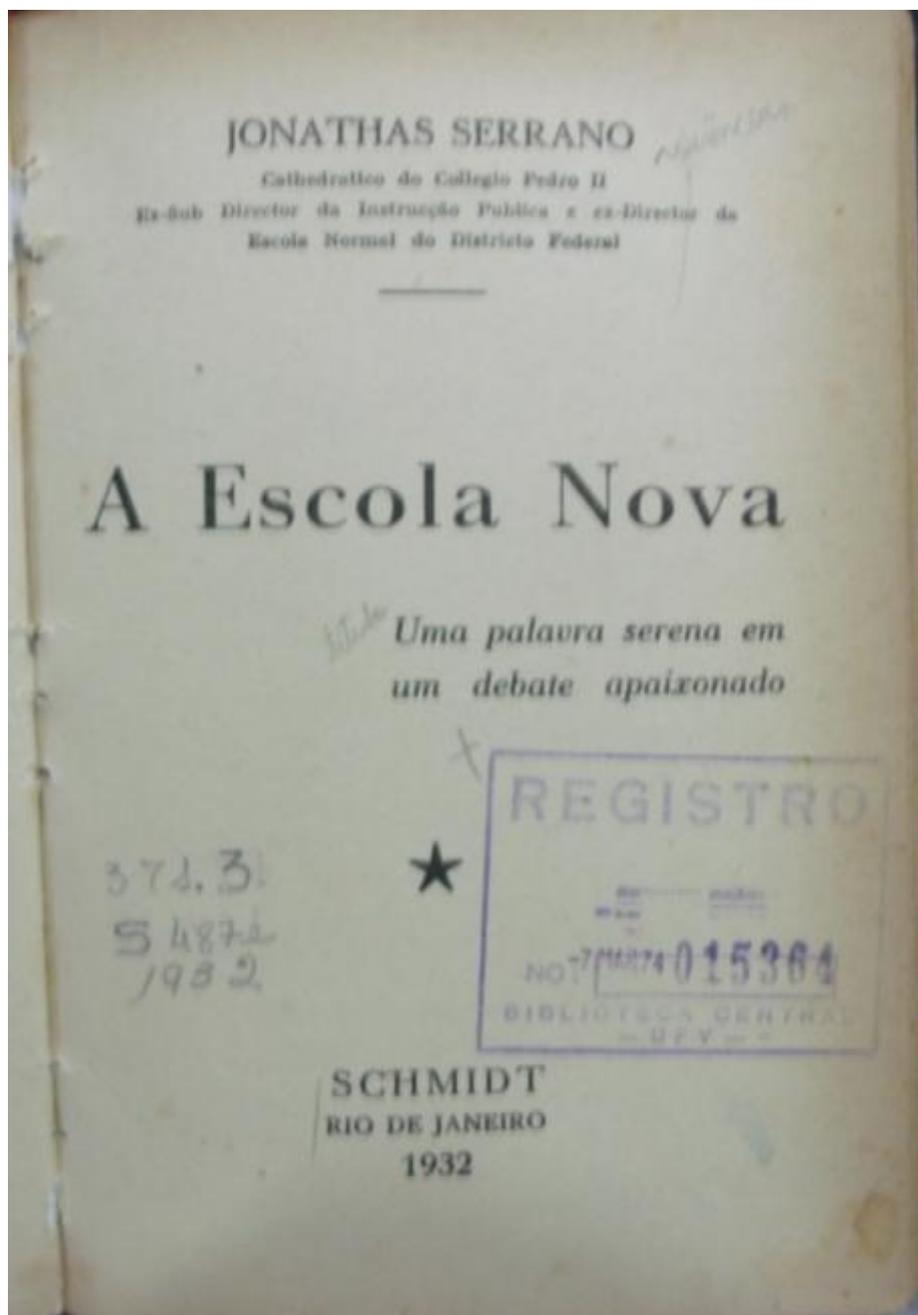
## Anexo - 6

Ilustrações do *Epítome de História Universal* (1913)

## Anexo -7

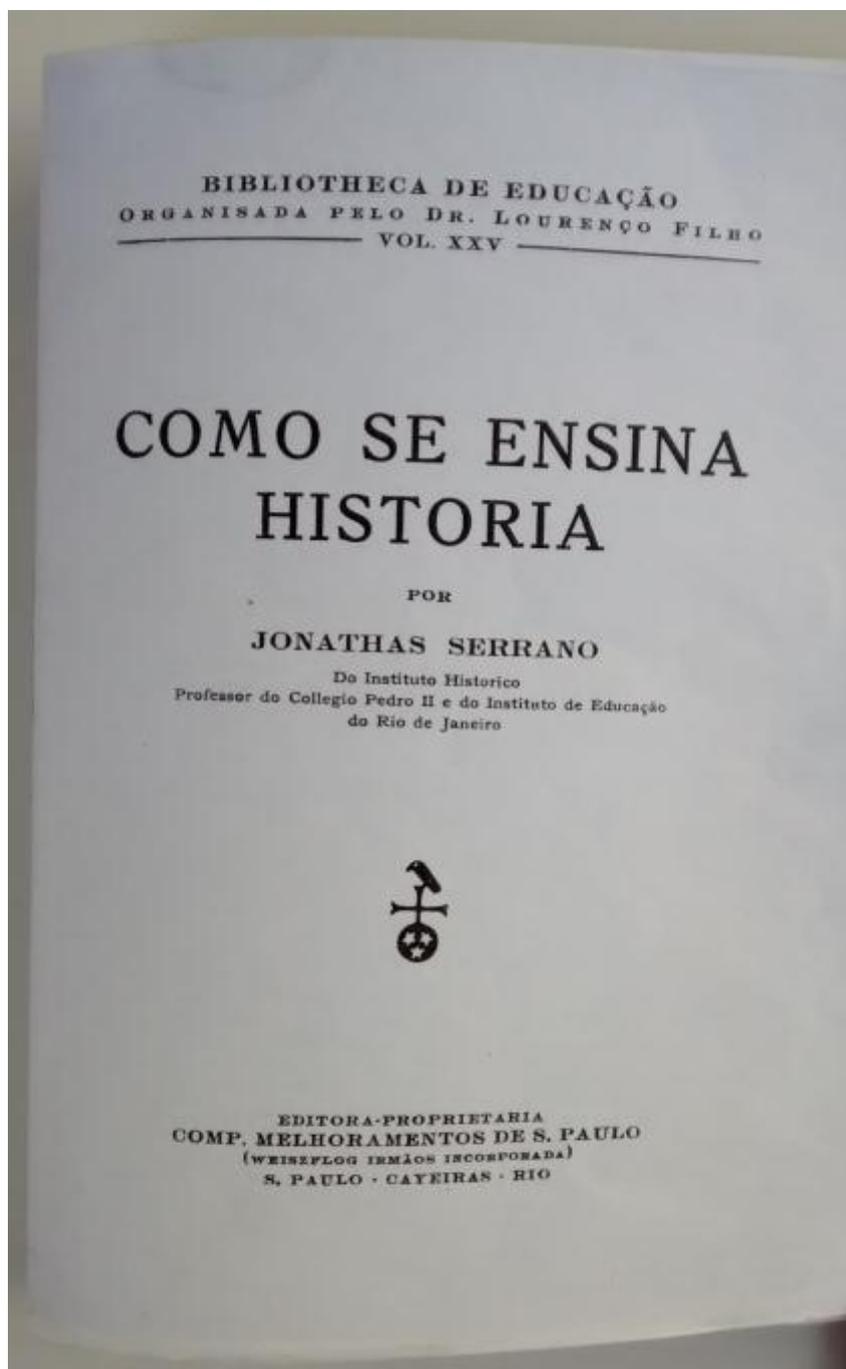
## Capa de apresentação:

*A Escola Nova, uma palavra serena em um debate apaixonado, 1932.*



Fonte: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - UFV

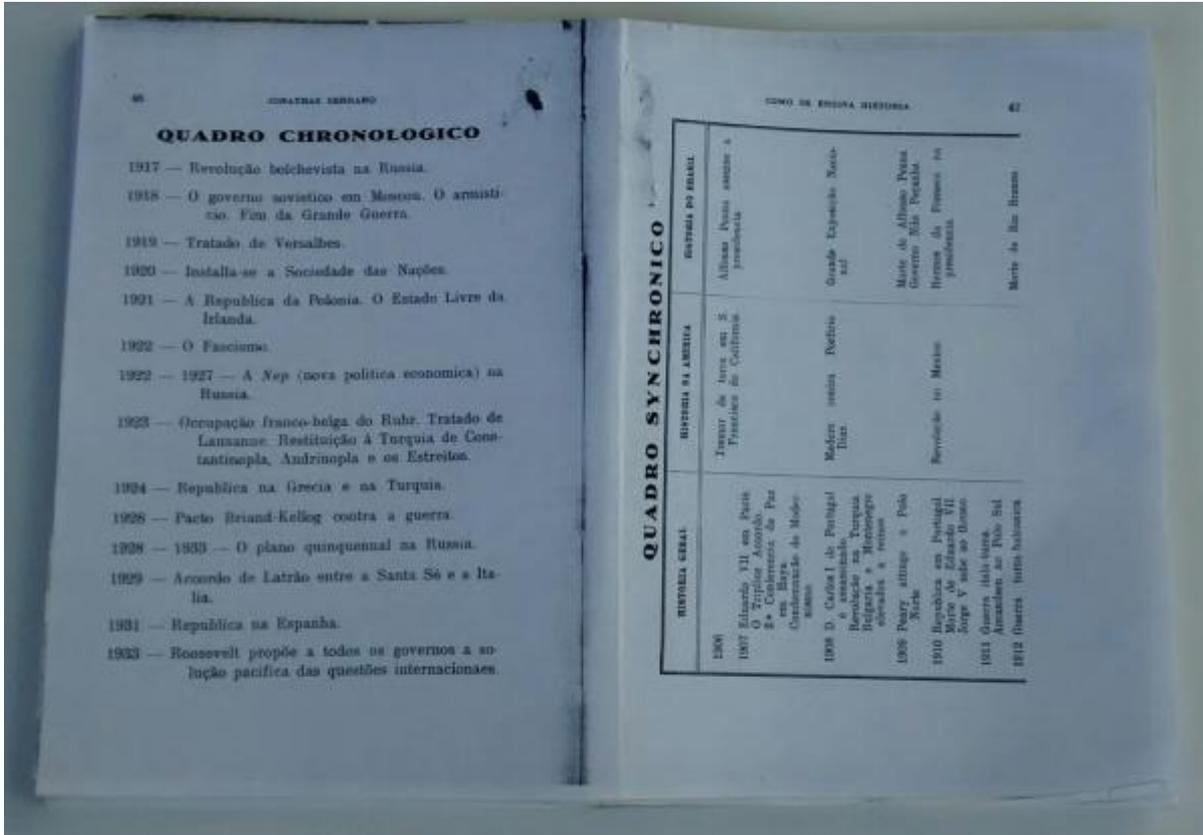
## Anexo – 8

Capa de apresentação do *Como se ensina história* (1935)

Fonte: acervo do autor

Anexo - 9

Quadros cronológicos e sincrônicos – *Como se ensina história* (1935)

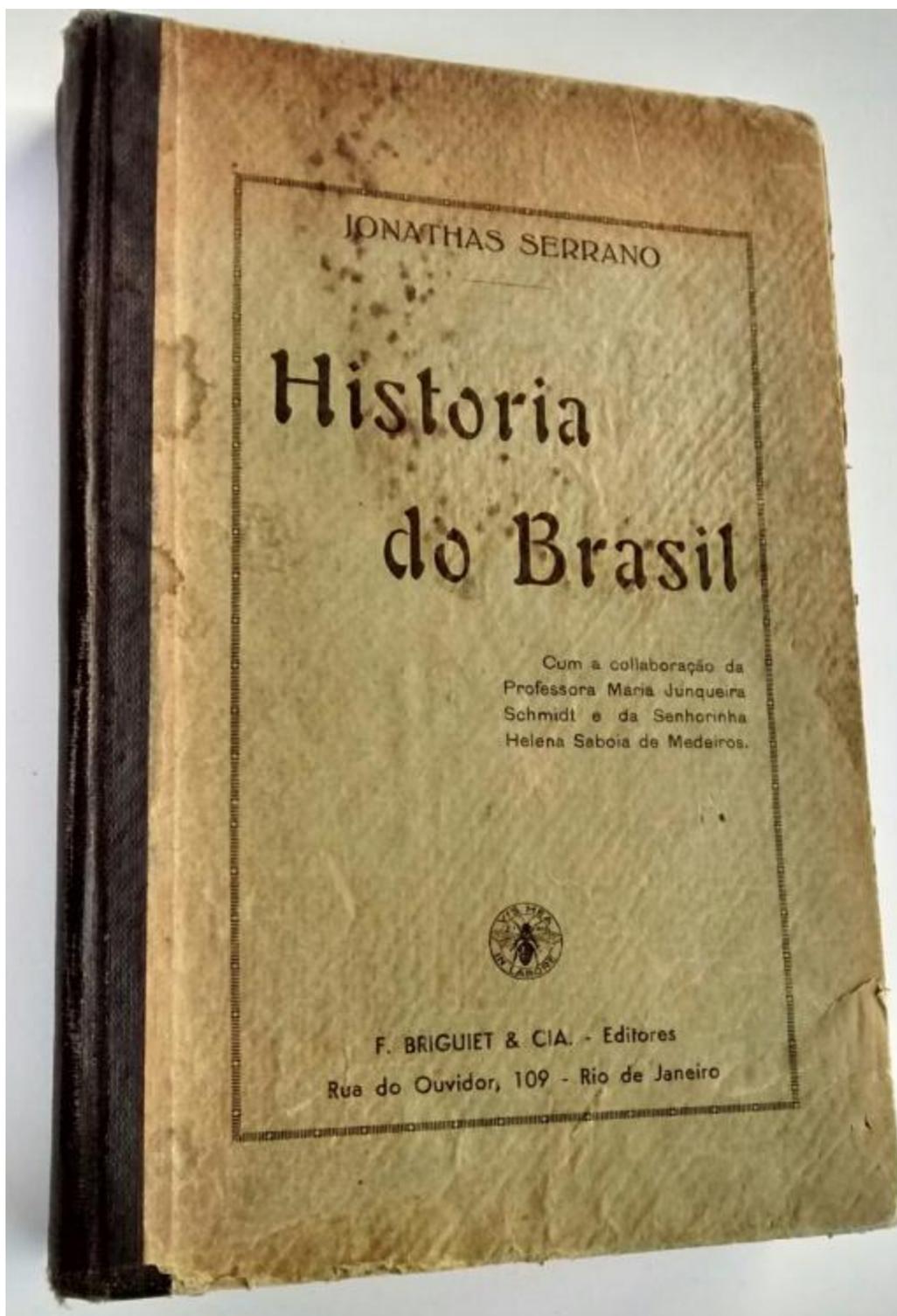


| QUADRO SYNCHRONICO  |  |   |
|---|--|---|
| HISTORIA GERAL  | HISTORIA DA AMERICA                            | HISTORIA DO BRASIL                              |
| 1906  |  |   |
| 1907 Eduardo VII em Paris<br>O Triplice Accordo.<br>2ª Conferencia da Paz em Haya.<br>Condemnação do Modernismo | Tremor de terra em S. Francisco da California. | Afonso Penna assume a presidencia.              |
| 1908 D. Carlos I de Portugal é assassinado.<br>Revolução na Turquia.<br>Bulgaria e Montenegro elevados a reinos | Madero contra Porfirio Diaz.                   | Grande Exposição Nacional                       |
| 1909 Peary attinge o Polo Norte.  |  | Morte de Afonso Penna.<br>Governo Nilo Peçanha. |
| 1910 Republica em Portugal.<br>Morte de Eduardo VII.<br>Jorge V sobe ao throno.                                 | Revolução no Mexico.                           | Hermes da Fonseca na presidencia.               |
| 1911 Guerra italo-turca.<br>Amundsen no Polo Sul  |  |   |
| 1912 Guerra turco-balcanica   |  | Morte de Rio Branco.                            |

Fonte: acervo do autor

## Anexo – 10

## História do Brasil, 1931.

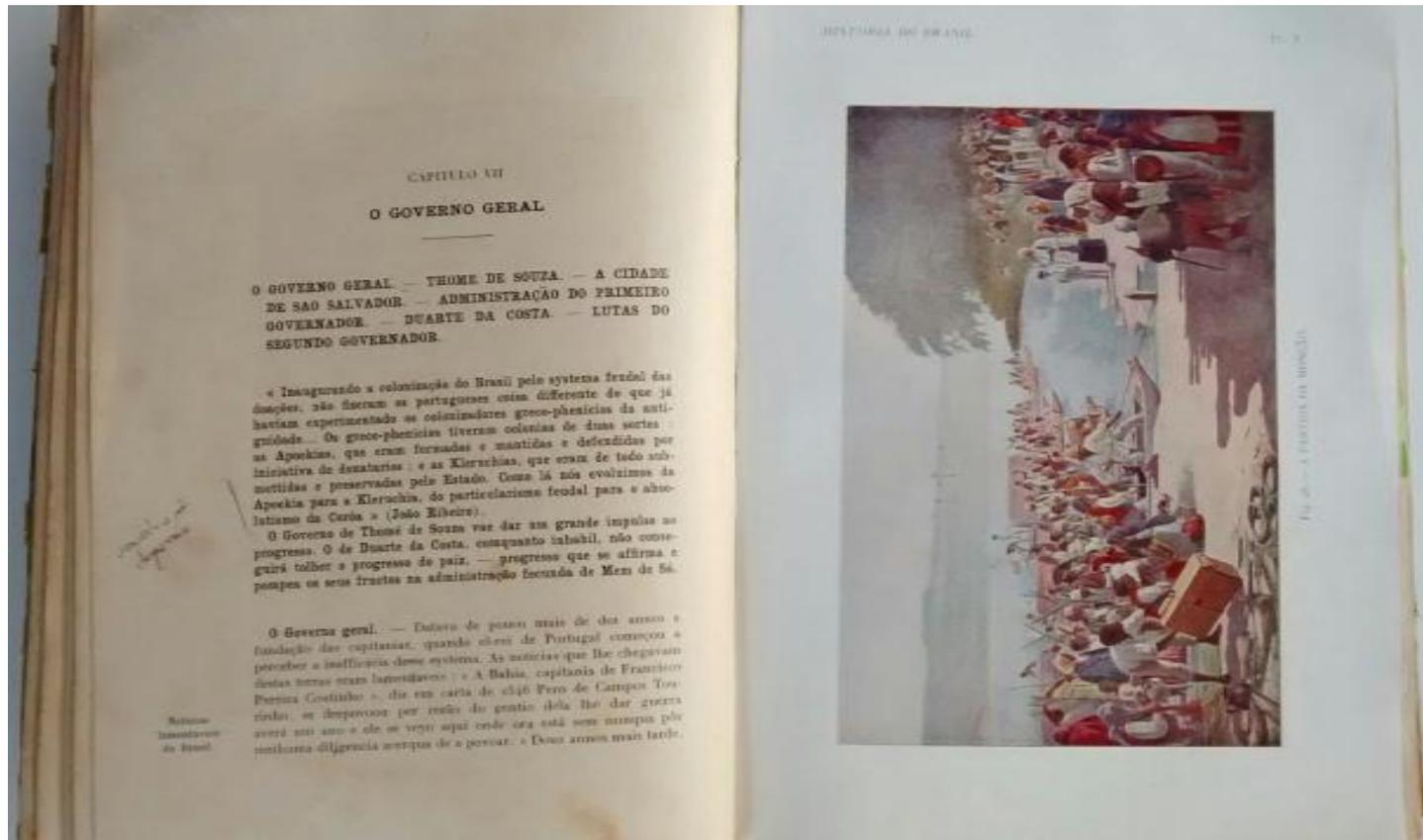


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 11

## História do Brasil, 1931.

Capítulo: Governo Geral, acompanhado de sinopse e ilustração colorida

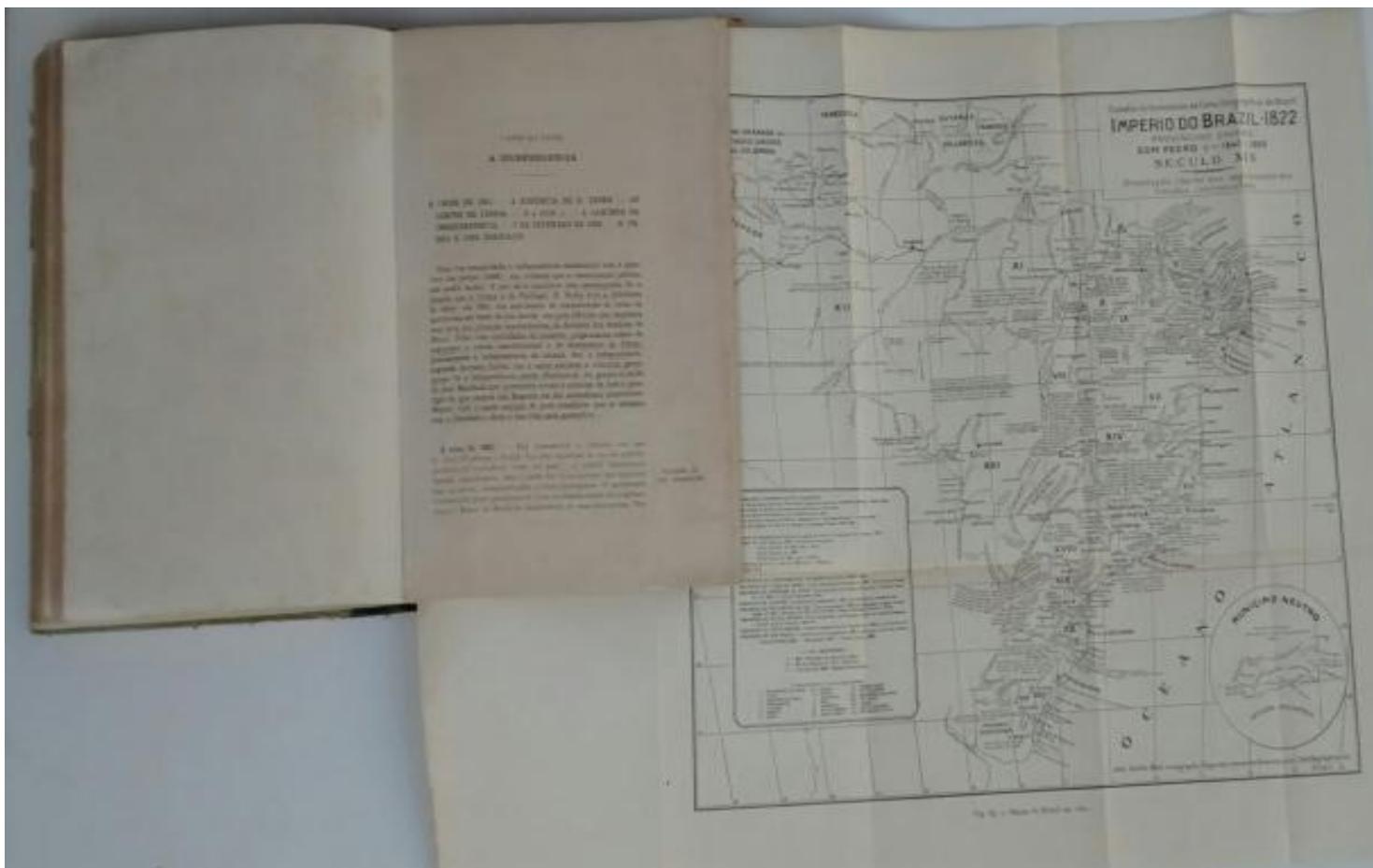


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 12

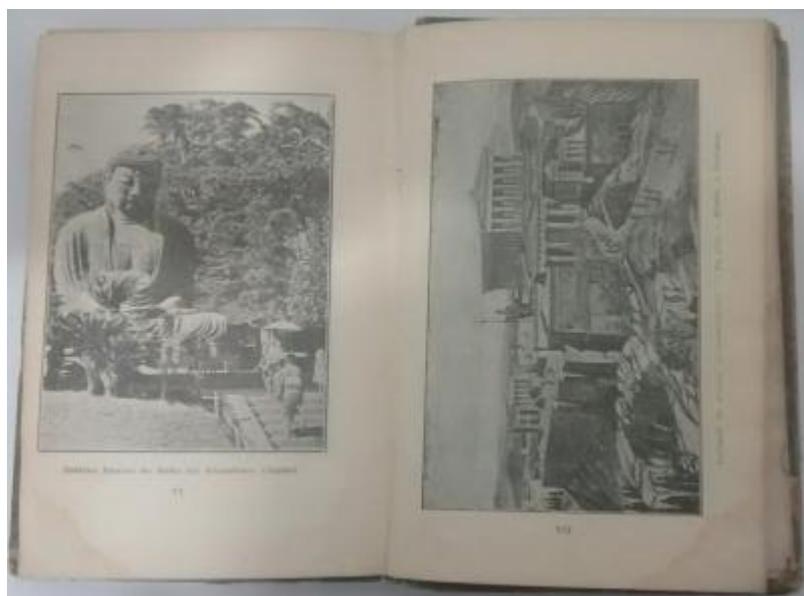
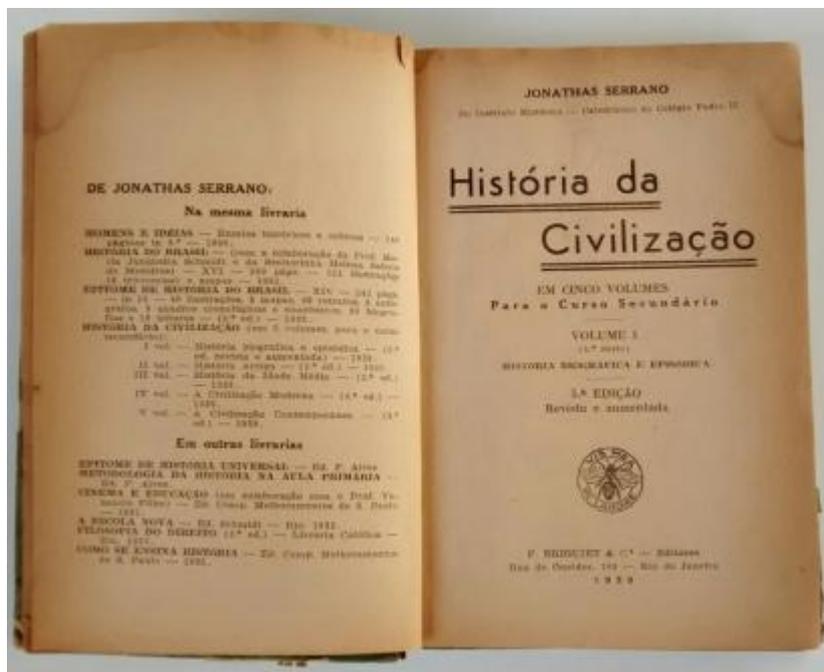
## História do Brasil, 1931.

Trabalho com mapas e escalas (mapas destacados do livro)



Fonte: acervo do autor

## Anexo – 13

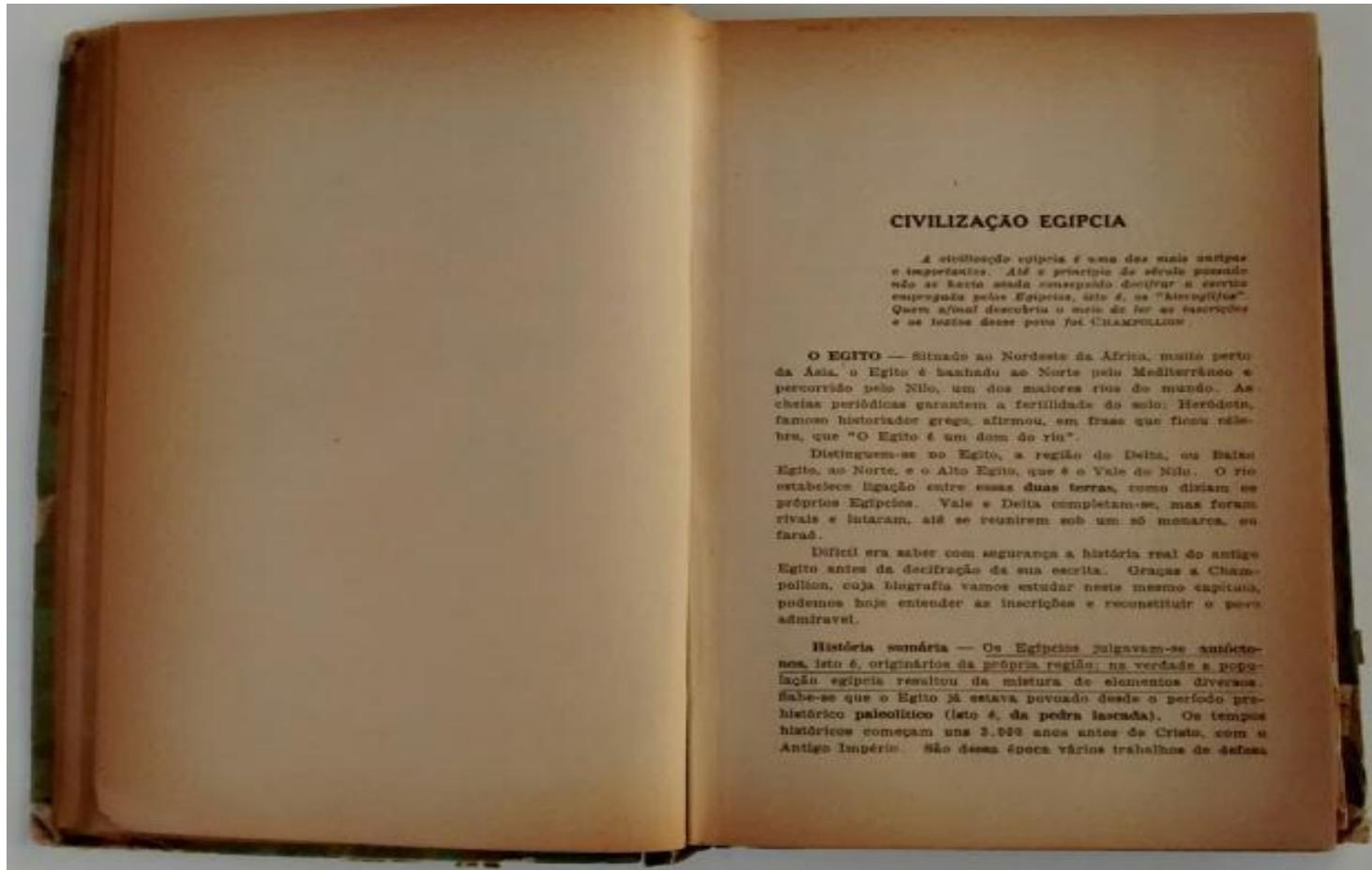
Capa de apresentação do livro *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)

Fonte: acervo do autor

## Anexo – 14

Capítulo: Civilização Egípcia In: *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)

Título do ponto; sinopse; texto complementar e contextualizador das biografias.

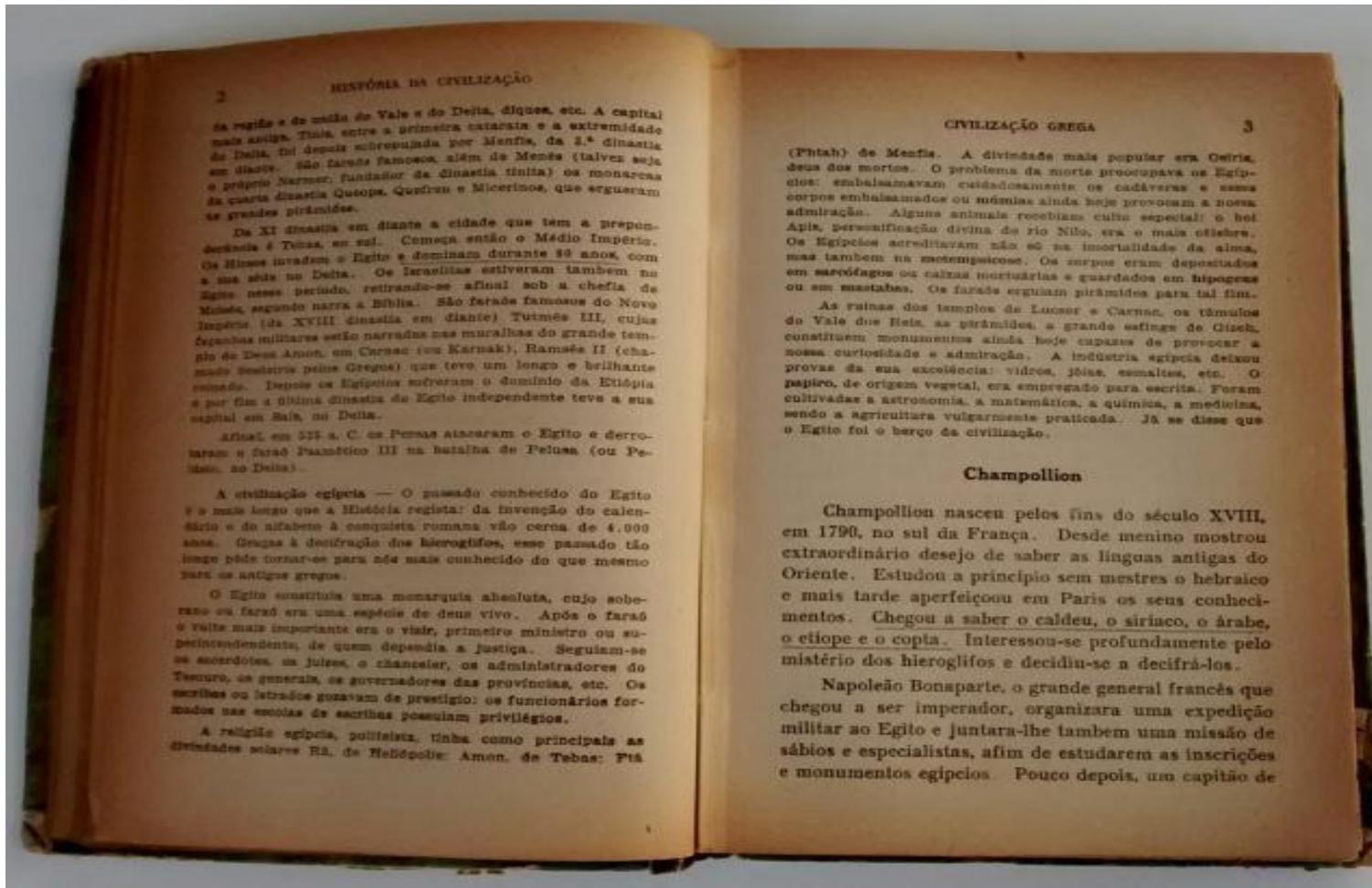


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 15

Capítulo: Civilização Egípcia In: *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)

Texto complementar/continuação e biografia (Champollion)

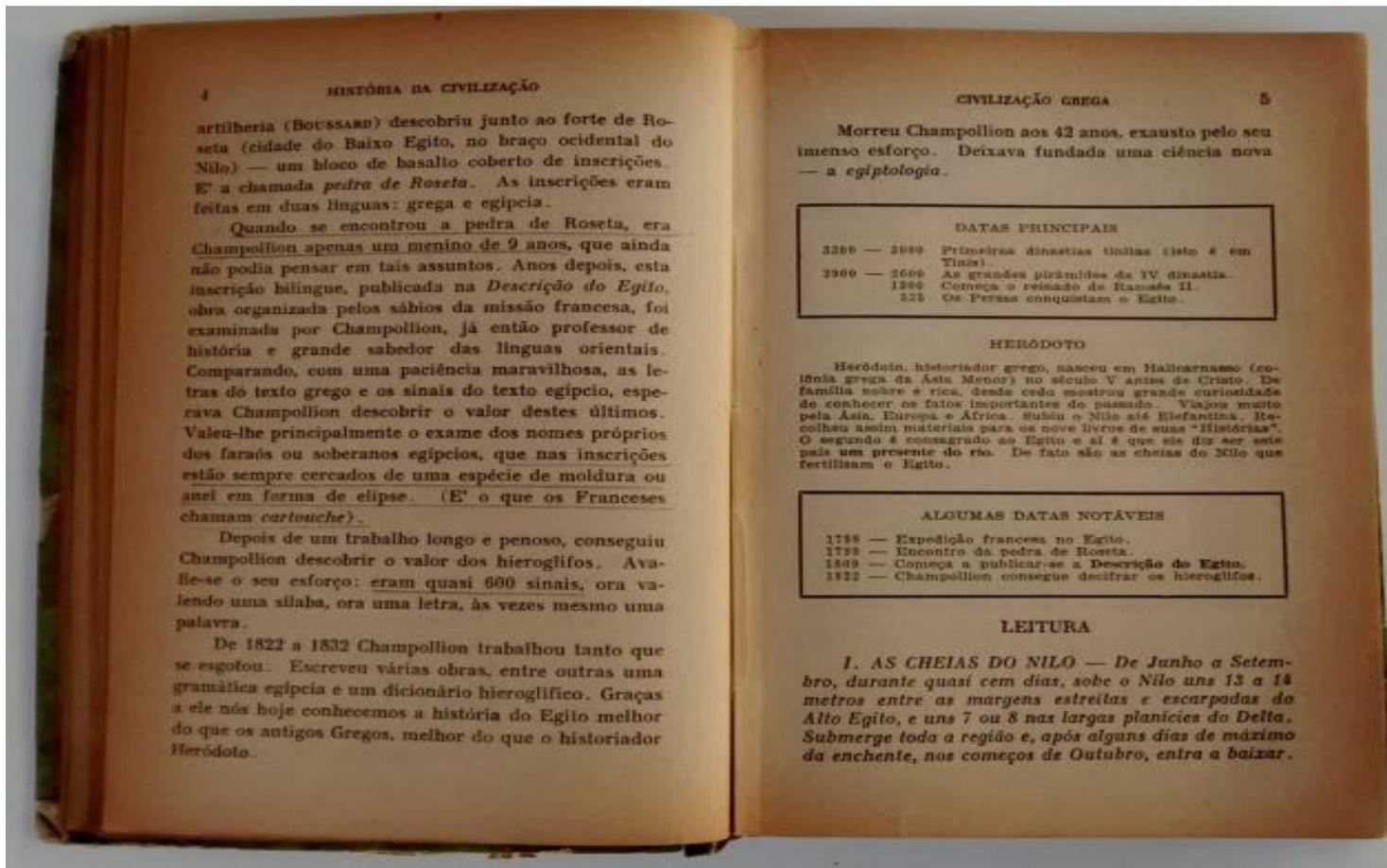


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 16

Capítulo: Civilização Egípcia In: *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)

Continuação da biografia de Champollion; biografia (Heródoto); leitura complementar dos alunos; datas principais e notáveis (mínimas)

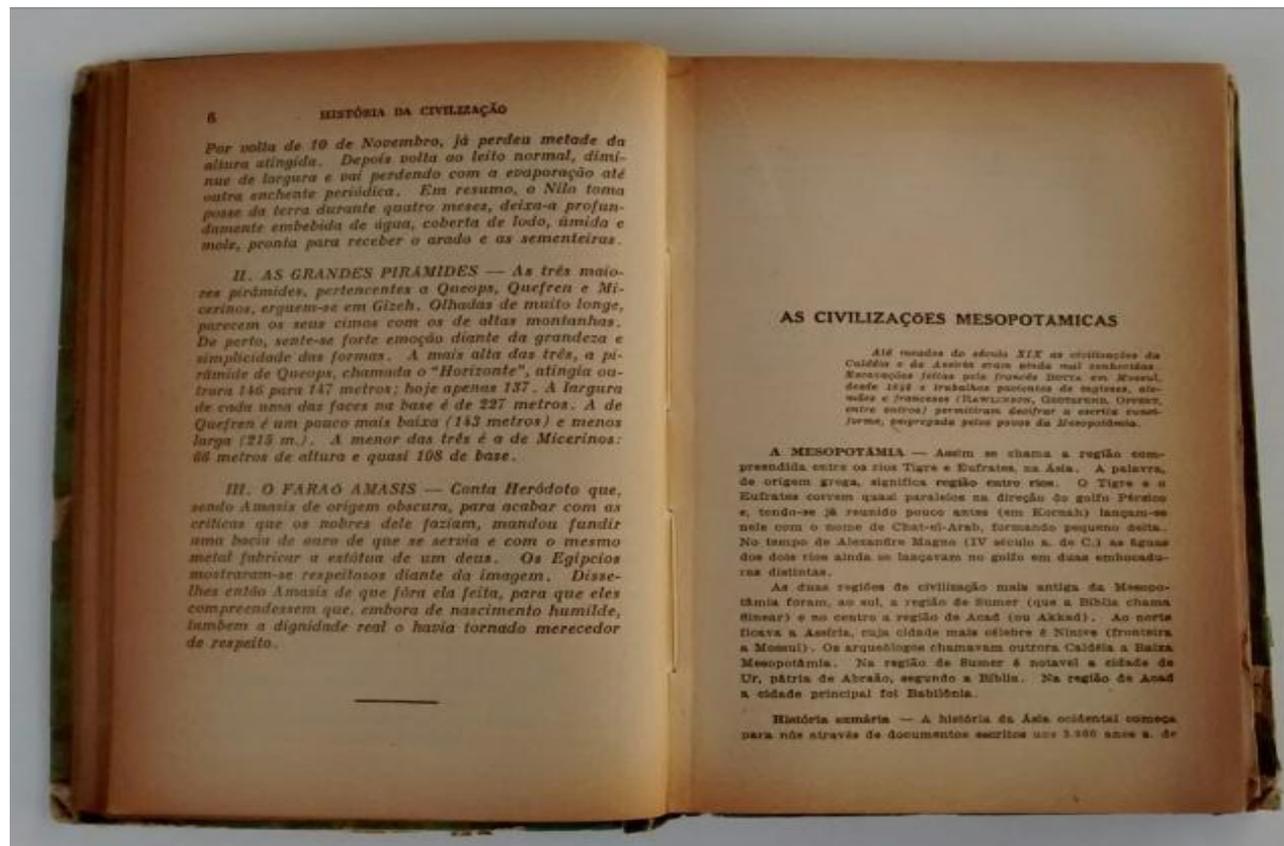


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 17

Capítulo: Civilização Egípcia In: *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)

Textos curiosos e pitorescos; anedotas (faraó Amasis)



Fonte: acervo do autor

**Anexo – 18**

**Capítulo: Civilização Egípcia In: *História da Civilização*, 1ª série, História Biográfica e Episódica, (5ª ed., 1939)**

Ilustrações.

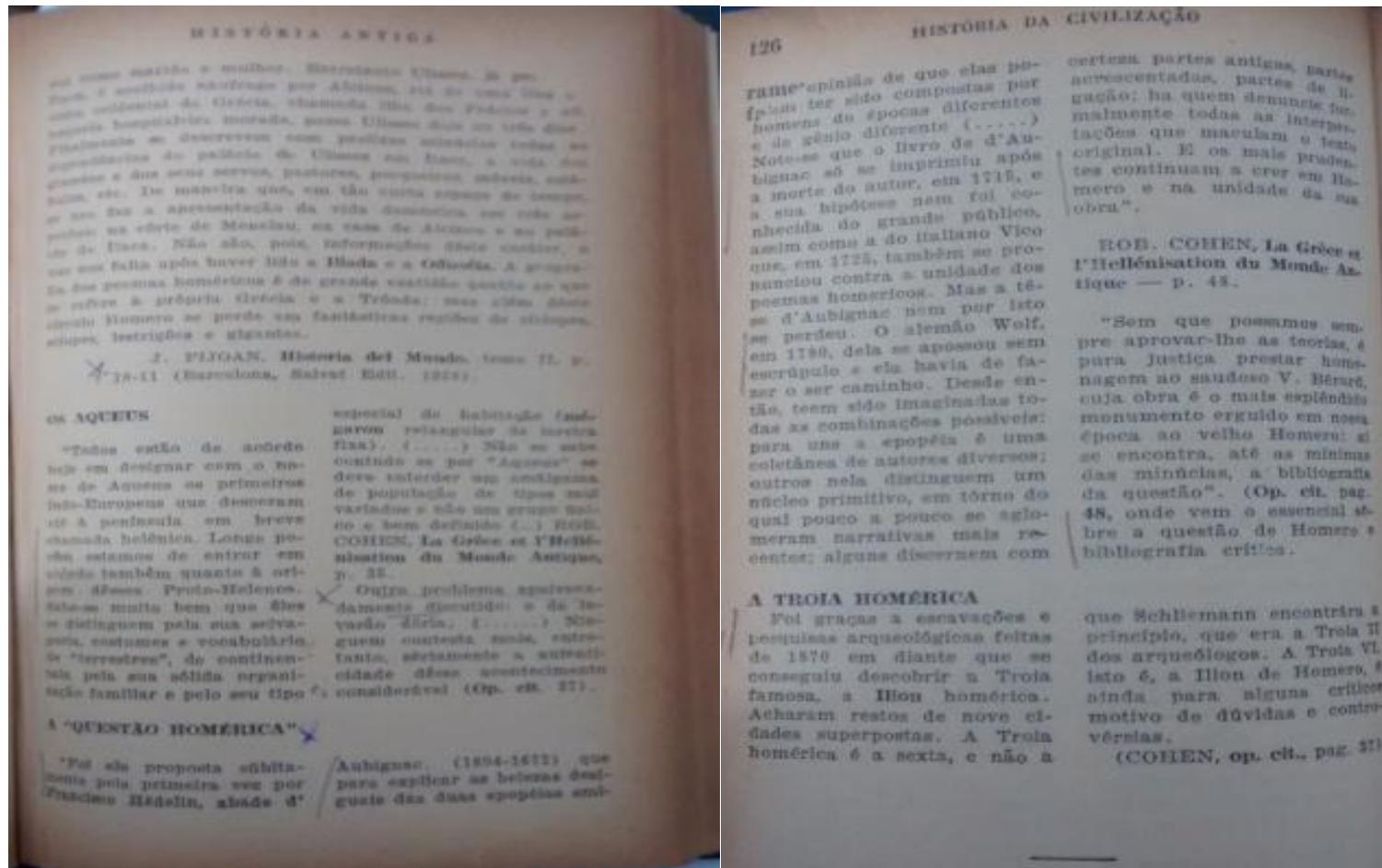


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 19

*História da Civilização, 2ª série, História Antiga (2ª ed., 1939b)*

## Notas explicativas

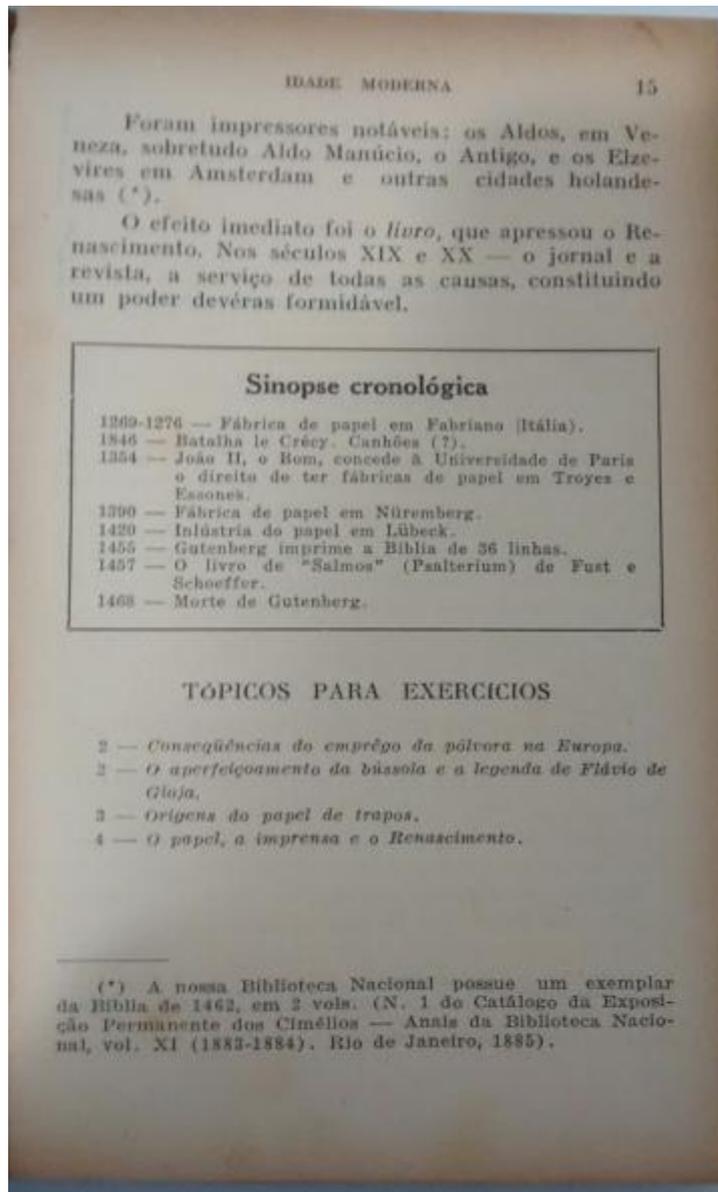


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 20

*História da Civilização, 4ª série, História Moderna (1ª ed., 1934)*

Sinopse cronológica; exercícios de recapitulação, concatenação e síntese

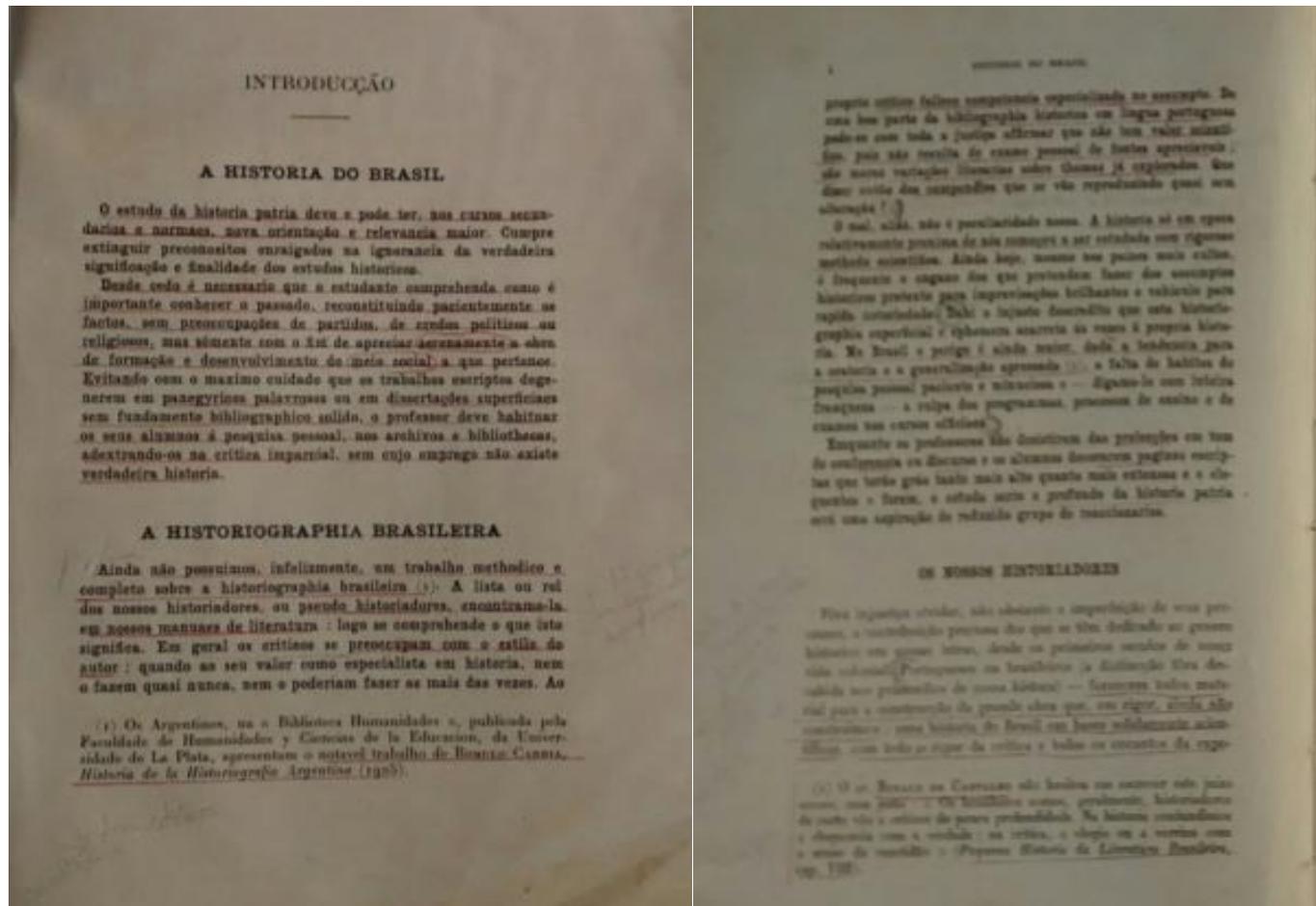


Fonte: acervo do autor

## Anexo – 21

## História do Brasil, 1931.

## Introdução: História do Brasil e Historiografia Brasileira



Fonte: acervo do autor

## Anexo – 22

## Professores da Universidade do Ar.



Jonathas Serrano é o primeiro em pé, à direita. Sentado no centro, Gilberto de Andrade e, à sua direita, Lúcia de Magalhães.

Fonte: Recorte de Jornal não identificado, FJS/AN, cx. 18.

## Anexo - 23

## Rádio Nacional. Universidade do Ar:

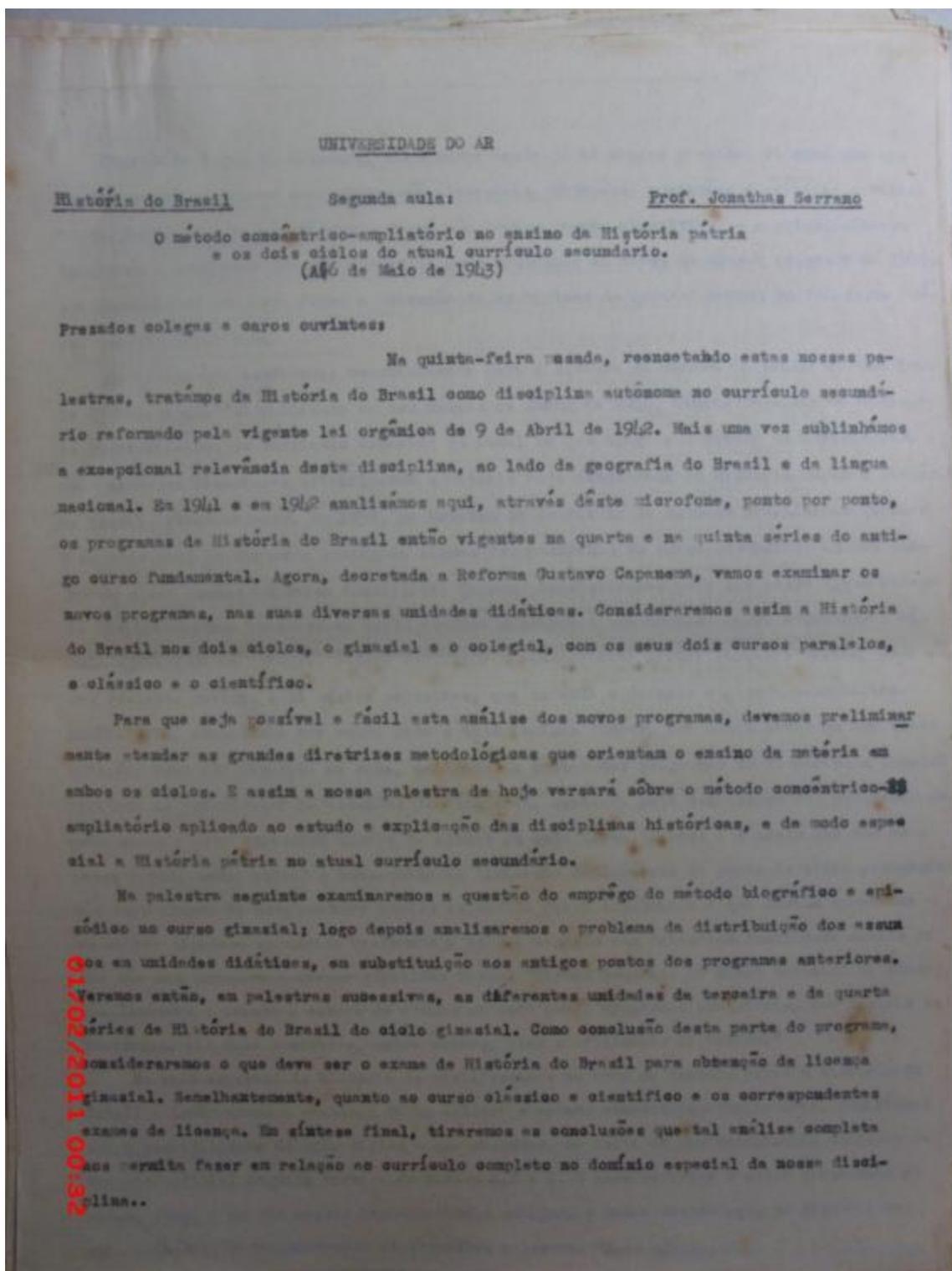
## Folder contendo Instruções letivas e ficha de inscrição, 1941



Fonte: FJS, AN, cx. 18.

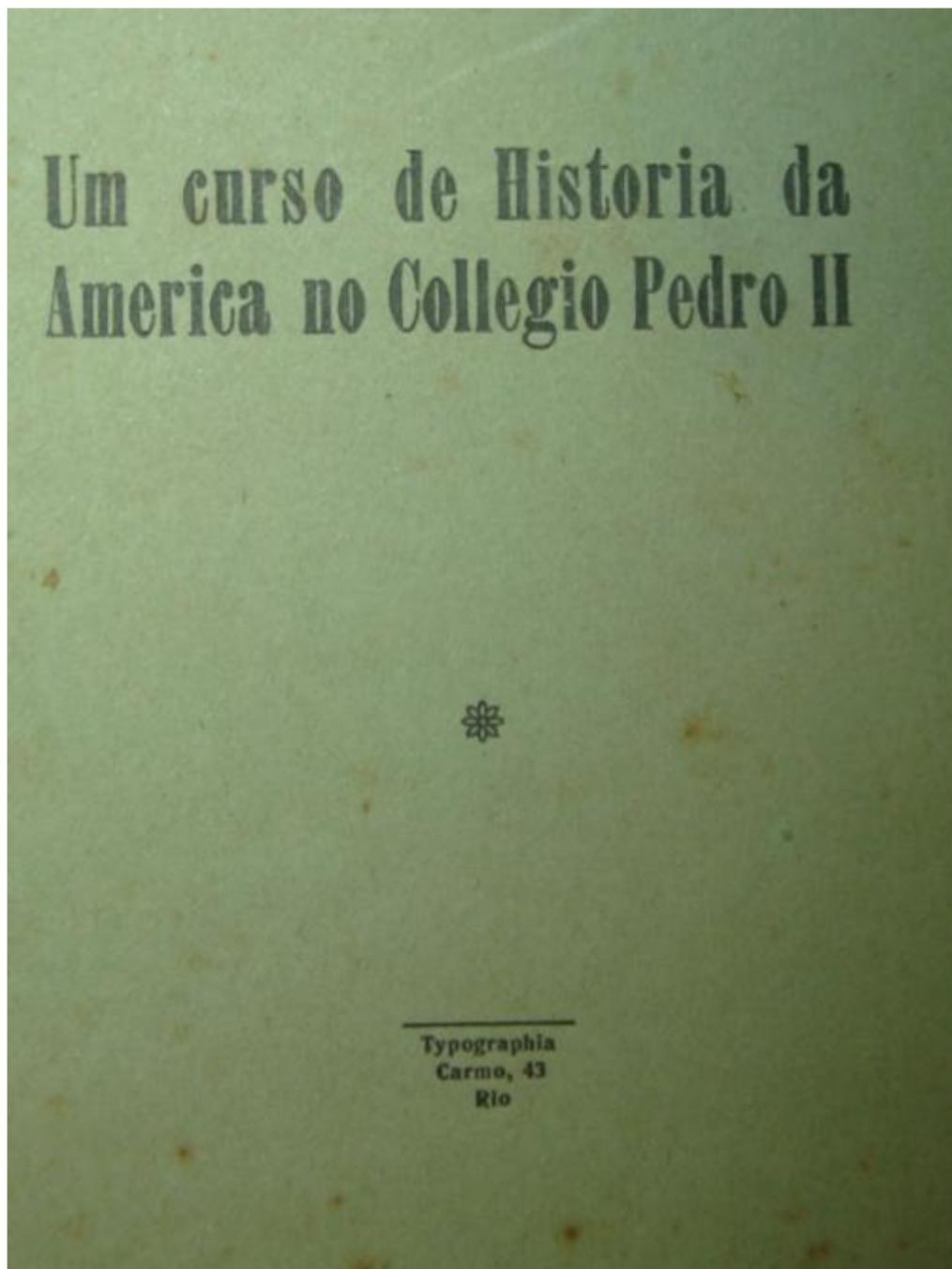
## Anexo - 24

**Script do curso “Metodologia da História do Brasil” - 1943**



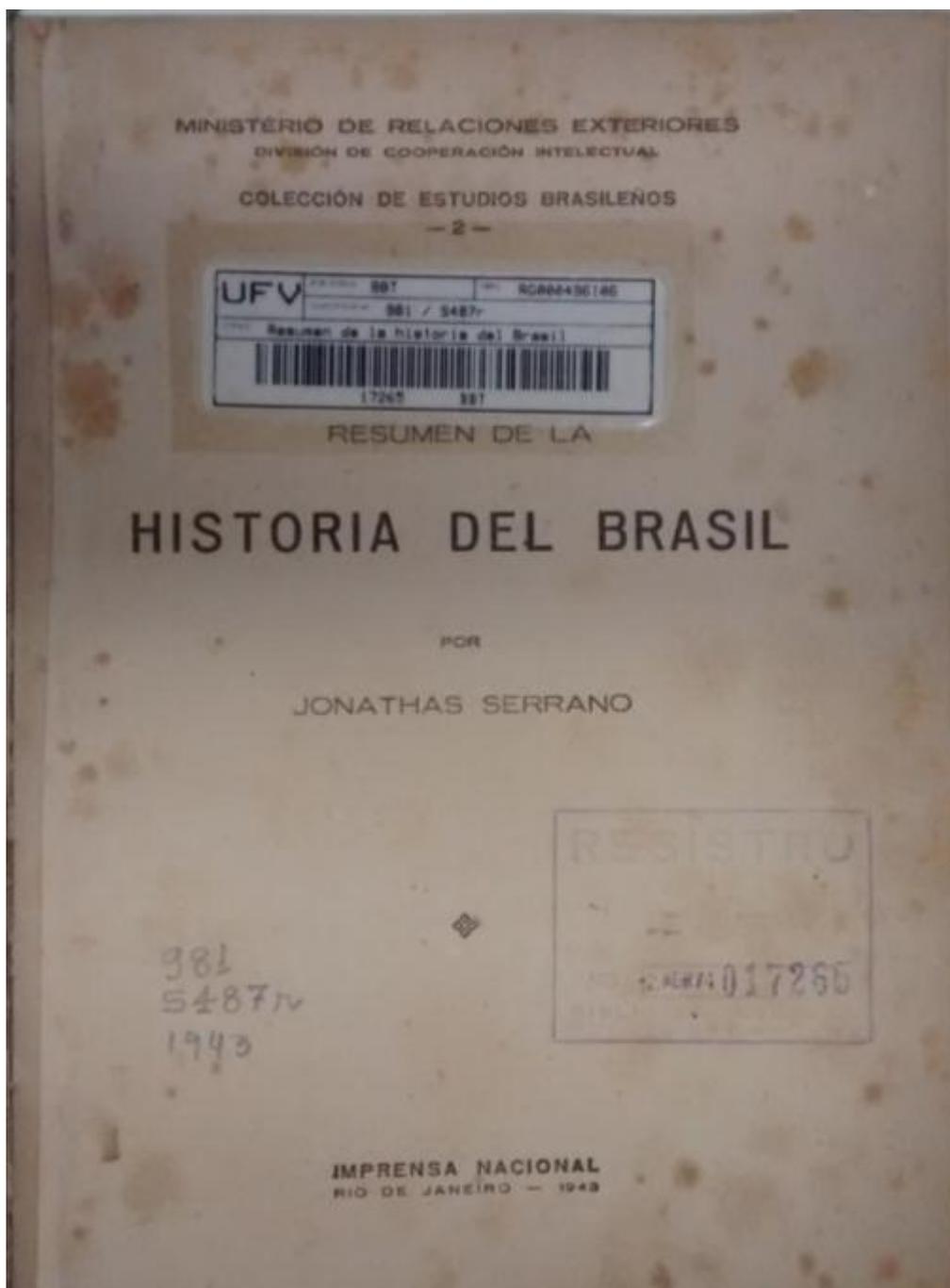


## Anexo - 26

Capa do livro *Um curso de História da América* (1933)

Fonte: FJS, AN, cx. 7.

## Anexo – 27

Capa de apresentação do livro *Historia del Brasil* (1943)

Fonte: Biblioteca Centra da Universidade Federal de Viçosa - UFV

## Anexo - 28

Capas de apresentação dos trabalhos dos alunos da Universidade do Ar:

Curso de História da América - 1944



Fonte: FJS, AN, cx 17

## Referências bibliográficas

Arquivos e fontes

Biblioteca Nacional (BN)

*Revista Social, órgão da mocidade católica, ciências, letras e artes*, Biblioteca Nacional, BN, 1-414, 03, volumes 01 a 23.

Arquivo Nacional (AN)

FJS, AN, R2, SDP 055, cx. 1-23.

Museu da Imagem e do Som (MIS)

Catálogo 42.569, CD 1642, 1643

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)

*Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*

Coleção Max Fleiüss. Lata 644, pasta 26; lata 801, pasta 53.

Manuais escolares, Livros, Teses:

SERRANO, Jonathas & VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e Educação*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 10. São Paulo/Caieiras, Rio de Janeiro: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

\_\_\_\_\_. *Júlio Maria*. Coleção Eduardo Prado. Rio de Janeiro: Centro D. Vital, 1924.

\_\_\_\_\_. *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

\_\_\_\_\_. *As corporações de Ofício na França Medieval/A Ideia de Independência na América*. Teses de concurso para o provimento da cadeira de História do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. O Pharol, 1926.

\_\_\_\_\_. *Como se ensina história*. Coleção Biblioteca de Educação, v. 25. Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo, São Paulo/Caieiras, Rio de Janeiro, 1935.

\_\_\_\_\_. *Contra a Corrente*. Tipografia Vozes de Petrópolis, 1914.

\_\_\_\_\_. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1933.

\_\_\_\_\_. *Farias Brito: o homem e a obra*. Biblioteca Pedagógica Brasileira, série Brasiliana, v. 177. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1940.

\_\_\_\_\_. *História da Civilização*, 1º série, Biográfica e Episódica, v. 1, 5º edição (revista e ampliada). Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1939.

\_\_\_\_\_. *História da Civilização*, 2º série, História Antiga, v. 2, 4º edição (revista e ampliada). Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1935.

\_\_\_\_\_. *História da Civilização*, 3º série, Idade Média, v. 3, 2º edição (revista e ampliada). Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1936.

\_\_\_\_\_. *História da Civilização*, 4º série, História Moderna, v. 4, Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1934.

\_\_\_\_\_. *História da Civilização*, 5º série, História contemporânea, v. 5, Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1935.

\_\_\_\_\_. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

\_\_\_\_\_. *Metodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

\_\_\_\_\_. *Resumen de la Historia del Brasil*. Ministério das Relaciones Exteriores. División de Cooperacion intelectual. Colección de Estudios Brasileños, v. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

\_\_\_\_\_. *Um curso de História da América no Colégio Pedro II*. Rio: Typographia Carmo, 1933.

\_\_\_\_\_. O Clero e a República. In: CARDOSO, Vicente Licínio. *À Margem da História da República*. Ideias, crenças e afirmações. Inquérito por escritores da geração nascida com a República. Biblioteca do Pensamento Político Brasileiro, v. 8. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Câmara dos Deputados, 1981[1924].

Discursos, conferências, inquéritos:

CELSO, A. Prólogo. In: *Anchieta*. Conferências lidas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1933-1934. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935

LIMA, Alexandre Barbosa. Conferência proferida na sessão extraordinária de 6 de março de 1917. *RIHGB*, 82 (2): 626-647.

SERRANO, Jonathas . A Reforma da Educação e o ensino de história. Conferência na sede da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 14 de jul. 1931. FJS, AN, cx. 21.

SERRANO, Jonathas e GALVÃO, Ramiz. Discurso de recepção do Dr. Jonathas Serrano na sessão de 12 Agosto de 1919. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919. FJS, AN, cx. 10.

SERRANO, Jonathas. A educação pelo cinema. Conferência realizada na Escola de Belas Artes, a 14 de Dezembro de 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa. Conferência da série promovida pela DGIP sobre a Escola Nova e a Reforma do Ensino – realizada no Instituto Nacional de Música pelo Dr. Jonathas Serrano, sub-diretor de Instrução e ex-diretor da Escola Normal, em 29 de maio de 1928. In: *A Escola Nova: uma palavra serena em um debate apaixonado*. Rio: Schmidt, 1932.

\_\_\_\_\_. O problema universitário brasileiro. Resposta ao inquérito promovido pela seção de ensino técnico e superior da ABE – o professor e o aluno, junho de 1928. FJS, cx. 18 [recorte de jornal não identificado].

\_\_\_\_\_. Resposta ao inquérito de Álvaro F. Salgado. O rádio e a instrução no Brasil. 1940. FJS, AN, cx. 07.

Revista Social:

CELSO, Afonso. Edmond Demolins [Questões Sociais]. *Revista Social*, Rio de Janeiro, 15 de junho de 1908, n.1, v.1, ano1, p. 6-10.

*Revista Social*. [notas e comentários], Abril de 1915, n. 82, p. 328-329.

*Revista Social*. [notas e Comentários]. Rio de Janeiro, Agosto de 1909, n. 14, p. 117-118.

Revista Social. O congresso de História e a Companhia de Jesus. Voto de contentamento enviado a Comissão do Congresso de História Nacional. [História]. *Revista Social*, Setembro de 1914, n. 75, p. 105-106.

RUSSEL, Alfredo. Os Jesuítas. Relatório apresentado pelo Congressista Dr. Alfredo Russel ao 1º Congresso de História Nacional. *Revista Social*, [História], Setembro de 1914, n. 75, p. 97-105.

SERRANO, Jonathas Serrano. Círculo Católico para a Mocidade. Conferência realizada no Segundo Congresso Católico Brasileiro. [Questões Sociais]. *Revista Social*, Setembro de 1908, n. 4, p. 143-156.

SERRANO, Jonathas. A colonização. Capitânias. Tese apresentada pelo Dr. Jonathas Serrano ao 1º Congresso de História Nacional. [Historia]. *Revista Social*, Fevereiro de 1915, n. 80, p. 80-86.

SERRANO, Jonathas. A Memória da Religião no Brasil. *Revista social*, Julho de 1908, n. 2, p. 54-55.

SERRANO, Jonathas. Discurso de inauguração na União Católica Brasileira, em 15 de junho de 1908. *Revista Social*, junho de 1908, n.1

SERRANO, Jonathas. Discurso de posse no Colégio Pedro II, em 18 de novembro de 1926. *Revista social*, [História], Rio de Janeiro, Out., Nov., Dez., de 1926, n. 220, 221 e 222, vol. 19, ano XIX, p. 89.

SERRANO, Jonathas. Janssen, o historiador dos alemães. [História]. *Revista Social*, Agosto de 1909, n. 14, p. 35-37.

SERRANO, Jonathas. Um Vulto de 1817. “História”. *Revista Social*, 55 (janeiro de 1913, p. 323-330); 58 (Abril de 1913, p. 449-459), 60 (Junho de 1913, p. 653-658) e 62 (Agosto de 1913, p. 50-55).

STUDART, Barão. *Jesuítas e jesuitismo*. Fortaleza, 1914. In: *Revista Social*, [Bibliografia], Março de 1914, n. 69, p.462-463.

VILHENA DE MORAES, E. Qual a influência dos jesuítas em nossas letras? Memória apresentada ao 1º Congresso de história Nacional. *Revista Social*, [História], Setembro de 1914, n. 75, p. 198-201.

Rádio Nacional: discursos, programas de rádio e outros:

ANDRADE, Gilberto de. Discurso. Programa de instalação da Universidade do Ar, 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som (MIS), Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD nº. 1642.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström de. Aula inaugural na Universidade do Ar. Ano letivo de 1943. FJS, AN, cx.

MAGALHÃES, Lúcia de Andrade. Discurso na inauguração da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643.

BRANDÃO, C. *Os grandes filhos da América*. Trabalho realizado pela aluna Irmã Clemenciana Brandão, Colégio Sagrado Coração de Jesus de Cafelândia/SP. 1944. FJS, AN, cx. 17.

Rádio Nacional. Aula inaugural da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643.

RENAULT, Abgar. Discurso. Programa de instalação da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som (MIS), Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD nº. 1643.

SERRANO, Jonathas. Discurso na inauguração da Universidade do Ar. 19 de abril de 1941. Museu da Imagem e do Som/Rio de Janeiro. Catálogo 42.569, CD 1643.

SERRANO, Jonathas. Universidade do Ar. Plano de Curso para o ano letivo de 1941. FJS, AN, cx. 17, 1941.

SOUZA, Artur Eugênio. *O Descobrimento do Brasil: traços biográficos de Frei Henrique da Coimbra*. Trabalho realizado pelo aluno Artur Eugênio Nunes de Souza, Colégio Ibituruna de Governador Valadares/MG. 1943. FJS, AN, cx. 17.

SPAGNOLLO, L. *O dia Pan-americano*. Trabalho de Luiza Spagnollo. 1944. FJS, AN, cx. 17.

PEREIRA, M. I. *O Pan-americanismo*. Trabalho de Isabel Maria Pereira. 1944. FJS, AN, cx. 17.

RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Boletim do gabinete da direção. 19 de junho de 1941. FJS, AN, cx. 18.

RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Instruções para o ano letivo de 1941. FJS/AN, cx. 18.

RÁDIO NACIONAL, UNIVERSIDADE DO AR. Relação de alunos inscritos. 1943. FJS/AN, cx. 17.

SALGADO, Álvaro F. Correspondência a Jonathas Serrano. Anexo: Inquérito sobre o rádio e a instrução no Brasil, ?/08/1940. FJS, AN, cx. 07.

Correspondências:

Correspondência de Escragnole Dória a Jonathas Serrano, 05 de mai. 1912. FJS, AN, cx. 22.

- Correspondência de Fidelino de Figueiredo a Jonathas Serrano, 6 de mai. de 1936. FJS, AN, cx. 8. Grifos nossos.
- Correspondência de Guy Hollanda a Jonathas Serrano, 30 de out. 1939. FJS, AN, cx. 22
- Correspondência de Jonathas Serrano ao Barão de Studart, 02 de jul. 1912. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de José Rosato a Jonathas Serrano, 20 de ago. de 1938. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Mauro Morais Teixeira a Jonathas Serrano, s/d (1938), FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência do barão de Studart a Jonathas Serrano, 03 de ago. 1912. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência do barão de Studart a Jonathas Serrano, 13 de dez. 1912. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência da União Católica Brasileira a Jonathas Serrano, 30 de out. 1926. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Artur Eugênio de Souza, Colégio Ibituruna de Governador Valadares/MG, a Jonathas Serrano. 5 de ago. 1943. FJS, AN, cx. 18.
- Correspondência de Clemenciana Brandão, Colégio Sagrado Coração de Jesus Cafelândia/SP, a Jonathas Serrano, 10 de maio 1944. FJS, AN, cx. 18.
- Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 14 de maio 1915. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 4 de janeiro, 10 e 14 de nov. 1913. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Escragnolle Dória a Jonathas Serrano, 9 de maio 1915. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Fernando de Azevedo a Jonathas Serrano, 09 de Julho de 1932, FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Irmã Ignácia, Colégio de Santa Catarina Juiz de Fora/MG, a Jonathas Serrano, 29 de maio 1944. FJS, AN, cx. 18.
- Correspondência de João Peixoto Fonseca a Jonathas Serrano, 16 de nov. 1926. FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Jonathas Serrano a Pedro do Couto, s/d, apenas presumível. FJS, AN, cx. 06.
- Correspondência de Laura Simões, Colégio Estadual Joaquim Ribeiro de Rio Claro/SP, a Jonathas Serrano. 4 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 18.
- Correspondência de Lino Saraiva de Oliveira, vice-cônsul de Portugal, a Jonathas Serrano. 22 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 17.
- Correspondência de Orsina Novais Almeida a Jonathas Serrano. 02 de maio de 1942. FJS/AN, cx. 17.
- Correspondência de padre Fernando a Jonathas Serrano, 09 de dez. 1926, FJS, AN, cx. 22.
- Correspondência de Padre Velloso, professor na Escola Normal de Araçatuba/SP, a Jonathas Serrano, 27 de nov. 1942. FJS, AN, cx. 07.
- Correspondência de Plínio de Almeida, Colégio Felício Valverde e Escola Normal de Santo Amaro/BA, a Jonathas Serrano. 23 de nov. 1943. FJS, AN, cx. 18.
- Correspondência de Romão de Campos, Colégio Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 26 de dez. 1941. FJS, AN, cx. 07.

Correspondência de Romeu de Campos, Escola Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 24 de jun. 1942. FJS, AN, cx. 18.

Correspondência de Romeu Jean Batista, Colégio Municipal D. Silvério de Sete Lagoas/MG, a Jonathas Serrano. 13 de jun. 1943. FJS, AN, cx. 18.

Correspondência do professor Romeu de Campos, Escola Municipal de Franca/SP, a Jonathas Serrano. 14 de maio 1941. FJS, AN, cx. 07.

#### Leis:

BRASIL, Decreto-lei nº. 1.190, de 04 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/De11190.htm)>. Acesso em: 19 de fev. 2015.

BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decretos](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decretos). Acesso em 05/11/2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. Estabelece as diretrizes para o ensino secundário em todo o território nacional. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

BRASIL. Portaria Ministerial – Programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas, 1931. Secretarias do Estado. Ministério da Educação e Saúde Pública.

Diário Oficial da União, 30 de Julho de 1931, p. 12.404. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104322>>. Acesso em 10/11/2012.

#### Outros:

Concurso de História Universal do Colégio de Pedro 2. Álbum de concurso com recortes de jornais, revistas e notas de Serrano. FJS, cx. 09, s/d.

Felício dos Santos *In Memoriam*. *A União*, 1931. [Recortes de Jornal, data presumível], FJS, AN, cx. 18.

IHGB. Ata de 31 de Maio de 1917. *RIHGB*, Tomo 82, Imprensa Nacional, 1918, p. 690-691.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ata de 31 de Maio de 1917. *RIHGB*, Tomo 82, Imprensa Nacional, 1918, p. 690-691.

SERRANO, Jonathas. Alegação e defesa. Concurso de História Universal do Colégio Pedro 2. Manuscrito. FJS, cx. 09.

SERRANO, Jonathas. Programa da cadeira de Notariado. Academia de Altos Estudos, 12 de janeiro de 1917. Manuscrito. FJS, cx. 09.

## Referências bibliográficas

- ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (Orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/FAPERJ, 2007.
- ACCÁCIO, L.O. A Formação do Professor Primário no Rio de Janeiro e a Reforma de 1928. In: GONDRA, José; Carvalho, Marta. *Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1995
- ALBERTI, Verena. A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 17, p. 31-57, 1996.
- ALCÂNTARA, L. A História do Ceará nas Páginas do Barão. STUDART, Guilherme C. *Notas para a História do Ceará*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.
- ALMEIDA, C. A. *Meios de comunicação católicos na construção de uma ordem autoritária: 1907/1937*. 2002. 264f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- ALONSO, Ângela Alonso. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- ALVES, Isaias. *Os testes e a reorganização escolar*. Nova gráfica: 1930.
- ANDRADE, V. L.C. Q.; Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII na República. *RIHGB*. Rio de Janeiro, v.169, n.440, jul/set.2008.
- ARAÚJO, Valdeir Lopes. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Fraksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- AZEVEDO, Fernando et. al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- AZZI, Riolando. *Notas para a História do Centro Dom Vital*. Rio de Janeiro: Educam/Paulinas, 2001.
- BARBOSA, A.M.T. O *Teachers College* e sua influência na modernização da educação no Brasil. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 1. P. 7-30, Abr. 2014.
- BARBOSA, M. L. O. & QUINTANEIRO, T. Max Weber. In: \_\_\_\_\_. *Um Toque de Clássicos*. 2ª., ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- BARBOSA, Marialva. *Os donos do Rio. Imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000, p. 105.
- BARCA, Isabel. *O Pensamento Histórico* Braga: Editora Universidade do Minho. 2000

- BARCELOS, A. P. R. Escrita da história e catolicismo na passagem do século XIX para o XX: um historiador e sua militância católica. In: XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. Saberes e práticas científicas.
- BARCELOS, A.P.R. *Diálogos sobre a escrita da História: ibero-americanismo, catolicismo, (des)qualificação e alteridade no Brasil e na Argentina (1910-1940)*. 2011. 399 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em História. Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói-RJ.
- BARROSO, M. A. A religião na constituição do Estado. Marcel Gauchet e a ‘história’ da construção das sociedades democráticas. Centro de Pesquisas Estratégicas Paulino Soares de Sousa. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Juiz de Fora: UFJF, s/d.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leituras, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BENTIVOGLIO, J. História e Hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico – percursos em Droysen, Dilthey, Langlois e Seignobos. *OP SIS*, vol. 7, nº 9, p. 67-79, jul-dez 2007, p. 68.
- BERNAL, M. A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo A. (Org.). *Repensando o Mundo Antigo – Martin Bernal, Luciano Canfora e Laurent Olivier*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005, p. 288-289.
- BIN, A. C. *Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939*. Edições Loyola, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e ciências humanas, Universidade do São Paulo, USP
- BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de Historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOMFIM, M. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926 [1ª ed., 1915].
- BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAIS, Adauto (org.) *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé. *As Escolas Históricas*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Editora Europa-América, 2000.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (org.) *Usos & abusos da história oral*. Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-191.
- BRAGANÇA, Aníbal Francisco Alves. *Eros pedagógico: a função editor e a função autor*. 2001. 296 f. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BUFREM, L.S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 22, p. 120-130, 2006.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales, 1929-1989*. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1997.
- \_\_\_\_\_. Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo social.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-12, Out. 1997.
- CALABRE, Lia. *A era do rádio*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP/FAU, 1999.
- CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. *Rev. Bras. Hist.* São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, Jun. 2008.
- CARDOSO, Vicente Licínio Cardoso (org.). *À margem da História do Brasil – Inquérito por escritores da geração nascida com a República*. 2ª ed., Câmara dos Deputados/Editora Universidade de Brasília, [1924]1981.
- CARNEIRO, P. Francisco Venâncio Filho: homem de ciência e educador. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Francisco Venâncio Filho: um educador brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- CARNEVALI, F.G. 'A mineira ruidosa' - *Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)*. 2009. 211 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- CARVALHO, A.M.M. *Pregadores de ideias, animadores de vontades: livros didáticos nos anos 1930/1940*. 2002. 135f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2000.
- CARVALHO, M. M. C. e TOLEDO, M.R.A. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Questio – Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba/SP, vol. 08, n. 2, p. 47-62, nov. 2006.
- CARVALHO, M. M. C. O Novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa (São Paulo)*, v.71, p.29-35, 1989.
- \_\_\_\_\_. O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). op. cit., p. 147-182.

- CARVALHO, M.M.C.; TOLEDO, M.R.; A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: O caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. *Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial*, 08 a 11 de novembro de 2004. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CASALI, Alípio. *Elite intelectual e restauração da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CASAS, S. León XIII y la apertura del Archivo Secreto Vaticano. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 12 (2003), 91-106.
- CASTRO V. A. B. Uma história moral, apologética e... moderna? A escrita católica do século XVIII ao início do século XIX. *História da historiografia*, n. 6, p. 142-157, 2011.
- CATROGA, Fernando. *Nação, mito e rito: religião civil e comemoracionismo*. Trad. Regina Lyra. Fortaleza: Museu do Ceará, 2005 e JOUTARD, P. Memória e Identidade Nacional: o exemplo dos Estados Unidos e da França. In: AZEVEDO, Cecília et alii. (org.). *Cultura Política, memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 59-78.
- CATROGA, Fernando. *Pátria, nação e nacionalismo. Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social*. Lisboa: ICS, 2010.
- CAVALCANTE, V. M. *O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita histórica para o povo brasileiro*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CÉZAR, T. Como deveria ser a História do Brasil no século XIX: ensaio de história intelectual. In: PESAVENTO, Sandra J. (org.). *História Cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003
- \_\_\_\_\_. CEZAR, T. Livros de Plutarco: biografia e escrita da história no Brasil do século XIX. *Métis: história & cultura*, v.2, n.3, jan.-jun. 2003, p. 73-94.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural, entre praticas e representações*. Trad. M. Gualardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.
- COSTA, P. C. *Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)*. 2012. 387 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Entre a oralidade e a escritura: uma análise sobre as fontes que nos possibilitam estudos sobre rádio educação nas décadas de 1930 e 1940. Rádio e Mídia Sonora, XI ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO, XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2011. CD-ROM.

COSTIGAN, R. F. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Rohrbacher and the Ecclesiology of Ultramontanism*. Roma: Università Gregoriana: Editrice, 1980.

CUNHA, L. A. R. A Organização do Campo Educacional: As Conferências Nacionais de Educação. In: *Educação e Sociedade*, nº 9 (5-44), São Paulo, jan. de 1981.

CURY, C.R.J. Ensino Religioso e a escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 20- 37, jun. 1993.

DÂNGELO, Newton. *Escolas sem professores: o rádio educativo nas décadas 1920/1940*. 1994. 213 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio- décadas de 1930/40. *Revista Brasileira de História*, v. 18, n. 36, 1998.

DARNTON, R. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992, p. 199-236.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. *Projeto História*, 17, p. 223-258, nov. 1998.

DÍAZ-SOLER, C. J. *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas “Educação”, em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*. 2011. 265 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas-SP.

DOMINGOS, Simone Tiago. *A polêmica sobre os jesuítas na Revista do IHGB e a política Imperial (1839-1886)*. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2013.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo*. Trad. Ivone Castilho. São Paulo: Unesp, 2001.

DUTRA, S.E. *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

ELIAS, N. *Mozart. Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FALCON, F. J. C. Historiografia republicana e historiografia da República. In: HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro da; ISAÍÁ, Artur César (org.). *op. cit.*, p. 389-410.

FARIA FILHO, L. M. A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro *Lições de Coisas*, de N. A. Calkins. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*: Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 595-610.

- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. trad. Leonor M. Simões. 2ºed., Lisboa: Editorial Presença, 1995.
- DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. Trad. Dulce S. Ramos, Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- FEBVRE, Lucien. *Michelet e a Renascença*. Trad. Renata Maria. São Paulo: Scritta, 1994.
- FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. *História da comunicação: rádio e TV no Brasil*. Vozes, 1982.
- FERENCZI, Sándor. *Psicanálise e Pedagogia*. Trad. A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERNANDEZ CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997; e *Clio en las aulas*. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.
- FERREIRA, M.M. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C. e BOAS, G. V (org.). *Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto*. Porto Alegre (RS): UFRGS, 1999, p. 277-299.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & abusos da história oral*. Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FERREIRA, Marieta Morais (org.) *Memória e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2010, p. 15-30.
- FERREIRA, R.C.C. *A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)*. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Assis/SP
- FONSECA, Selva Guimarães. *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, Papyrus, 2008.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro. *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.
- FRANZINI, F. e GONTIJO, R.. Memória e história da historiografia no Brasil: a invenção de uma moderna tradição, anos 1940-1960. In: SOIHET, Rachel, ALMEIDA, Maria Regina C., AZEVEDO, Cecília e GONTIJO, Rebeca. *Mitos, projeto e práticas políticas: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.
- FREDERICO, C. Brecht e a "Teoria do rádio". *Estudos avançados*, v. 21, n. 60, p. 217-226, 2007.
- FREITAS, Itamar. A história ensinada na história erudita, 1894/1940. In: \_\_\_\_\_. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. Editora Universidade Federal de Sergipe, 2006.
- \_\_\_\_\_. A vulgata histórica ou o que todo indivíduo de certa cultura deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 9, n. 2 [20], p. 41-72, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Didáticas da história: entre filósofos e historiadores (1690-1907)*. Natal: Editora da UFRN, 2015.
- \_\_\_\_\_. História não traz felicidade. Texto-base das aulas ministradas aos alunos da disciplina Teorias do Currículo. São Cristóvão, outubro de 2010, s/p. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/historia-nao-traz-felicidade.html>>. Acesso em: 23 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. Livro didático de história nos Estados Unidos da América (1890-1940): os critérios e as orientações de uso formuladas por Henry Johnson (1867-1884). IV CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA & IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE. Aracajú, 21 a 24 de out. 2014.

\_\_\_\_\_. Uma versão católica para a História do Brasil nos anos 1930. *Educação e filosofia*, v. 21, n. 42, p. 251-272, 2007.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira* (1913-1935). Universidade Federal de Sergipe, Fundação Oviedo, 2008.

FURET, François. *A oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Gradiva, s/d.

GASPARELLO, A. M. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. Ver. Bras. Hist. Educ. Campinas-SP, v. 3 (33), p. 147-177, set/dez, 2013.

\_\_\_\_\_. O ensino de História no século XIX: a contribuição de historiadores/professores para uma pedagogia da história. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

GAUCHET, Marcel. *El desencantamiento del mundo – una historia política de la religion*. Madrid: Trotta, 2005.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GILIOLI, R.S.P.. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. 2008. 409 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo USP, São Paulo.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRAO, R. O Barão de Studart e a Historiografia Cearense. *Revista do Instituto Histórico do Ceará*. 1º. Edição comemorativa do centenário do nascimento do Barão de Studart, 1946.

GOMES, A. M. C. Nas gavetas da história do Brasil: ensino de história e imprensa nos anos 1930. In: FERREIRA, Marieta Morais (org.). *Memória e Identidade Nacional*. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2010, p. 31-57.

\_\_\_\_\_. Primeira República no Brasil: uma história da historiografia. In: MOURÃO, Alda e GOMES, Angela de Castro (orgs.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

\_\_\_\_\_. *História e Historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1996

\_\_\_\_\_. *Essa gente do Rio... modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História ou romance? A renovação das biografias nas décadas de 1920 e 1940. *ArtCultura*, Uberlândia, v.13, n.22, jan.-jun. 2011, p. 129-132. *Idem*, *Em terreno movediço: biografia e história na obra de Octávio Tarquínio de Sousa*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009.

- GONDRA, J.G. A tradição de se manifestar. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- GONTIJO, R. História e historiografia nas cartas de Capistrano de Abreu. *História*, v. 24, n. 2, p. 159-185, 2005.
- GONTIJO, R. Manoel Bomfim: "pensador da história" na Primeira República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003.
- GUIMARÃES, L. M. P. A experiência pioneira da Academia de Altos Estudos-Faculdade de Filosofia e Letras do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1916-1921). *Revista Teias*, v. 1, n. 1, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Da escola palatina ao silogeu: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1889-1938*. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2006.
- GUSMÃO, E.M.. Contribuições de Silvio Romero para o currículo da escola elementar no século XIX. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n. 2, p. 54-74, jul.-Dez. 2010.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria Penha Vilallobos. Coleção Coroa Vermelha, Estudos Brasileiros, v. 6. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1985.
- HAMELINE, Daniel; PETRAGLIA, Izabel, DIAS, Elaine. (Orgs.). *Édouard Claparède*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- HANSEN, Patrícia Santos. *Feições e fisionomia. A história do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. 2009. 253 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- HARTOG, F. Experiências do tempo: da história universal à história global?. *História, histórias*. Brasília, v. 1, n. 1, 2013, p. 164-179.
- \_\_\_\_\_. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Trad. Rocha Moraes, Bruna Beffart e Andreia S. Menezes. Belo Horizonte: Autentica, 2013.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Trad. Maria C. Paolli e Anna M. Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOLLANDA, G. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro*. 1931-1956. 1ª ed. Rio de Janeiro: INEP, Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- HOMEM, Amadeu Carvalho; SILVA, Armando Malheiro (orgs.). *Progresso e religião: a república no Brasil e em Portugal 1889-1910*. Lisboa: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2007.
- HRUBY, H. O templo das sagradas escrituras: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história do Brasil (1889-1912). *História da historiografia*, n. 2, p. 50-66, 2009.

- HUIZINGA, Johan. *Sobre el estado actual de La Ciencia Histórica: cuatro conferencias*. Revista de Occidente: Madrid, 1934.
- IGLESIAS, F. Estudo sobre o pensamento reacionário: Jackson de Figueiredo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2 (II), p.109-158, jul. 1977.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. *Os subversivos da República*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- JOHNSON, Henry. *Teaching of History in elementary and secondary school*. 6ª ed., New York, TheMacMilan Company, 1940 [1ª ed., 1915].
- JÚLIO MARIA, padre. *A Igreja e a República*. Coleção Pensamento Político Brasileiro. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Câmara dos deputados, 1981 [1900].
- \_\_\_\_\_. *Conferências da Assunção*. Introdução e transcrição de Fernando José Guimarães. Aparecida/SP: Editora Santuário, 1988.
- KOSELLECK, R. *Futuro/passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Vilma Patrícia Mas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro, Contraponto, editora PUC - Rio, 2006.
- KUHLMANN, Moysés Jr. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco/Fapesp, 2001.
- LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. *Introduction aux Études Historiques*. Paris: Les ÉditionsKimé, 1992, p. 120-163.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2003.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: *Educar em Revista*. Dossiê Educação História. Curitiba; EdUFPR, p.131-150, 2006
- Leone XIII. *Saepenumero considerantes*. Roma: Presso San Pietro, il 18 agosto 1893, s/p. Disponível em: <<http://www.totustuustools.net/magistero/113saepn.htm>>. Acesso em 12 de mar. 2011.
- LESSA, Renato. *A Invenção Republicana: Campos Sales, Bases e Decadência da Primeira República*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- MALATIAN, Teresa. *Império e missão: um novo monarquismo brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- MANNHEIM, Karl. O pensamento conservador. In: MARTINS, José de Souza (org.) *Introdução Crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Hucitec, 1981, p. 77-131.
- MANOEL, Ivan Aparecido. *O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico, 1800-1960*. Maringá: EDUEM, 2004.
- MATA, S. Ranke *reloaded*: entre história da historiografia e história multiversal. *História da Historiografia*, n. 6, p. 247-251, 2011.
- MELLO, Evaldo Cabral. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *Rubro veio*. O imaginário da restauração pernambucana. 2ª edição, Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- MELO SOUZA, José Inácio de. *O Estado contra os meios de comunicação, 1889-1945*. Annablume, 2003.

- MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do Esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.
- MENDONÇA, A. W. Formar professores para a escola secundária: que escola? *História da Educação*, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 157-171, set. 2003, p. 168.
- \_\_\_\_\_. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- MENEZES, E. História e Humanidade: Voltaire, crítico de Bossuet. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 4, p. 45-60, 2002.
- MICELI, S. O conselho nacional de educação: esboço de uma análise de um aparelho de Estado. In: \_\_\_\_\_. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das letras, 2001, p. 293- 341.
- \_\_\_\_\_. *A elite eclesiástica brasileira*. São Paulo: Bertrand, 1988.
- MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Trad. Maria Beatriz Borba. São Paulo: EDUSC, 2004.
- MOURA, Odilão. *As ideias católicas no Brasil: direções do pensamento católico do Brasil no século XX*. Convívio, 1978
- MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh,
- NASCIMENTO, J. C. Os vestígios do leitor: a biblioteca pedagógica de Sílvio Romero. XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH. João Pessoa, 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.340.>>. Acesso em: 11 de out. 2014.
- NASCIMENTO, J. L. Apresentação. In: SIMIAND François. *Método histórico e ciência social*. Trad. Jurandir Malerba. Bauru: EDUSC, 2003.
- NASSIF, L.; CAMPOS, R.H.F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, 91-104. 2005.
- NICOLAZZI, F. Como se deve ler a história? Leitura e legitimação na historiografia moderna. *Varia historia*, v. 27, n. 44, 2010.
- NUNES, C. Um Manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, Ana Maria; GRONDA, José G (orgs.). *A organização do campo educacional no Brasil. Manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.
- OLIVEIRA, B.S. *Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. 1991. 145 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

- OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- PAULILO, A.L. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920 e 1930: tensões, cissuras e conflitos em torno da educação popular*. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo
- PILETTI, Nelson. *A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927- 1930)*. São Paulo: EDUSP, 1982.
- PIMENTEL, Fábio Prado. *O Rádio Educativo no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições SOARMEC, 2004, p. 16.
- PRADO, e. O catolicismo, a Companhia de Jesus e a Colonização do Brasil. In: PRADO, Eduardo, MACHADO, Brasília, NABUCO, Joaquim. *Conferências Anchiéticas*. Rio de Janeiro, Comissão Nacional para as Comemorações do Dia de Anchieta, 1979.
- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *Os radicais da República: jacobinismo, ideologia e ação. 1893-1897*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- REIS JUNIOR, J. A. dos. *O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)*. 2008. 251 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ, Rio de Janeiro.
- REIS, João Carlos. *Wilhelm Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais*. Londrina: Edel, 2003.
- \_\_\_\_\_. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2003.
- REZNIK, L. *Tecendo o amanhã : a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931 a 1945*. 1992. 294 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Curso superior. 5º edição. Rio de Janeiro/Paris: Francisco Alves & Cia Aillaud, 1914.
- RIBEIRO, N. S. D. A morfologia histórica de Johan Huizinga e o caráter pragmático do passado. *História da Historiografia*. Ouro Preto, n. 4, mar. 2010, p. 238.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007
- RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Trad. Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.
- ROBINSON, James H. The New History. In: \_\_\_\_\_. *Essays illustrating the Modern Historical outlook*. New York: Macmillan, 1912, p. 179-190.
- RODRIGUES, Cândido Moreira. *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos, 1934-1945*. Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo, Kairós, 1979.

- ROSA, G. L. *A Suprema causa motora: o providencialismo e a escrita da história no Brasil (1808-1925)*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão Resende Martins. Brasília: UNB, 2001.
- SALIBA, E. T. Michelet: as múltiplas faces de um reinventor da História. In: LOPES, Marcos Antônio (org.). *Grandes nomes da História intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 367-373.
- \_\_\_\_\_. *Raízes do riso: a representação humorística na história brasileira da Belle Époque aos primeiros tempos do rádio*. Editora Companhia das Letras, 2002.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II até a década de 1970: entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro. 2009. 293 f. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sonia Virgínia. *Rádio Nacional, o Brasil em sintonia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- SCHELBAUER, Anaete Regina. *Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.
- SCHMIDT, M.A. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.
- SCHVARZMAN, Sheila. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. *Visitas de estudantes a museus: formação histórica, patrimônio e memória*. 2012. 234 f. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em História. Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas/SP.
- SEVCENKO, N. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 3, p. 513-619, 1998.
- SILVA, A. L. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil. Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, p. 85-86.
- SILVA, C. S. Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Carla Luciana. *Onda vermelha: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- SILVA, E. A República comemora o Império. *Revista Rio de Janeiro*, 2: 59-70, abr. 1986.

- SILVA, E.C. *As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)*. 2013. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília-SP.
- SILVA, L.G. *Sob o símbolo da cruz: questão social, família e educação nas relações entre Estado e Igreja no Brasil (1930-1945)*. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro.
- SILVA, Rogério Forastieri. *Colônia e nativismo – a história como “biografia da nação”*. São Paulo, Ed. Hucitec, 1997
- SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.
- SPENCER, Herbert. *Educação intellectual, moral e physica*. Porto: Livraria Chardron, de Lello & Irmão, 1927.
- STEIN, S. A historiografia do Brasil, 1808-1889. *Revista de História*. 29(59): 81-131, jul.-Set. 1964, p. 81-131.
- STRANG, B. L. *O Saber e o Credo: Os Intelectuais Católicos e a Doutrina da Escola Nova (1924-1940)*. 2008.387 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2008.
- TOLEDO, M. R.A. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1982)*. 2001. 295 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- TOLENTINO, T.L.T. Monumentos de Tinta e Papel: Cultura e Política na produção Biográfica da Coleção Brasileira (1935-1940). 2009. 233 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: S/E., 1998.
- VENANCIO, G. M. Prefácios de Vianna na coleção Brasileira: estratégia de legitimação e construção da autoria. *Locus: revista de história*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 49-60, 2007.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. 3ª ed. trad. Alda Baitar. Brasília: Ed. UnB, 1995.
- VIANNA, Marly de Almeida Gomes. *Revolucionários de 35: sonho e realidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G (orgs.). *op. cit.*, p. 375-376.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO. L. M. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.

1, p. 31-50, Jun. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/2874/26>.>. Acesso em 12 de fev. 2015.

VIDAL, D.G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 35-51, 1994.

\_\_\_\_\_. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, vol. 39, n.3, p. 577-588, 2013.

\_\_\_\_\_. *Jonathas Serrano: limites e possibilidades no ensino de história nos anos 30*. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói.

VILLAÇA, Antônio Carlos. *O pensamento católico no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

VILLELA, H. O. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. 1990. 193 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

WARDE, M.J. Estudantes brasileiros no *Teachers College* da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais: história e memória da educação brasileira*. Natal-RN.

WERNECK VIANNA, L. J. Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos. *Dados, Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 34, n. 2, 1991, Rio de Janeiro, p. 145-189.

XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZAGHENI, Guido. *Curso de História da Igreja*. Tomo IV: A idade contemporânea. Trad. José M. Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

ZAMBONI, E & ROSSI, Y.L.S. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003, dentre outros.