

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**JONATHAS SERRANO E A PRÁXIS DOCENTE:
PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

MICHELE BORGES MARTINS

RIO GRANDE

2015

MICHELE BORGES MARTINS

**JONATHAS SERRANO E A PRÁXIS DOCENTE:
PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do(a) professor(a) Dr(a). Júlia Silveira Matos.

RIO GRANDE

2015

M386j Martins, Michele Borges.

Jonathas Serrano e a práxis docente: proposições para o ensino de História / Michele Borges Martins. – 2015.
114 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2015.

Orientadora: Dr^a. Júlia Silveira Matos.

1. Ensino de História 2. Jonathas Serrano 3. Docência
I. Matos, Júlia Silveira, Carlos II. Título.

CDU 93:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

“Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar”.

Miguel Torga

Dedico este trabalho a todos que estiveram, direta ou indiretamente,
ao meu lado no processo de desenvolvimento da pesquisa. Em especial a:

Sandra Rejane canez Borges, Dr^a. Júlia Silveira Matos,

Elda Canez Borges e Cacemiro Barbosa Borges.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande, devido à oportunidade e ao suporte disponibilizado para minha formação.

À Dr^a. Júlia Silveira Matos pela orientação e exemplo de dedicação e seriedade profissional.

À minha mãe Sandra Rejane, pelo apoio e paciência com minhas faltas como filha.

Aos meus avós Elda Canez e Cacemiro Barbosa, pelo amor, carinho e incentivo ao longo deste caminho.

Aos meus primos Everton Silva e Luciana Borges, pelos momentos de descontração e palavras de estímulo que me fizeram ter a perseverança necessária para a conclusão desta etapa.

A Rosane Fagundes, Patrícia Fagundes e Renata Fagundes, pela forma especial com que me trataram durante o ano em que nossa convivência foi constante.

RESUMO

Refletir sobre o ensino de História é uma tarefa complexa, pois convivemos com diversos entendimentos sobre a prática docente. Além disso, esse pensar sobre a docência implica em abordar uma rede de relações composta por aspectos como a formação, a postura aceita e socialmente esperada de um professor(a) e as políticas voltadas à educação, por exemplo. Nesse sentido a presente pesquisa buscou contribuir para a discussão sobre a práxis do professor(a) de História a partir da trajetória e produção intelectual de Jonathas Serrano. Analisando sua atuação profissional pudemos perceber que ensino e pesquisa foram âmbitos que compunham o seu fazer cotidiano, o que nos proporcionou suporte para afirmar que Serrano ocupou um lugar entre a ciência e docência que influenciou suas propostas, as quais apresentam uma articulação entre conteúdo, aspectos da epistemologia da História e concepções pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de História, Jonathas Serrano e docência.

ABSTRACT

Reflect on the teaching of history is a complex task, because we live with different understandings about teaching practice. Also, think about this teaching approach involves a network of relations formed by aspects such as training, posture socially accepted and expected of a teacher and policies related to education, for example. In this sense the present study sought to contribute to the discussion on the practice of the teacher history through the lives and intellectual production of Jonathan Serrano. Analyzing their professional performance we realize that teaching and research were spheres that comprised their daily lives do, which provided support for the claim that Serrano took a place between science and teaching has influenced your proposals, coordinating content, aspects of the history and epistemology pedagogical conceptions.

KEY-WORDS: History teaching, Jonathan Serrano and teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro produzido pela autora.....	19
Figura 2: Diagrama extraído da obra A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano:	29
Figura 3: Imagem desenvolvida pela autora a partir do diagrama construído por Itamar Freitas	30
Figura 4: Diagrama extraído da obra A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano:	33
Figura 5: Gráfico construído pela autora	45
Figura 6: Gráfico construído pela autora	46
Figura 7: Imagem produzida pela autora	67
Figura 8: Imagem produzida pela autora	68
Figura 9: Gráfico construído pela autora	70
Figura 10: Gráfico construído pela autora	71
Figura 11: História da civilização (1939)	74
Figura 12: História da Civilização (1939)	76
Figura 13: Gráfico construído pela autora	82
Figura 14: Gráfico construído pela autora	84

SUMÁRIO

Introdução:.....	11
CAPÍTULO I.....	16
O “FAZER HISTÓRICO” NO ESTADO NOVO (1937-1944): O LÓCUS ENTRE DOCÊNCIA E INTELLECTUALIDADE	16
1.1 Os intelectuais no Estado Novo: o caso de Jonathas Serrano	18
1.2 Jonathas Serrano e o Ensino de História: um diálogo entre a epistemologia e a prática.....	25
CAPÍTULO II.....	42
OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO SOBRE A HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	42
2.1 A ciência da História: a influência de uma tradição historiográfica	44
2.2 Aspiração a consolidação do código disciplinar da História: Serrano e a CNLD.....	51
2.3 Serrano e seus diálogos com o meio: O IHGB e o Colégio Pedro II	57
CAPÍTULO III	66
ENSINO DE HISTÓRIA E AS PROPOSTAS DE JONATHAS SERRANO: UMA ANÁLISE A LUZ DA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA	66
3.1 Teoria e prática: uma análise das perspectivas de Jonathas Serrano à luz de sua produção	69

Introdução:

O fato de saber refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo? Será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem? Poderíamos impedir que fizessem isso? A reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana? (PERRENOUD, 2002: 47).

Quando Philippe Perrenoud apresenta essas questões supracitadas, em sua obra “*A prática Reflexiva no Ofício de Professor*” (2002), o mesmo intenciona contribuir para a compreensão de que a profissão da docência necessita de uma reflexão específica sobre a prática, visto que ela, forma de pensar essencial a docência, objetiva superar dificuldades como a “superficialidade da formação” e “complexidade das tarefas”, por exemplo. O autor alerta que o docente inserido no cotidiano escolar tende a formular generalizações que o auxilia a resolver os problemas presentes em sua rotina, mas que resultam em condutas que se limitam a uma “adaptação da prática”. O que Perrenoud busca evidenciar é que os saberes adquiridos com as experiências vivenciadas na escola somente podem resultar em compreensões que superam o imediatismo da relação dificuldade/solução, se estiverem estruturados em conceitos e aliados à reflexão teórica como condutora de uma nova prática.

Nesse sentido, o “profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que ela permitiu ser construída ao longo dos anos” (PERRENOUD, 2002: 52), deixando clara a necessidade do que podemos chamar de práxis docente. Em vista disso, o presente trabalho intencionou contribuir para uma reflexão sobre qual era o lugar do professor a partir das propostas e produções de Jonathas Serrano.

As análises realizadas são resultado de cerca de dois anos e meio de pesquisa e se originaram a partir de uma proposta inicial que pretendia perceber os reflexos das diretrizes estipuladas pela Comissão Nacional do Livro Didático nos manuais pedagógicos os quais abordavam os conteúdos de História Moderna entre o período de 1938 a 1945. A partir da leitura de autores como, por exemplo, Circe Bittencourt, Ana Maria Mauad e Arlette Gasparello, nos foi possível compreender que a produção do livro didático envolve concepções educacionais, políticas, sociais e pedagógicas, que exercem influências no

momento de selecionar os textos, autores e características gráficas e que o tornam um objeto de difícil definição, conforme observamos na citação abaixo:

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial [...] também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais [...] é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades [...] o livro didático ainda precisa ser entendido como *veículo de um sistema de valores...* (BITTENCOURT, 2011: 301, 302)

Como percebemos, a complexidade dos manuais pedagógicos advém justamente das intencionalidades que o mesmo carrega. Deixando de lado os juízos de valor sobre os fatores positivos ou negativos dessa situação, o fato é que esse recurso pedagógico esteve e está presente cotidianamente na vida dos educandos brasileiros, os quais são afetados por esses múltiplos objetivos. Por conseguinte, tornando a pesquisa que possuem livros didáticos como uma das fontes não só diversa como necessária para a reflexão acerca da formação que esse material viabiliza e viabilizou ao longo dos anos.

Concomitantemente a esses entendimentos sobre os manuais pedagógicos, para a análise de nossa fonte central – nos referimos à obra “Como se Ensina História” de Jonathas Serrano – os textos de Luis Fernando Cerri e Maria Waleska Cruz, “*Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História*” e “*A pesquisa em sala de aula – interlocuções entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária*”, auxiliaram na compreensão sobre a relação entre pesquisa e ensino no que se refere à disciplina de História. A discussão sobre a “redicotomização” na formação do profissional de História¹, esse que deveria desenvolver as habilidades que lhe capacite na produção do conhecimento e no ensino dos saberes produzidos, em conjunto com o esclarecimento de que o sujeito o qual pesquisa sua própria prática amplia sua capacidade crítica acerca das contradições teóricas e políticas no seu fazer cotidiano, juntamente com as leituras sobre a trajetória de Jonathas Serrano, se configuram como momento em que o foco da pesquisa se encaminhou para a reflexão de como a prática desse intelectual poderia colaborar para a reflexão a cerca do fazer histórico.

¹Estamos nos referindo aqui, especificamente, a separação dos currículos entre Licenciatura e Bacharelado.

Na presente pesquisa, a relação presente/passado está ao lado da subjetividade da autora na medida em que as análises também se caracterizam como um meio o qual a própria pesquisadora encontrou de sanar suas dúvidas e encontrar uma forma de construir um olhar sobre a sua profissão. Portanto, as reflexões acerca da prática de Serrano se apoiam no lugar comum dos estudos efetivados nos programas de pós-graduação em História, entre a pessoalidade – no que se refere a escolha do tema abordado – e compromisso com a objetividade no que tange a aplicação de um método.

Pelo que foi até aqui exposto, também não podemos deixar de mencionar que no processo de revisão bibliográfica sobre o objeto de pesquisa os estudos de Itamar Freitas, Maria Auxiliadora Schmidt e Giovane José da Silva² foram fundamentais para o melhor entendimento sobre as concepções do professor do Colégio Pedro II sobre o ensino de História, enquanto que os escritos de Jörn Rüsen nos auxiliaram a perceber como a epistemologia da História se apresenta nas concepções de Serrano sobre o ensino da disciplina.

Cabe evidenciar, também, que no interior do arcabouço teórico construído por Rüsen, a narrativa é um dos pressupostos que orientam nossas análises, visto que é a partir das narrativas presentes nos dois livros didáticos elaborados por Jonathas Serrano que buscamos perceber como o mesmo aplicou as concepções evidenciadas em sua obra “Como se ensina História”, datada de 1935. A partir desse marco teórico entendemos que a articulação das ideias as quais compõem esses manuais denuncia uma forma de racionalidade. Nesse sentido Rusen menciona que:

Assim, a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como o modo da constituição de sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto a sua função constitutiva do pensamento histórico (RÜSEN, 2001: 153).

² Especificamente as seguintes obras: SILVA, Giovane José da. O Batismo de Clio: catolicismo-social em Jonathas Serrano (1908-1931); FREITAS, Itamar. A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913-1935); SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História do Brasil, 2004.

Quando o autor deixa claro que a narrativa é um elemento que constitui o pensamento histórico, o mesmo nos possibilita afirmar que a forma de escrita e de organização das ideias presentes em nossas fontes podem nos servir como subsídio para analisar o que Rüsen chamou de “racionalidade específica do histórico” (2001: 151), se apresenta no interior do pensamento de Jonathas Serrano. Assim, nesse intuito de observar as proposições que o intelectual aqui em questão possuía sobre a ciência da História e sobre o ensino de História, ao longo de nossa pesquisa optamos por limitar nosso arcabouço de fontes, o qual é composto por três obras de Jonathas Serrano intituladas “História da Civilização” para 2ª série (do ano de 1939), “História da civilização” (do ano de 1938) e “Como se Ensina História” (do ano de 1935), esses documentos nos proporcionaram a construção de três capítulos que evidenciam basicamente três fatores: o lócus entre docência e intelectualidade do qual Serrano desenvolveu suas idéias e práticas sobre a pesquisa em História e Ensino de História, suas influências teóricas e a percepção sobre como esse autor/professor aplicou as concepções que defende em suas obras pedagógicas.

Assim, no primeiro capítulo discutimos a prática docente no Estado Vargas entre 1938 a 1944, através das experiências de Jonathas Serrano. Nesse capítulo nos concentramos na compreensão da trajetória de Serrano, por compreendermos que sua prática enquanto docente do Colégio Dom Pedro II e, principalmente, sua atuação na Comissão Nacional do Livro Didático contribuíram para a formação de um código disciplinar da História na educação básica no Brasil. Nessa direção, no segundo capítulo analisamos que influências teóricas Serrano transparece em seus escritos, buscamos saber que vertentes se mostram marcantes em sua produção e como esse intelectual conseguiu conciliar as visões de história presentes em seu momento histórico e desenvolver propostas diferenciadas. E no último capítulo objetivamos compreender de que forma e se Serrano “aplicou” suas propostas e visões sobre o ensino de História nos manuais que construiu.

No entanto, para que essas reflexões fossem possíveis foi necessário organizar as informações presentes nas fontes, etapa que foi desenvolvida a partir da aplicação da metodologia denominada Análise de Conteúdo. Esse instrumento de pesquisa objetiva “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977: 46). Por meio da frequência de palavras e ideias foi possível construir, então,

um panorama acerca das principais mensagens contidas nos textos que compunham nosso arcabouço de fontes.

O que especificamente iremos aplicar foi uma análise temática de conteúdo na qual “... consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977: 105). Essa forma de tratamento dos dados possibilita o desdobramento do texto em unidade de referência e unidades de contexto, essas que serão agrupadas em categorias de análise que permitiram a construção de um quadro que nos revelará que assuntos são centrais no interior das proposições presentes em nossas fontes.

Sobre as unidades de referência Campos menciona que as UR “incluem palavras, sentenças, frases parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros (2004: 613), a partir dessa técnica construímos categorias de análise que englobam unidades referentes a idéias apresentadas nas fontes. Ideias essas que nos possibilitaram o “mapeamento” dos temas centrais referentes a ciência da História e ensino de História desenvolvidas por Serrano nas três obras já mencionadas, o leitor poderá perceber que a pesquisa se trata, portanto, de uma pretensão, visto que busca estimular à reflexão sobre um tema contemporâneo que diz respeito às capacidades necessárias ao professor de História, por meio da experiência particular de Jonathas Serrano.

CAPÍTULO I

O “FAZER HISTÓRICO” NO ESTADO NOVO (1937-1944): O LÓCUS ENTRE DOCÊNCIA E INTELLECTUALIDADE

[...] a formação de professores, vive em eterno conflito de significação, entre as faculdades de educação e os cursos de formação específica, um conflito que vem gerando a anos insegurança nos alunos de graduação e que por muitas vezes impede uma formação satisfatória, seja qual ela for: Bacharel ou professor. Afinal, a pergunta que sempre fica é aquela muita vezes repetida - o que forma o bom professor, conteúdo específico ou conteúdo pedagógico? (CAINELLI, 2000/2001: 03)

A reflexão de Marlene Cainelle apresentada na mesa redonda, intitulada “*Relação Conteúdo e Metodologia de Ensino de História*”, sobre a formação dos profissionais da área da História, problematiza a ênfase atribuída aos conteúdos históricos no currículo dos cursos de graduação em História, seja no Bacharelado ou na Licenciatura. Essa visão que mantém dissociadas as competências necessárias à formação de bachareis e licenciados se apresenta como uma perspectiva simplista que ignora as discussões desenvolvidas desde a década de 1970 sobre a articulação entre os saberes específicos e pedagógicos – discussões essas que contribuíram para consolidar o ensino de história enquanto campo de pesquisa.

Uma variável comum a essas pesquisas, as quais compreendem como prática do historiador a pesquisa e o ensino, é a proposta de uma formação que possibilite o desenvolvimento do profissional reflexivo. Nessa perspectiva, o profissional que irá construir uma narrativa a partir de pesquisas acerca de processos históricos também terá como dimensão reflexiva de seu trabalho a ideia de que sua escrita se constitui como base norteadora do ensino de História, tendo por consciência, então, que está inserido no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto que a prática docente também pressupõe a necessidade de pesquisa, não só dos fatos históricos como também da sua própria ação.

No entanto, pensar a prática do historiador/professor implica, não só em discutir as “novas³” propostas teóricas referentes às competências que os mesmos devem desenvolver, mas, também, perceber como alguns fazeres históricos elaborados no âmbito escolar e que pertenceram à práxis docente de professores que atuaram em realidades passadas podem contribuir para essa reflexão acerca da articulação entre pesquisa e docência. Nesse sentido, o período conhecido como Estado Novo (1937-1945) se caracteriza como um momento histórico profícuo, pois, segundo Arlette Gasparello, a já mencionada articulação entre pesquisa e docência é uma característica inerente aos homens de letras que atuaram no magistério durante a segunda metade do século XIX e início do XX (2011: 465).

Sendo assim, o presente capítulo objetiva analisar a prática docente no Estado Novo a partir da experiência de Jonathas Serrano (1937-1944), buscando compreender como esse professor em seus textos reflete sobre o próprio fazer histórico docente e sua contribuição para a vida prática. O período aqui abordado se faz pertinente não só devido à presença desses profissionais – os quais foram decisivos na formulação de um modelo a cerca do processo de ensino aprendizagem em uma época em que não existiam instituições responsáveis pela formação de professores –, mas, também, devido à criação da Comissão Nacional do Livro Didático pelo ministro Gustavo Capanema.

Para isso buscaremos primeiramente compreender o processo de cooptação dos intelectuais por parte do Estado Novo e que características são essas às quais nos fazem perceber Jonathas Serrano como um indivíduo integrante desse grupo letrado que atuou no sistema burocrático referente ao ensino de História e no magistério. Posteriormente, a reflexão se desenvolverá em torno do conceito de professor/autor, evidenciando a relação entre a produção intelectual de Serrano e sua concepção acerca da ação docente. Por fim, nossas discussões serão desenvolvidas com o intuito de perceber como Serrano e seus colegas contribuíram para o desenvolvimento de um código disciplinar da História e como suas propostas pedagógicas possibilitavam a percepção da narrativa como a racionalidade própria do pensamento histórico.

³ A presença de aspas na palavra novas resulta da constatação anterior de que as discussões sobre a articulação entre ensino e pesquisa na prática do profissional da História se iniciam na década de 1970, evidenciando que, mesmo a um curto tempo, essas reflexões já apresentam um arcabouço bibliográfico desenvolvido.

1.1 Os intelectuais no Estado Novo: o caso de Jonathas Serrano

É de senso comum a ideia de que o Estado Novo se configurou como um período singular na política brasileira. No entanto, a polissemia característica da palavra singular não traduz claramente os motivos dessa afirmação, o que nos leva a perguntar: que características são essas que atribuem uma particularidade a esse momento histórico que ocorreu entre 1937 a 1945? No entanto, antes mesmo de esclarecer essa questão, acreditamos ser necessário mencionar que alguns leitores também poderiam pensar sobre a inadequação da inferência sobre a singularidade, pois afinal todo o processo histórico é específico – visto que se desenvolveu a partir de conjunturas que só estavam presentes naquele momento.

Mas o que estamos querendo evidenciar é que o processo histórico ao qual se atribuiu o nome de Estado Novo e que iniciou a partir de um golpe político (1937), foi merecedor de nossa atenção devido a algumas ações às quais Getúlio Vargas foi o “arquiteto” e que suas consequências ainda se fazem presente em nosso cotidiano. Dulce Pandolfi, por exemplo, mencionou no prefácio da obra *“Repensando o Estado Novo”* que:

Poucas fases da história do Brasil produziram um legado tão extenso e duradouro como o Estado Novo. Em função das transformações ocorridas no país, o período tornou-se referência obrigatória quando se trata de refletir sobre estruturas, atores e instituições presentes no Brasil de hoje (PANDOLFI, 1999: 09).

Como podemos perceber, a partir do trecho citado, a autora deixa claro que ainda hoje problematizamos questões às quais possuem suas raízes no Estado autoritário de Getúlio Vargas. Logo, somente é possível, hoje, discutirmos sobre as relações empregatícias, por exemplo, porque nesse período houve a sistematização das leis trabalhistas, se ainda debatemos sobre a ideia de nacionalismo é devido ao fato de que houve uma articulação teórica e prática do Estado-nação a qual foi característica do governo aqui em questão.

Entretanto, entre os vários aspectos que poderiam ser citados aqui, dois serão centrais em nossas explanações: a implantação de políticas voltadas à educação e o envolvimento dos intelectuais com as bases teóricas e práticas – mais especificamente a construção da justificativa ideológica do governo e ocupação de cargos no sistema burocrático – da política estado-novista. Embora estudemos os fatos desse processo histórico de forma

compartimentada, os projetos sobre a educação e os intelectuais se configuraram como “dois lados de uma mesma moeda” naquele período, pois seus engajamentos com o Ministério da Educação e Saúde, que teve Gustavo Capanema como o dirigente, foram a base para a atuação desse departamento que integrou o poder executivo.

Helena Bomeny em seu texto *“Três Decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo”*, evidenciou essa relação mencionando que o mesmo Ministério que foi responsável por reformas substanciais como a do no ensino secundário e incentivou a formação técnica – com o desenvolvimento do que ficou conhecido como “sistema S” de ensino profissionalizante (Senac, Senai, Sesi, etc.) –, foi o mesmo Ministério que teve como colaboradores Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Afonso Arinos de Melo Franco, Lúcio Costa, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Abgar Renault, Carlos Delgado de Carvalho, Cândido Firmino de Mello Leitão e Jonathas Archanjo da Silveira Serrano.

Nesse contexto, o já citado Jonathas Archanjo da Silveira Serrano (1885-1944) possuiu um lugar de destaque, pois se configurou como a “materialização” das articulações entre o tripé: Estado, Intelectuais e Educação:

Estado	Intelectual	Educação
Comissão Nacional Cinematográfica	O amigo do Imperador (1920)	Colégio Pedro II
Conselho Nacional de Educação	Felipe dos Santos, O precursor de Tiradentes (1922)	Ginásio São Bento
Subdiretoria técnica de Educação do RJ	Da Independência a República (1922)	Sacré-Coeur de Marie
Comissão Nacional do Livro Didático	Anchieta, grande educador do Brasil (1933)	Academia Feminina

Figura 1: Quadro produzido pela autora

Como podemos observar o professor Serrano ocupou cargos importantes na administração pública brasileira, escreveu várias obras voltadas ao catolicismo e ao ensino de História e foi integrante de instituições e organizações às quais não só influenciaram como, também, regravam a produção cultural no Brasil, esse é o caso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da Revista Social.

Esse envolvimento, entre a Educação, Intelectuais e o Estado, é merecedor de nossas análises porque resultou em formulações e efetivações de políticas culturais e educacionais que ainda se perpetuam na estrutura administrativa do nosso sistema de ensino. Nessa perspectiva, podemos inferir que a educação não foi exceção, pois, com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) houve a efetivação de uma estrutura que buscava centralizar os processos de produção, circulação e importação dos livros didáticos, os quais eram julgados por avaliadores como Jonathas Serrano.

Nesse sentido, examinar o intento de construir uma nova organização dos quadros administrativos por parte do governo Vargas se faz pertinente. Desde o início da década de 1930 podemos verificar a efetivação de decretos como o 22.414 de janeiro de 1933 o qual regulava a concessão de montepio⁴ aos funcionários públicos civis e a Lei do Reajuste de 1936 que tratava dos vencimentos e requisitos para o investimento nos cargos do funcionalismo público. De acordo com Sergio Miceli, em sua obra “*Intelectuais e Classe Dirigente do Brasil (1920-1945)*”, essas legislações buscavam garantir o êxito na cooptação dos intelectuais, pois previram privilégios aos indivíduos que iriam ocupar os altos escalões do sistema burocrático, além de garantir ao Executivo a função de estabelecer os critérios do processo de seleção para o preenchimento dos cargos e escolha direta em casos específicos:

O capítulo II cria o Conselho Federal do Serviço Público Civil (cinco membros nomeados pelo presidente da república) cujas atribuições convertem-no em instância de mediação através da qual o Estado intervém no mercado de postos administrativos, científicos e culturais. Além da incumbência de organizar e gerir a realização de concursos de provas e títulos... (MICELI: 1979: 138)

A partir das atribuições do Conselho Federal do Serviço Público, mencionadas no trecho citado, é possível perceber a intenção de centralizar o gerenciamento dos postos públicos, característica essa que também foi uma constante no Estado Novo. Nessa mesma

⁴ Pensão paga pelo governo.

obra o autor deixa claro que, por meio das relações clientelísticas, os intelectuais tiveram a tendência a ocupar os cargos com os maiores vencimentos e vantagens nas escalas hierárquicas, resultando na atuação desses homens em várias frentes do alto escalão administrativo – nos ministérios públicos, no poder judiciário e Tribunal de Contas, por exemplo.

Nesse contexto, Jonathas Serrano se apresenta como mais um dos intelectuais que ocupou alguns dos postos no sistema administrativo brasileiro. Dentre as atividades burocráticas, que o mesmo exerceu, podemos citar a participação na Comissão Nacional de Censura Cinematográfica, no Conselho Nacional de Educação, na subdiretoria técnica de Educação do Rio de Janeiro e na Comissão Nacional do Livro Didático, contribuindo para o desenvolvimento, aquilo que Miceli denominou de elite intelectual burocrática. Grupo esse que também serviu como meio de acomodar as diferentes forças dominantes, pois a inserção de alguns intelectuais nos cargos de confiança “no segundo escalão do estamento, se inscrevia numa estratégia que constitui em esfacelar a autonomia das oligarquias estaduais” (MICELI: 1979: 179). Deixando claro, então, que o preenchimento dos cargos administrativos por partes desses homens das letras não significou somente a contribuição de seus conhecimentos na construção do Estado Nacional como também uma forma de centralizar o poder.

Tática essa que nos possibilita inferir que a presença de Serrano nos setores administrativos do Estado também representou uma forma de estabelecer uma aliança com a sociedade tradicional pernambucana, visto que o mesmo era filho de Frederico Guilherme de Sousa Serrano, o qual foi capitão de mar e guerra do Império e senador constituinte da República de Pernambuco, tal fato demonstra a ligação de sua família no poder financeiro e de mando do período. Além disso, o intelectual, que é nosso foco de análise, foi um dos mais ativos militantes do movimento da reação católica no Brasil, em 1908, ele foi um dos responsáveis pela fundação da União Católica Brasileira, participou dos Círculos da Mocidade Católica e do Centro D. Vital (1922-1924).

Nas palavras de Giovane Silva⁵, as fontes sobre Jonathas Serrano, às quais foram o centro de suas análises, demonstraram que a “prática historiográfica no IHGB e seu caminho rumo ao Colégio Pedro II podem ser encarados como um prolongamento de sua militância

⁵ Em sua dissertação intitulada “O batismo de clio: catolicismo-social e história em Jonathas Serrano (1908-1931)”.

católica” (SILVA, 2011: 20). Envolvimento que também contribuiu para as pretensões de aproximação entre os diversos grupos (incluindo o católico e o Estado Novo) visto que Getúlio Vargas buscava na igreja uma aliada que o auxiliasse na construção de uma imagem de chefe e pai da nação a partir da adoção dos princípios morais cristãos em seus discursos.

Portanto, o governo de Vargas, ao reunir os diversos grupos sociais e suas diferentes correntes ideológicas em torno de um projeto que objetivou a efetivação de um Estado-nação, não só ordenou um jogo de imposição e concessão de espaços e de poder, como também do envolvimento de intelectuais com várias percepções acerca da política e seu papel no interior da mesma. Fatores esses que nos fazem questionar: que aspectos os caracterizam enquanto intelectuais nessa relação com o poder público? E, como Jonathas Serrano se insere neste meio letrado?

Noberto Bobbio, na sua obra “*Os intelectuais e o Poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*” confrontou os quatro principais posicionamentos teóricos acerca da ligação entre os intelectuais e o Estado:

... 1. O intelectual não tem a tarefa política, mas uma tarefa eminente espiritual (Benda); 2. A tarefa do intelectual é teórica mas também mediamente política, pois a ele compete elaborar a síntese das várias ideologias que dão passagem a novas orientações políticas (Mannheim); 3. A tarefa do intelectual também é teórica mas também imediatamente política, pois apenas a ele compete a função de educar as massas (Ortega); 4. A tarefa do intelectual também é política, mas a sua política não é a ordinária dos governantes, mas a da cultura, e é uma política extraordinária, adaptada aos tempos de crise (Croce). (BOBBIO, 1997: 34)

Como podemos perceber, a partir das palavras de Bobbio, os limites do envolvimento dos intelectuais com a política já foi alvo de múltiplas discussões por parte dos próprios intelectuais, se tornando o fator principal nas definições desenvolvidas para categorizar os mesmos. Fundamentalmente, a partir das ideias de Benda, Mannheim, Ortega e Croce, expressadas no trecho citado, é possível verificar que os intelectuais não formam uma categoria homogênea, mas estão sempre ligados ao poder ideológico e, por meio do uso da palavra, são os responsáveis pelos ensinamentos práticos e construção de visões de mundo – resumidamente, pela difusão de ideias.

Ainda, de acordo com Bobbio, “toda sociedade tem seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, cambiantes sendo também as relações, ora de contraposição, ora de aliança, que eles mantêm com os demais poderes” (BOBBIO, 1997: 11). No caso do Estado Novo, já sabemos que o poder ideológico esteve ao lado do econômico e político, visto que, não foram poucos os homens, os quais possuíam a habilidade de expressar ideias por meio das palavras, que contribuíram para a consolidação desse novo sistema de governo por meio de suas participações na administração pública e de suas próprias produções.

Assim, é possível perceber que, para Bobbio, é “justamente o exercício do que chama de poder ideológico⁶ que caracteriza os intelectuais” (BOTELHO, 2004: 95). Esse poder sobre as mentes, exercido por meio da transmissão de ideias, discursos e saberes práticos, pode ser observado na atuação de Jonathas Serrano, visto que o mesmo desenvolveu concepções acerca do ensino de História que circularam no Brasil em suas obras, “*Como se Ensina História*” é um exemplo e que foram colocadas em prática em suas aulas e na gestão de políticas públicas.

Nesse contexto, a participação de Serrano no desenvolvimento de políticas voltadas à educação só foi possível devido a sua atuação como docente, já que, de acordo com Giovane Silva, foi a aprovação do mesmo no concurso para o Colégio Pedro II que oportunizou o seu envolvimento com diversos órgãos públicos. No entanto, sua condição de professor era uma realidade anterior a cátedra de História Universal que assumiu nessa instituição, pois Serrano já havia lecionado em várias escolas religiosas do Rio de Janeiro, entre elas: Ginásio de São Bento, *Sacré-Coeur* de Marie Regina Coeli e a Academia Feminina (2011: 132). Essa trajetória de Serrano como professor, somada as suas produções, nos possibilita qualificá-lo como o que Arlette Gasparello chamou de professor/autor, status que se refere aos professores que, nas décadas de 1920 e 1930, também foram os elaboradores dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas que aplicavam em sala de aula.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, durante o período que Serrano participou do IHGB, o mesmo publicou diversos textos, entre eles: *Colonização: Capitâneas* (1914), *Um Vulto de 1817* (1914), *O amigo do Imperador* (1920), *Felipe dos Santos, O precursor de Tiradentes* (1922) e *Da Independência a República* (1922), mas, seu primeiro livro didático

⁶ Ver mais em: BOBBIO, Norberto. *As ideologias e o Poder em Crise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

foi publicado pelo livreiro Francisco Alves em 1912 com o título de *Epítome de História Universal*. Serrano, até o final da década de 1920, publicou outros trabalhos, no entanto, foi na década de 1930 o seu período de maior produção:

Afinal, publicou entre outros: *História do Brasil* (1931), *História da Civilização para o curso secundário*, em cinco volumes (1933-1936), *Cinema e Educação* (1931), *A Escola Nova: uma palavra serena em debate apaixonado* (1932), *Epítome de História do Brasil*, publicado também em espanhol pela liga pan-americana (1933), *Um Curso de História da América para o Colégio Pedro II* (1933), *Anchieta, grande educador do Brasil* (1933) e *Como se Ensina História* (1935) (SILVA, 2011: 133).

O autor menciona todas as obras supracitadas como forma de demonstrar que no momento em que o professor de História esteve afastado dos cargos burocráticos devido a suas críticas sobre as reformas implantadas por Francisco Campos, o mesmo se dedicou a construção de obras educacionais que se tornaram modelos no ensino.

Portanto, Jonathas Serranos pertenceu a um grupo de profissionais intelectuais que atuaram no campo da Educação. Além do mesmo, diversos outros homens das letras se envolveram com o magistério, um exemplo, a ser citado no campo da história, foi Carlos Delgado Carvalho, que participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e compôs a Comissão Nacional do Livro Didático. Delgado também foi professor do Colégio Pedro II e publicou obras como *Geografia Regional do Brasil*, a qual foi utilizada no Colégio em 1934, e a coleção *História Geral* desenvolvida na década de 1950.

A trajetória de Serrano e de seus colegas de profissão nos leva a refletir sobre a práxis inerente à docência. Essa reflexão nos transporta às próprias discussões atuais sobre o ensino de História e a profissão do Historiador. Pensar sobre quais atividades, práticas ou instituições são legítimas de atuação desse profissional, nos faz perceber que os próprios projetos de lei, os quais objetivaram a regulamentação da profissão, refletem às mudanças ocorridas na concepção acerca do que Marc Bloch chamou de ofício.

1.2 Jonathas Serrano e o Ensino de História: um diálogo entre a epistemologia e a prática

A primeira iniciativa que procurou regulamentar a profissão de historiador – o termo utilizado na proposta é historiógrafo – data de 1968⁷. Na descrição dos indivíduos aptos a exercer as atividades podemos observar que apenas aos bacharéis em história foi atribuída a categoria de profissional da área. Somente poderemos observar o reconhecimento dos licenciados em história como historiadores na proposta do ano de 1999⁸, fato esse que pode ser compreendido como reflexo do desenvolvimento dos estudos que relacionam o ensino e a pesquisa como atividades pertencentes à profissão de historiador.

A ideia de superação da dicotomia entre a ciência e a docência, que equivale a citada relação entre ensino e pesquisa, já se faz presente nos anos 70 e 80, de acordo com Luis Fernando Cerri, no texto intitulado *Separando gêmeos: ciência e docência nos novos currículos universitários de História*:

... o debate em Educação girava em torno da superação do tecnicismo [...] O pressuposto fundamental da vertente tecnicista para o ponto que nos interessa, ou seja, a formação do professor de história é o de que a ciência ocorre numa esfera da sociedade, e a docência ocorre em outra, tendo por matéria-prima a vulgarização do conhecimento produzido na esfera da ciência ou da erudição (CERRI, 2004: 32)

Como podemos perceber, na perspectiva tecnicista sobre o ensino de história, o desenvolvimento da teoria e da prática é desassociado. A menção de esferas diferenciadas para a docência e para ciência nos revela um discurso no qual subsidiou uma hierarquização entre universidade e escola, de tal forma que inferioriza o exercício do professor, pois o mesmo passa a ser visto como mero reproduzidor dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico. Ainda, segundo Cerri, nos anos 90 o conceito de saber escolar foi muito difundido

⁷ Maiores informações em: Dossiê sobre a Regulamentação do Historiador. Disponível em: <http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=317>. Acessado em: 11 set. 2013.

⁸ No Projeto de lei 1.883 de 1991, por exemplo, podemos perceber que “a designação profissional de historiador é privativa dos bacharéis habilitados nos termos desta lei”, deixando claro também que somente os licenciados que “exercem, há mais de cinco anos, atividades próprias de historiador, à época da promulgação desta lei” é que seriam considerados profissionais da área. Enquanto que no Projeto de Lei 2.047 de 1999 a profissão de historiador é atribuída aos bacharéis e “aos licenciados, mestres, doutores e livre-docentes em História, diplomados, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos”, passando, então, a incluir os profissionais que atuam no ensino da disciplina.

entre os pesquisadores, o que contribuiu para a ideia de equiparação entre os trabalhos elaborados no interior das escolas e universidades, mas que não superou a perspectiva em que docência e pesquisa em história se apresentam em extremidades opostas.

Para o autor, essa diferenciação entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos também colaborou para “a ideia equivocada de que a formação de professores deve se dar em uma estrutura distinta da formação de pesquisadores, já que os saberes a ser trabalhados são distintos” (CERRI, 2004: 34). Situação essa que passou a ser questionada pelas pesquisas realizadas no Brasil nas últimas décadas, as mesmas propõem a problematização acerca da natureza do trabalho docente com o objetivo de somar a esse profissional o status de intelectual. Essa reflexão caracteriza o professor como o indivíduo que reflete sobre a sua prática e não simplesmente como o executor das técnicas pedagógicas nas quais auxiliariam na apresentação dos conteúdos históricos (GIROUX: 1997).

A docência envolveria, portanto, a construção individual e conjunta de conhecimento, visto que o professor necessita elaborar pesquisas que contribuam para a sua formação continuada (historiográficas, teorias pedagógicas, etc.) e para seu envolvimento com os seus discentes no intento de desenvolver uma compreensão e significação dos processos históricos. A docência, também se caracteriza como um laboratório passível de reflexão crítica. No entanto, o leitor poderia nesse momento se perguntar sobre que relação há entre a regulamentação da profissão de historiador, as discussões sobre a práxis legítima desse ofício e a atuação de Jonathas Serrano como docente?

Para responder a essa pergunta, recorro ao texto de Maria Waleska Cruz, “*A pesquisa em sala de aula – interlocuções entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária*”, no qual ela nos transmite, de forma simplificada, a compreensão que norteia os debates acerca do papel do professor no ensino de história, como apresenta a seguinte citação: “o sujeito pesquisador de sua própria ação aprende a enxergar além do horizonte, desenvolvendo a crítica ideológica sobre o seu próprio fazer educativo” (2011:33).

Como podemos observar, as ações empreendidas no âmbito da sala de aula se tornam o foco das problematizações, característica essa que pode ser verificada nas produções de Serrano. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt: “as obras de Jonathas Serrano introduziram de forma sistemática a influência da pedagogia no ensino de História, constituindo-se uma importante contribuição para a construção do código disciplinar da História no Brasil” (2004:

189), deixando claro, então, que a forma como esse professor/autor pensava o ensino da disciplina aqui em questão são pertinentes na nossa intenção de compreender os fatores que compunham o ato de ensinar História no período.

Ainda de acordo com Schmidt⁹, foi a partir de 1930 que se iniciou o “processo de consolidação do código disciplinar da História” (2006: 715), o qual se materializou com a implantação de políticas como as de Francisco Campos – a reforma abordou algumas questões metodológicas das quais estavam ausentes nas políticas propostas de até então. Conjuntura na qual nos possibilita inferir que as concepções de Serrano, expressadas em obras como *Methodologia da História na aula primária* e *Como se ensina História*, podem ser percebidas como significativas na construção das teorias e práticas que constituíram no Estado Novo o fazer docente na disciplina de história.

Cabe evidenciarmos, então, que em nossas reflexões tomamos com base as ideias de Raimundo Cuesta Fernández sobre o conceito de código disciplinar:

El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «régimenes o juegos de verdad» (FERNÁNDEZ, 2009: 08)

A partir das palavras do autor, podemos inferir que o código disciplinar engloba todos os aspectos que são socialmente aceitos como formadores do ensino da história – currículo, metodologias, valores, concepções teóricas e práticas de uma época. Portanto, é o código disciplinar que orienta o fazer histórico empreendido nas salas de aula, determinando, então, características comuns a ação institucionalizada dos professores. No entanto, embora já tenhamos mencionados as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema elaboradas e executadas no governo Vargas como reguladoras dos processos de ensino e aprendizagem, é importante mencionar que no período já havia um código disciplinar o qual influenciou a elaboração dessas políticas públicas voltadas para a educação. Esse código foi construído a

⁹ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. *Perspectiva*, Florianópolis, V. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006.

partir dos textos e livros elaborados por professores das instituições escolares de maior reconhecimento no país, estabelecendo, portanto, regras que foram partilhadas pelos professores/autores das disciplinas escolares mesmo antes de haver a institucionalização de normas reguladoras.

Pensando no questionamento que realizamos anteriormente, podemos concluir que a partir das obras de Jonathas Serrano é possível analisar a práxis comum aos profissionais do ensino de história, práxis essa que contribuiu para o desenvolvimento de um código disciplinar específico. Além disso, seus escritos também eram o resultado de sua postura como profissional do ensino de história, visto que, de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, “a obra de Jonathas Serrano pode ser considerada fruto de sua prática pedagógica em diferentes experiências docentes, o que a situa como produto da cultura da escola em um determinado momento histórico” (2006: 193). Fatores que nos permitem evidenciar que o fazer histórico de Serrano se apresenta justamente como o foco das discussões contemporâneas sobre a regulamentação da profissão e divisão técnica do trabalho, que é a relação orgânica entre ciência e docência como base para a atuação do historiador.

Embora concordemos com a ideia de Schmidt acerca da influência da prática escolar de Serrano em seus escritos, acreditamos que a postura desse professor/autor engloba mais um fator importante que é a sua participação e suas realizações em setores voltados à pesquisa, como, por exemplo, o IHGB. A atitude reflexiva do professor/autor somente foi possível devido ao fato do mesmo ocupar um lócus entre a docência e a intelectualidade, que orientou suas ações em ambas as atividades. Na obra *A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano: Uma teoria do ensino de História para escola secundária brasileira (1913-1935)*, Itamar Freitas explicita a trajetória reflexiva que Serrano percorreu para elaborar o manual *Como se ensina história* (1935), imagem essa que nos auxilia a visualizar melhor o “lugar” de onde o professor/autor escreve:

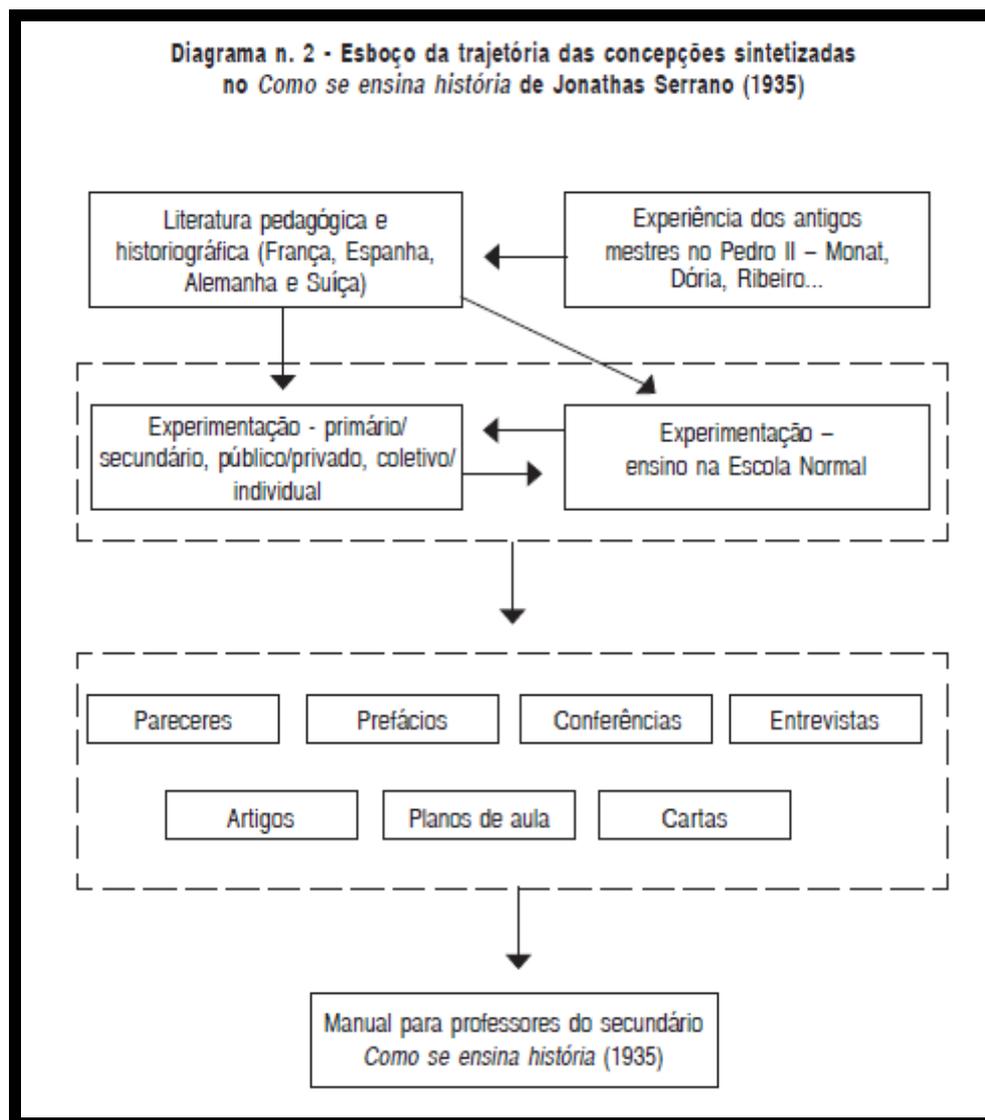


Figura 2: Diagrama extraído da obra *A Pedagogia Histórica* de Jonathas Serrano: *Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935)* de Itamar Freitas.

No esquema gráfico, construído por Freitas, é possível perceber que a obra elaborada por Serrano é resultado de seu contato com a historiografia, teorias pedagógicas, experiências nas várias formas de ensino e conhecimento da prática de outros professores do Colégio Pedro II, fatores esses que, por fim, também dialogam com as outras produções que esse educador desenvolveu, tanto em suas atividades voltadas à docência, como, também, em seus trabalhos em setores que tinham como foco a produção do conhecimento historiográfico – caso do já citado IHGB. No período que Jonathas Serrano atuou nessa instituição o mesmo realizou diversos trabalhos como:

O amigo do Imperador (1920), dedicado à vida e obra de Luiz Pedreira do Couto Ferraz e Felipe dos Santos, O precursor do Tiradentes (1922). Serrano também colaborou com as atividades do Instituto lecionando o curso Notariado e Metodologia do Ensino de História na Academia de Altos Estudos, mantida pelo IHGB. Coordenou ainda uma representação de protesto e um longo estudo sobre os lugares históricos de Ouro Preto que foram encaminhados a Comissão Executiva das Comemorações do Centenário da Independência¹, assim como esteve à frente da organização do Primeiro Congresso Internacional de História da América, realizado em 1922. Publicou texto com o título “Da Independência a República” no Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil, uma edição comemorativa do centenário da independência (SILVA, 2011: 131)

As palavras de Silva novamente deixam claro que o lócus ocupado por Serrano é justamente o ponto de intersecção de duas áreas as quais, por muitas vezes, ainda são entendidas como campos separados, como, por exemplo, pesquisa em história e ensino de história. Situação essa que nos permite afirmar que no diagrama de Itamar Freitas poderia apresentar os elementos que o constituem dessa forma:

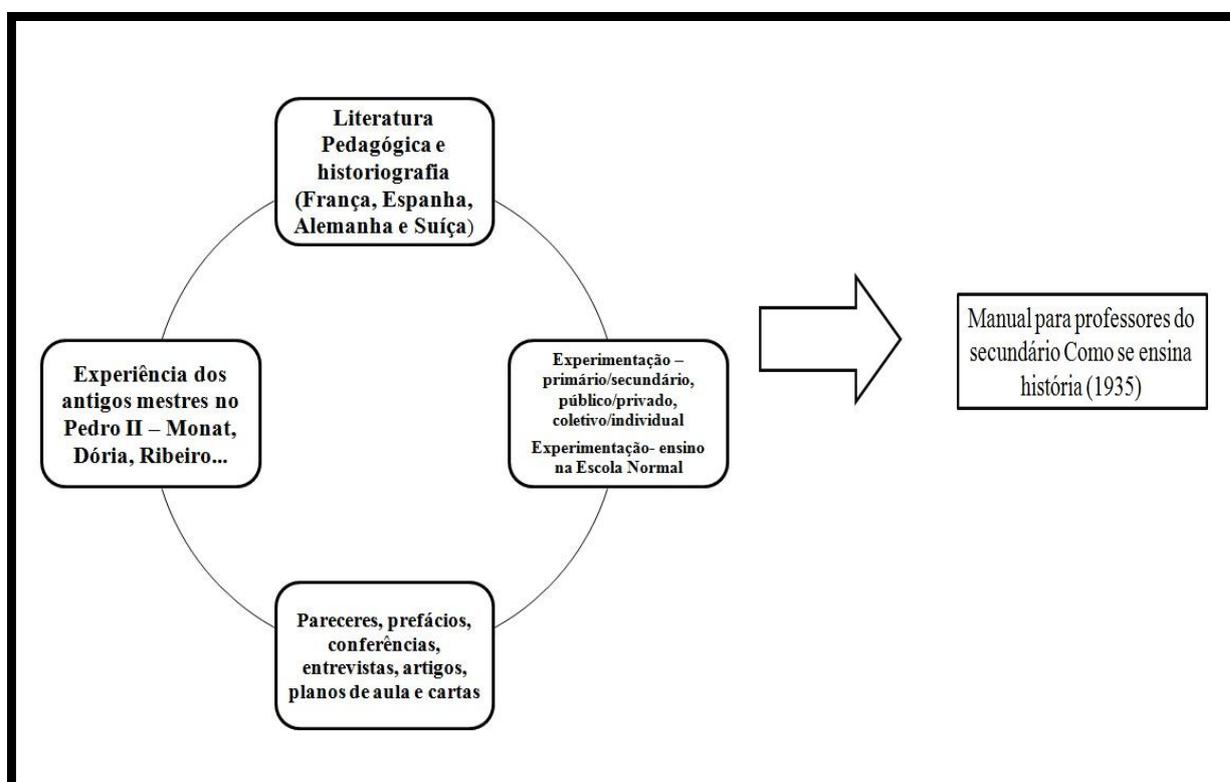


Figura 3: Imagem desenvolvida pela autora a partir do diagrama construído por Itamar Freitas

A imagem evidencia a relação dialética entre as diversas atividades efetivadas por Serrano, visto que elas caminhavam lado a lado. A compreensão e defesa de que esse professor/autor ocupava um lugar específico, o qual somente seria possível devido ao diálogo entre as práticas de pesquisa e de ensino, se apoia, novamente, nas concepções de Arlette Gasparello, a qual nos deixa claro, em seu texto “Homens de Letras no Magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar”, que foi comum aos professores que atuaram no final do século XIX em escolas de ensino secundário se tornarem autores de livros didáticos, indivíduos esses que faziam parte de uma elite letrada a qual contribuiu para a construção dos primeiros manuais didáticos voltados à escola secundária (2011: 466). Gasparello ainda elenca nesse status de professor/autor o círculo de “*intelectuais* que se destacavam pela erudição e estilo de vida: liam no original os autores ingleses, alemães, franceses; freqüentavam as mesmas instituições, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), as Academias Literárias...” (2011: 04), englobando indivíduos com esse perfil até a década de 1930.

Nesse sentido, a autora nos auxilia a compreender que Jonathas Serrano se encaixa nesse status de professor/autor devido ao período em que viveu, espaços que ocupou e a cultura erudita na qual estava inserido. No entanto, para além dessa categorização, Gasparello também deixa claro que, assim como demonstra o esquema aqui reinterpretado, Serrano esteve inserido em um grupo de autores e intelectuais os quais “construíram modelos e formas de ensinar que resultaram de sua experiência profissional e intelectual, que, no caso da docência, se interpenetram (2011: 04). Essa postura de Serrano, logo, se reflete em seus escritos os quais se inserem no que Fernández chamou de textos visíveis: “las fuentes habitualmente seleccionadas por la historia tradicional de la educación (los documentos jurídico-administrativos, tales como planes de estudio, y los libros de texto)” (2009: 09). Os textos visíveis seriam um dos fatores que compunham o já mencionado código disciplinar, o qual também sofreu influências das concepções e ações explicitadas nos escritos de Jonathas Serrano.

No entanto, que concepções exatamente são essas que Serrano desenvolveu em suas obras e que em determinado grau compunham o código disciplinar do período? De acordo com Schmidt umas das primeiras críticas do docente na obra *Methodologia da História na aula primária* é referente à ideia de que aprender se relaciona diretamente com a capacidade

de decorar os conteúdos (2004:200). Julgamento que também podemos observar em seu manual didático intitulado *Epítome de História Universal*:

Já não é lícito em nossas dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia. Martírio da memória, o que devêra ser encanto da imaginação! (SERRANO, 1942: 13).

Com o intuito de se opor a essa forma de ensino descrito no trecho supracitado, o autor sugere um modo de ensinar que dialoga com o movimento da Escola Nova¹⁰. No que se refere aos métodos, Serrano é favorável ao uso de novos materiais para o desenvolvimento da reflexão e autonomia dos discentes no que tange ao aprendizado da História, como, por exemplo, matérias de jornais, visitas aos museus e os filmes. Segundo André Luiz Paulilo, em seu texto “*A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos de 1910-30*”, em alguns de seus textos, ele afirma que “Serrano cercou o problema das relações entre cinema e educação com diversas imagens substantivas dos espaços mobilizados pelos estímulos e sugestões projetadas nessas salas de animação” (sd: 180), evidenciando o valor pedagógico do cinema. Além disso, umas das grandes dificuldades no ensino de História seria a relação presente-passado, pois o anacronismo é um erro comum quando os alunos aplicam os conceitos contemporâneos aos processos passados, o que poderia ser amenizado com a visualização de quadros cronológicos.

No que tange à forma de organizar o processo de aprendizagem, o ensino de História renovado, defendido por Jonathas Serrano, articula três áreas do conhecimento, são: Histórica ciência, Psicologia “ao modo experimental” e a Pedagogia “renovada”, essa articulação resultou em uma visão de ensino que se opõem ao aprendizado limitado ao exercício de memorização. Para isso o professor/autor propôs a utilização do método concêntrico ou ampliatório (FREITAS: 2008):

¹⁰ A Escola Nova foi um movimento que por meio de suas propostas intencionava implantar um novo modelo educacional no Brasil. Como representantes desse movimento podemos citar: Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

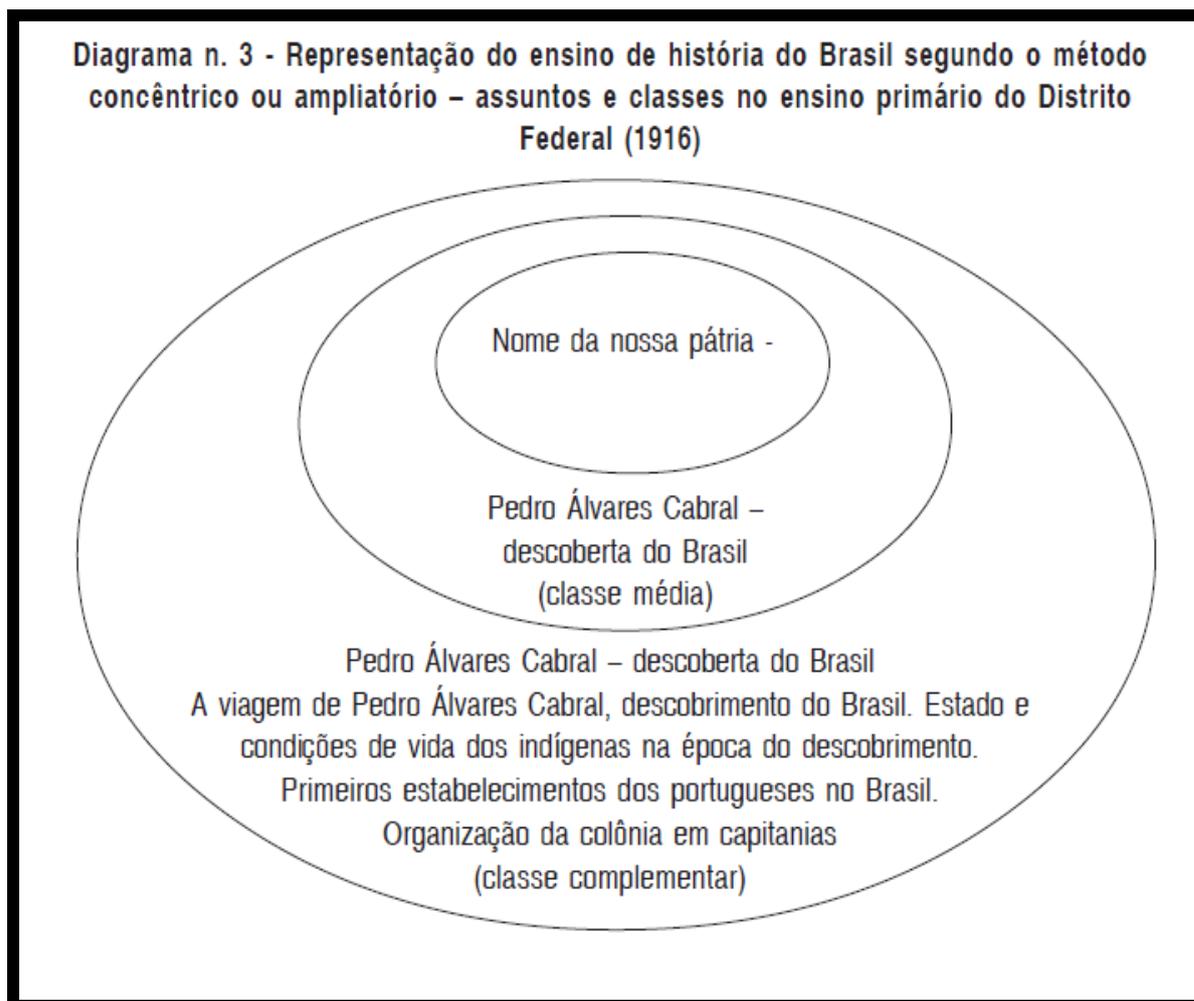


Figura 4: Diagrama extraído da obra A Pedagogia Histórica de Jonathas Serrano: Uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935) de Itamar Freitas.

No diagrama conseguimos perceber que o método concêntrico ou ampliatório se caracteriza como uma forma de organizar os conteúdos e de orientar o planejamento das aulas. Um dos aspectos chave é a forma cronológica com que se apresenta, visto que os ciclos possibilitam a transição entre presente e passado. No exemplo acima, o centro da reflexão é o “Nome da nossa pátria”, tema que está presente no cotidiano do aluno, e todos os outros fatos são articulados a partir desse assunto gerador. Portanto, as características do passado são evocadas para subsidiar a explicação de uma qualidade do presente, claro que a complexidade da conjuntura abordada dependeria da classe a qual se esteja ministrando a aula.

João Luis da Silva Bertolini, em seu trabalho de dissertação intitulado “A interpretação do outro: a ideia de islã no ensino de história”, se apoia nas reflexões de Guy

Hollanda para esclarecer que houve uma modificação metodológica na passagem da reforma educacional de Francisco Campos para a de Gustavo Capanema, pois, na primeira reforma, o ensino secundário foi organizado a partir do método concêntrico, enquanto que a segunda reforma foi baseada no método concêntrico – ampliatório. Segundo Itamar Freitas, os erros apontados por Jonathas Serrano sobre as medidas implantadas por Francisco Campos poderiam ser sintetizadas em dois elementos: “a disposição antipedagógica das matérias e alguns conteúdos, e a perniciosidade do ideal pedagógico (ou ausência de ideal pedagógico propriamente dito) na escolha dos assuntos e na abordagem do conhecimento histórico” (2009: 48). Ainda, Freitas menciona que o método concêntrico foi defendido por Serrano como uma alternativa que poderia auxiliar na melhoria dos erros que dizem respeito à organização dos conteúdos e disciplinas, artifício que se tronou presente na reforma de 1931.

No entanto, os conteúdos de História do Brasil ainda continuavam englobados na cadeira e disciplina de história das Civilizações e a inserção dos conteúdos de história permaneceu unicamente no primeiro ano do ginásial sem continuação nos ciclos seguintes, o que para Serrano também era um equívoco. O professor/autor, aqui em questão, compreendia que o ensino da história deveria valorizar o passado nacional e que para um melhor aprendizado dos conteúdos a história também deveria estar presente em todos os anos do secundário (FREITAS, 2009: 49). Então, a modificação metodológica mencionada e evidenciada por João Luis da Silva (concêntrico para concêntrico – ampliatório) se referem a forma como a disciplina foi distribuída ao longo do ensino secundário: método concêntrico – somente no primeiro ano – e método concêntrico ampliatório – durante todo o ensino ginásial.¹¹

Não sabemos ao certo até que ponto as reivindicações de Jonthas Serrano influenciaram nas reformas de Campos e Capanema, mas podemos afirmar que o tipo de organização em ciclos concêntricos também se fez presente na obra “*Estudos Sociais na*

¹¹ Conforme a Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, o ensino secundário foi estruturado em dois ciclos: o primeiro intitulado Curso Ginásial, o qual era constituído por quatro anos, e o ciclo Colegial, o qual era dividido em Curso Clássico e Curso Científico. Ainda de acordo com a lei, o Curso Ginásial seria composto pelas disciplinas de Línguas, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física. No entanto, os conteúdos de História Geral foram alocados na primeira e segunda série, enquanto que os conteúdos de História do Brasil compreendiam a terceira e quarta série (Matos, Souza e Matos: 2011).

Escola Primária”¹² de Castro e Gaudenzi, publicada em 1964 pelo INEP, e que também possuía como elementos básicos a interdisciplinaridade:¹³

O princípio da criança como centro do ensino era nitidamente expresso nesta proposta, mas os conteúdos de História eram diluídos em relação a outros conteúdos disciplinares. Ademais, a finalidade da aprendizagem era inserir o educando em um meio cada vez mais amplo, tendo como norte a questão da nacionalidade construída a partir do conhecimento do legado das gerações do passado (SCHMIDT, 2012: 84).

Nosso intuito em descrever esse panorama amplo e de evidenciar a aplicação similar do método em outro contexto histórico, visto que a citação faz referência ao ano de 1964 e as reformas Campos e Capanema são de 1931 e 1942, respectivamente, é de demonstrar que Serrano não só contribuiu para a consolidação de um código disciplinar para História, mas também evidenciar que as ideias de Serrano eram condizentes com as discussões realizadas acerca do currículo disciplinar da história do período e que o mesmo contribuiu para que a narrativa histórica, necessária ao ensino da disciplina, pudesse ser apresentada aos discentes a partir de outra possibilidade cronológica.

Embora Jonathas Serrano mantenha a ideia de ensino como transferência e a aprendizagem como memorização, o mesmo também apresenta uma proposta que possibilita à compreensão dos conteúdos de forma crescente e significativa. Partir de conceitos ou fatos mais próximos dos discentes, viabiliza a inserção dos mesmos nos processos históricos em meios mais amplos como se refere Schmidt no trecho supracitado. Assim, Serrano confere subsídios para a compreensão, por parte dos discentes, de que as narrativas são um tipo próprio de pensamento histórico, aspecto que esteve presente como possibilidade no código disciplinar da história. Nas palavras de Jörn Rüsen:

¹² Essa obra tinha como público os professores da escola Normal e os demais que já estavam em exercício da docência de 1ª a 4ª séries.

¹³ Maiores informações em: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos santos. História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Fasphe%2Farticle%2Fdownload%2F24245%2Fpdf&ei=nHWWUoG5BdGikQfWzYC oCQ&usg=AFQjCNH_Xh9ZK7IAzIOfNeosNRcW4My8Yg&bvm=bv.57155469,d.eW0>. Acessado em: 22/09/2013.

Com ela [narrativa], os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea (RÜSEN, 2010: 155).

Para o autor, é a partir da narrativa que os indivíduos atribuem sentido a suas experiências no tempo. O passado torna-se presente por meio de operações mentais nas quais relacionam este passado à vida dos narradores de forma a orientá-los em sua prática cotidiana. Mesmo que de forma “embrionária”, a narrativa enquanto forma de raciocínio inerente à ciência e disciplina de história, também se faz presente nas concepções de Jonathas Serrano, o mesmo, em *Como se Ensina História*, menciona que “História é narração. Não somente é apenas nomenclatura, como não é tão somente cronologia. Mas não pode prescindir de uma nem de outra” (SERRANO apud FREITAS, 2008: 156), deixando claro, então, que as datas e os indivíduos são ferramentas que auxiliam a elaboração da narrativa.

Outro fator, que evidencia a narratividade como forma de racionalizar e compreender os processos históricos na pedagogia proposta por Serrano, é sua visão sobre a preleção. Para esse professor/autor, a exposição oral ainda é um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem quando bem aplicado (sem exclusividade/exageros), pois, para esse docente, “história é narrativa, o historiador é um narrador, o professor é um contador de histórias” (FREITAS: 2008: 162). Embora a proposta de uso da preleção não viabilize as relações específicas proposta por Rüsen (significação por meio da articulação de temporalidades: passado, presente e futuro), de acordo com Serrano, essa prática deve se fazer presente na atuação do professor e nos exercícios exigidos dos alunos. Com a oralidade das redações produzidas pelos discentes, e pelas leituras de outros textos, Jonathas Serrano objetivava a fixação do conhecimento histórico, mas não podemos deixar de mencionar que narrar oralmente implica em transformar pensamentos em linguagem a qual, portanto, é a forma de organizar o saber produzido acerca do passado – caracterizando novamente a narrativa como fator expressivo na sua concepção epistemológica da história.

Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt expõe que, em suas conclusões gerais da obra *Como se ensina História*, Serrano lista dez pontos necessário para que o ensino renovado de história seja efetivado, dentre estes, destacamos o qual menciona que “A História é uma ciência que possui método próprio, o qual deve ser observado rigorosamente” e “O ensino de

História deve despertar a iniciativa e o interesse do aluno” (2004: 2007). Esses dois pontos, além de evidenciarem novamente a articulação entre as duas faces necessárias ao ofício historiador/professor, também nos conduz a perceber que, mesmo de forma inicial, Jonathas Serrano compreendia que o ensino de história deveria estar pautado na própria racionalidade do pensamento histórico.

Essa proposta fica novamente clara quanto Serrano propõem a utilização do quadro cronológico e sincrônico para o ensino de história:

O quadro cronológico fornece a idéia de sucessão dos fatos no tempo, dá a idéia de seqüência lógica/cronológica e oferece informações básicas para o entendimento da narratividade da história. [...] No quadro sincrônico, a complexidade da história-vida e a idéia de simultaneidade e interconexão de eventos ocorridos em espaços diferenciados ampliam a noção de riqueza e de complexidade da experiência humana. Esse recurso facilita a elaboração das sínteses globais, a observação de continuísmos e rupturas, o grau de originalidade, progresso ou atraso, enfim instrumentaliza o aluno para a crítica da obra civilizadora de diferentes povos, inclusive o povo brasileiro (FREITAS, 2008:158).

Ainda, segundo Freitas, os quadros seriam ótimos instrumentos de auxílio na exposição oral, o que nos possibilita inferir que tanto o quadro cronológico como o sincrônico são formas que Serrano encontrou para demonstrar como os processos históricos podem ser organizados no tempo. Compreender que a história é composta por várias temporalidades, e expor o conhecimento dessa forma, possibilita o entendimento de que a História pode ser “contada” de diversas maneiras, que, de acordo com o método empregado, a narrativa histórica apresentará formas diferenciadas de raciocínio argumentativo. Segundo Rüsen, “a reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta [particularidades] significado para a compreensão e para interpretação dos processos evolutivos no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa, ou dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá” (2001: 155), contribuindo, portanto, para o próprio entendimento por parte dos discentes de que suas realidades também são compostas por uma complexa rede de temporalidades – o tempo do campo e da cidade, da criança e do adulto, por exemplo. Assim, os quadros e os saberes históricos se caracterizariam como ferramentas que possibilitam a constituição de sentido:

A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) na da orientação da vida prática mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação (2001: 156).

Portanto, a associação da visualização do quadros – cronológico e sincrônico –, com a exposição oral, possibilitaria as quatro etapas mencionadas por Rüsen, proporcionando, por fim, o desenvolvimento da capacidade crítica dos discentes de forma que essa reflexão oriente sua prática cotidiana. Assim, o entendimento das várias formas de evolução temporal, viabilizada pela proposta de Jonathas Serrano, se caracteriza como uma abordagem metodológica a qual permite a construção de um sentido histórico em que o indivíduo interpreta suas experiências a partir de sua relação com tempo e o mundo.

Segundo Schmidt, na obra *História do Brasil*, podemos visualizar a inserção dessa forma de ensino e aprendizagem com os quadros temporais, demonstrando que Serrano não só teorizou sua pedagogia, como também desenvolveu materiais para que fosse aplicada por outros professores nas suas salas de aula. Tais ideias acerca das narrativas, expressadas em alguns dos recursos pedagógicos e textos desenvolvidos por Serrano, derivam, portanto, de sua própria forma de compreender a História, pois, segundo o professor/autor, no texto *Um curso de História da América para o Pedro II*:

A reconstrução exata de todos os dados sociais é desejável, sempre que possível: é também história, é sociologia também, mas não é toda a História, nem é mesmo a matéria característica, inicial e privativa da história, propriamente dita. (...) A crítica de Huizinga a Barnes é exata e definitiva: a história em essência foi e será sempre, antes de tudo, um relato, um depoimento, uma narração (SERRANO, 1933: 23-25).

No trecho citado, é possível observar que a narrativa novamente aparece nas palavras de Serrano como a própria forma de expressão da História, e não só como resultado do processo de pesquisa, como expõe a historiografia. Narrar, portanto, é o princípio lógico do pensar histórico, visto que a compreensão do passado depende de uma estrutura linguística a qual ordena os fatos de forma coerente. Esse processo cognitivo de ordenação é justamente uma forma de construção narrativa, que é inerente à compreensão de qualquer ciência, mas

que na história se caracteriza como uma competência necessária na constituição histórica de sentido.

Ainda, na afirmação de Serrano podemos perceber que o mesmo foi conhecedor da obra de Johan Huizinga. Esse historiador, desde seus primeiros passos no ofício de pesquisador e professor, evidenciou que a imaginação exerce uma função epistemológica na história, visto que:

Diferente das ciências naturais, que trabalham com a matéria dada e determinada de antemão – acessível à observação, à classificação e a à experimentação –, a matéria da História não estava dada por si. Não existia no sentido que existe a natureza (RIBEIRO, 2010: 238).

Segundo Ribeiro, Huizinga evidencia o caráter representacional da história deixando claro que o passado não pode ser apreendido em sua plenitude e que no processo cognitivo de compreensão desses fatos que não existem mais, pois já pereceu com o tempo, a imaginação se apresenta como a função de possibilitar uma forma de compreensão. Huizinga, portanto, ao contrário do “pensamento natural-científico, que fixava todo o saber em princípios rigorosos, no pensamento histórico apresentava-se a tendência para a representação e para compreensão (RIBEIRO, 2010: 239). Nesse sentido, o elemento imaginação também é utilizado como um recurso para o entendimento da história nas palavras de Jonthas Serrano:

Cabe ao mestre commentar, explicar, referir aneddotas suggestivas, comparar e analysar os typos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que elle viu aquella scena, contemplou aquella paisagem, conheceu de perto aquella vulto histórico (SERRANO: 1934: 14)

Como podemos observar, a formação cognitiva de imagens ao longo da compreensão dos conteúdos históricos se caracteriza como um meio dos alunos experienciar os saberes abordados no cotidiano escolar. A menção à evocação do passado, com o intuito de proporcionar artifícios para que os discentes possam ,a partir de suas imaginações, reconstruírem mentalmente a narração do professor sobre os homens e mulheres que os

antecederam, viabiliza uma forma de entendimento que é pautada tanto na teoria (conteúdo em si) como na vivência (desenvolvimento da criatividade através da narração).

No entanto, como Serrano compreende essa relação entre narrativa histórica e imaginação que se refere ao status de ciência atribuída à História? Para Rüsen (2010), a narrativa não é sempre histórica. A narrativa histórica é específica no sentido de que a mesma articula fatos os quais são entendidos como acontecimentos que realmente existiram no passado. Característica essa que também pode ser observada quanto Serrano define História enquanto:

[...] “Narração authentica e devidamente ordenada dos factos memoráveis da humanidade”; “biografia da humanidade”; ou ainda “conhecimento do passado da humanidade”. Para outros autores é o “estudo do planeta em que habitamos, no ponto de vista dos factos siciaes de que tem sido theadtro (SERRANO, 1934: 15).

Como podemos perceber no trecho supracitado, em seu manual pedagógico, intitulado “*Epítome de História Universal*”, Serrano também se utiliza da ideia de veracidade a partir da palavra “authentica”. A história seria a narração de algo que é apresentado como fato o qual realmente aconteceu no passado, deixando claro que o artifício da imaginação somente se apresenta como uma ferramenta “pedagógica” para o aprendizado.

Assim, a narrativa, nas propostas de Jonathas Serrano, pode ser compreendida a partir de dois vieses: primeiramente, a partir do entendimento de que a narrativa é a própria forma argumentativa elementar que a história expressa pela linguagem – abarcando a epistemologia da história – e, articulada com a imaginação a narrativa, pode ser um recurso de aproximação entre discente e conteúdo. No que se refere ao primeiro viés, não estamos dizendo aqui que Serrano, assim como Rüsen, compreendia a narrativa em toda sua complexidade enquanto prática cultural de interpretação do tempo, mas sim que podemos perceber nos textos de Serrano que o mesmo também considera a narrativa como o princípio, como as células que compõem o organismo vivo que é o pensamento histórico.

Portanto, a partir das experiências (propostas, estudos, trabalhos, etc.) de Jonathas Serrano, podemos mencionar que a docência no Estado Vargas (1937 – 1945) não estava distante da pesquisa. Os questionamentos que hoje impomos à formação do que Perrenoud chamou de “profissionais de História” são resultado de uma dicotomia entre os bacharéis e

licenciados os quais são frutos das percepções contemporâneas, refutadas, ou não, acerca do currículo adequado à capacitação ao ensino da História e para a construção dos saberes históricos. Pensar sobre os âmbitos que Serrano transitou profissionalmente, nos fez perceber que a ciência e docência eram elementos que compunham a realidade dos professores que atuaram em escolas, como, por exemplo, o Colégio Pedro II. Logo, ao responder de que forma Jonathas Serrano compreendia seu “fazer histórico”, foi possível perceber que a práxis (que, de forma simplificada, é entendida como o resultado da articulação entre a teoria e prática) se apresentava como característica inerente em suas atividades. Ainda, esse lócus de diálogo entre cotidiano escolar e erudição, ocupado por Serrano, lhe possibilitou o desenvolvimento de propostas que se valem da epistemologia da História para o aprimoramento de uma concepção acerca dos processos de ensino e aprendizagem, como no caso da narrativa.

Nessa direção, com vistas a aprofundar nossa análise sobre a proposta pedagógica de Serrano, no próximo capítulo analisamos suas influências teóricas a partir de suas propostas presentes na obra “Como se Ensina História” datada de 1935, com o intuito de perceber com o intelectual lidou com as diferentes vertentes teóricas presentes em um momento de transformação que foi a década de 1930.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO SOBRE A HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

... sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932).

O trecho acima esta presente no manifesto redigido por Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. O documento intencionava evidenciar a incoerência das reformas educacionais efetivadas até então, discutir o modelo educacional presente no país e apontar a necessidade de uma renovação na educação pública.

Segundo Machado e Teruya em seu texto “O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública”, as reflexões construídas por esses intelectuais também representam os embates ideológicos presentes no período. Esses pioneiros do movimento da Escola Nova almejavam uma escola laica, gratuita e unificada¹⁴, ampliação do acesso ao ensino e o desenvolvimento de uma filosofia para educação que estivesse alicerçada em uma visão científica sobre os problemas educacionais. A referência a legitimidade dos ataques as antigas instituições partia da ideia de que a escola tradicional possuía como base

¹⁴ Sem distinção entre os sexos.

uma concepção social que não dava mais conta da realidade vivida, para essa elite intelectual “a escola tradicional que coloca a educação como um privilégio fornecido pela condição econômica e social do indivíduo, ou seja, voltada para a satisfação de interesses classistas” (LUSTOSA, José Voste Jr., s/d: 08) não era compatível com as mudanças econômicas, políticas e sociais que estavam acontecendo no Brasil, esse grupo defendia uma “escola socializadora que estabelece entre os homens o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação...” (LUSTOSA, José Voste Jr., s/d: 08).

Nesse contexto de reformulação das estruturas e fundamentos teóricos do sistema educacional –, pois além das discussões incentivadas pelo movimento escolanosvista em 1931 já havia ocorrido uma reforma com Francisco Campos e em 1938 também poderemos observar reformulações no sistema educacional com Gustavo Capanema – Jonathas Serranos publicou o livro “Como se Ensina História” no ano de 1935, obra a qual se configura como o foco de nossas análises. A partir de sua visão sobre História e as formas de ensiná-la buscamos compreender quais foram às influências que esse professor/autor sofreu no que se refere ao campo intelectual, objetivo o qual possui como norte duas unidades de referência: narrativa e cientificidade. Essas estão presentes na categoria de análise intitulada “Características da História” e que se constitui como resultado do método de análise de conteúdo aplicado a obra de Serrano.

Portanto, a seguir o leitor poderá compreender como a obra “Como se Ensina História” contribui no sentido de exemplificar em que proporção Jonathas Serrano dialogava com as modificações e entendimentos sobre a ciência da História que estavam em voga, ao mesmo tempo em que podemos observar como suas propostas estão vinculadas com alguns pensamentos ligados a uma tradição historiográfica e pedagógica que já estavam presentes nas práticas escolares e da pesquisa histórica.

2.1 A ciência da História: a influência de uma tradição historiográfica

Refletir sobre como entendemos o conceito de história e, logo, como essas concepções afetam o ensino efetivado nas escolas, com certeza é uma tarefa que desacomoda qualquer historiador ou estudante do assunto. March Bloch em sua obra “Apologia da História ou O ofício de Historiador” esclareceu que a História enquanto narrativa de um passado se configura como uma prática antiquíssima, enquanto que a História “como empreendimento racional de análise” (Bloch, 2002: 47) se apresenta como uma ideia jovem. A partir desse entendimento de que a História ciência necessitaria de uma racionalidade, diversas leis gerais e problemáticas acerca da objetividade do historiador foram postas em discussão, Le Goff na obra “História e Memória” menciona que “A tomada de consciência da construção do fato histórico, da não-inocência do documento, lançou uma luz reveladora sobre os processos de manipulação que se manifestam em todos os níveis da constituição do saber histórico” (1990: 07), o que resultou, então, em debates sobre a plausibilidade das narrativas históricas que ultrapassaram o século XX e ainda permanecem na prática do historiador.

Além disso, no que tange a narrativa da História podemos verificar que a mesma pode ser compreendida de formas diversas de acordo com o uso dado a palavra história. Estevão de Rezende Martins na introdução da obra “A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX”, por exemplo, mencionou que há quatro usos comuns: uma história que se resume a “existência humana no tempo” (2010: 08), uma história ligada à narrativa memorialística consciente que seriam os registros pessoais, uma história que se estrutura a partir de narrativas que explicam a ação do homem no tempo, mas que não foram construídas por meio de procedimentos metodológicos (lendas, crônicas, etc.) e a última que se apresenta como a História ciência, pois produz narrativas de cunho confiável visto que esta pautada em uma investigação que possui parâmetros metodológicos.

Portanto, advindo não só da polissemia presente na palavra história como também devido às bases do pensamento histórico, quanto Jonathas Serrano redigiu a obra aqui analisada a relação de verdade, veracidade e objetividade ainda eram – assim como na atualidade – temas cruciais entre os intelectuais da área, fato que podemos perceber nas próprias palavras de Serrano:

Será a Historia uma sciencia? [...] ignorância da propria noção de sciencia que investiga os factos do passado humano [...] ao traçar sua classificação das sciencias, distribuindo-as [...] caracter scientifico ou não, da própria história [...] conceito que

formamos de ciencia[[...] que a Historia, ciencia *sui generis* [...] os foros de ciencia [...] mesmo entre as ciencias menos complexas [...] (SERRANO, 1935: 17 - 18).

Os trechos extraídos da obra refletem uma preocupação do autor em esclarecer sua visão sobre o “fazer História” empreendido pelos pesquisadores. Nas palavras que compõem as duas primeiras páginas do capítulo I da obra “Como se Ensina História”, o professor /autor deixa claro como uma compreensão errônea a cerca da História como ciência pode afetar a disciplina desenvolvida nas escolas, visto que uma percepção que resuma essa ciência ao registro episódico de eventos e vultos que agiram ao longo do tempo justificaria uma disciplina baseada na memorização. Devido a isso a discussão sobre o caráter científico da História, seus reflexos no ensino e relação com as diversas ciências que possuem o homem/mulher como objeto de análise são assuntos presentes em toda obra, as discussões específicas acerca desses assuntos ocupam várias páginas, como podemos perceber nos quadros:

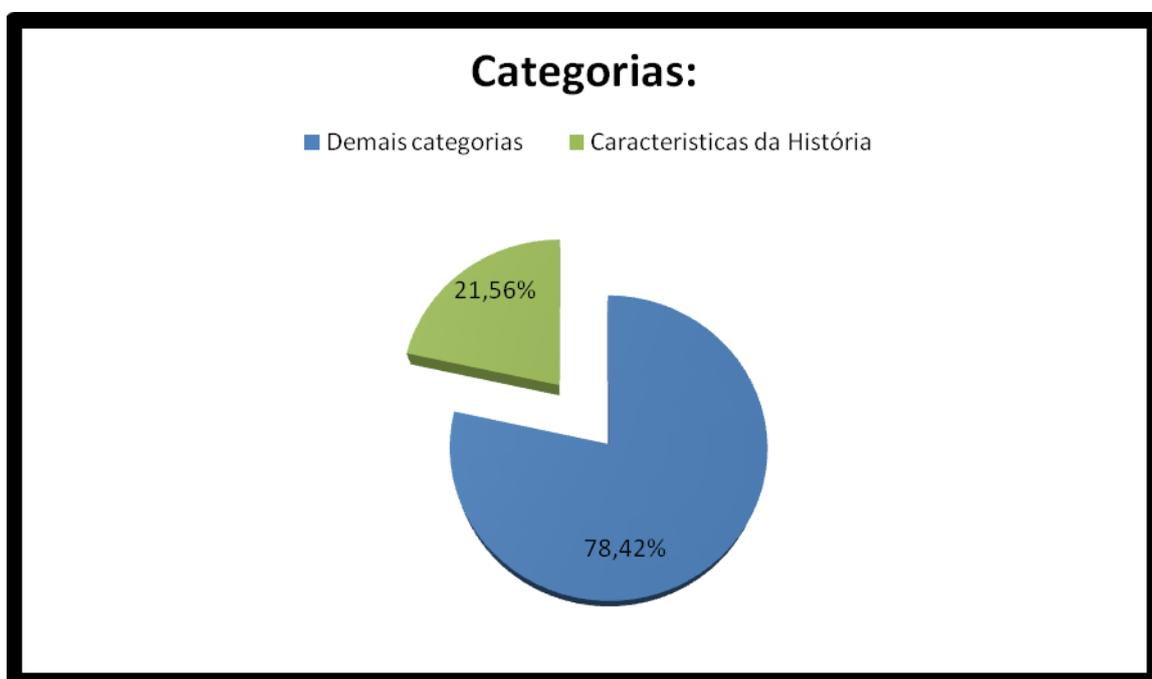


Figura 5: Gráfico construído pela autora

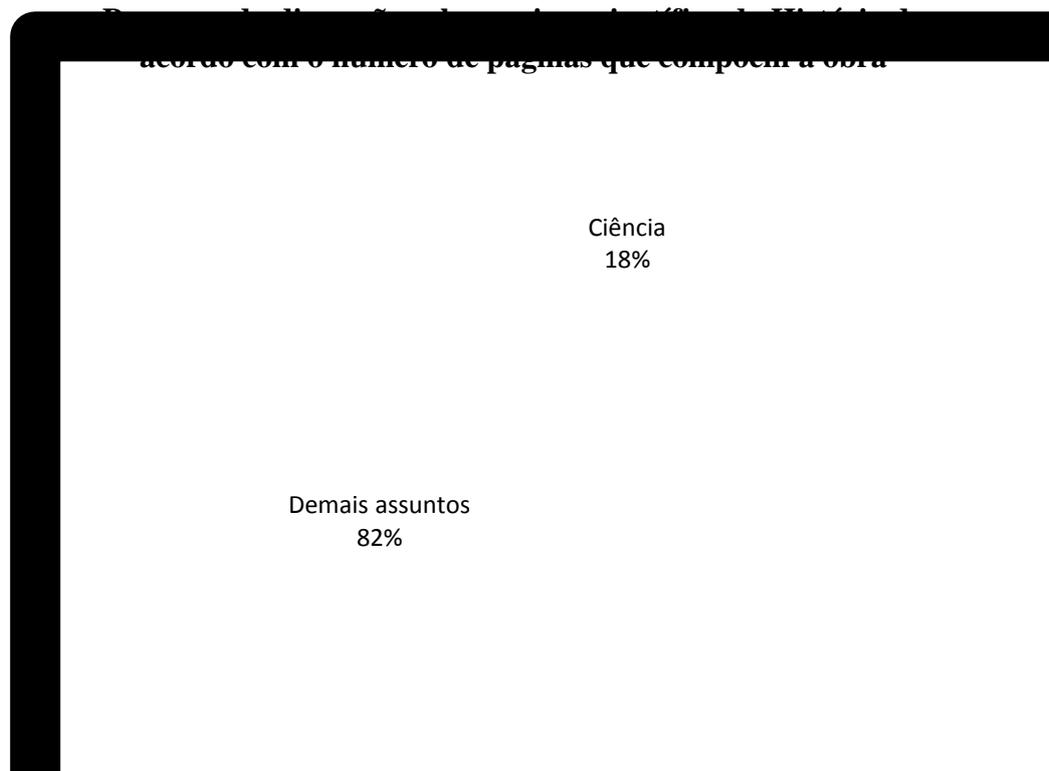


Figura 6: Gráfico construído pela autora

Em ambos os quadros fica visível a frequência do tema ao longo das explicações de Serrano. Além da ideia de rigor científico compor uma categoria que ocupa 21,56% das inferências categorizadas, o segundo quadro demonstra que das 146 páginas que compõem os capítulos desenvolvidos por Serrano, 27 páginas fazem menção a palavra ciência ou a ideia de rigor metodológico ligado a História e as demais ciências que se relacionam diretamente com a mesma. O intuito do professor/autor é evidenciar que a História “alcança muito mais do que o simples registro dos factos ocorridos nas sociedades humanas” (1935: 18), em sua visão essa ciência é capaz de demonstrar as várias causas que geram (ou tornam possíveis) um dado evento social a partir da “aplicação dos princípios da crítica á determinação da integridade, autenticidade e veracidade de um texto histórico importante...” (1935: 19). É possível perceber nessas palavras de Serrano que a pesquisa acerca das ações humanas no tempo deve estar pautada em um rigor que pretende afastar a ideia de que a História seja somente constituída pelo seu caráter literário. Como podemos observar no trecho supracitado, esse rigor é possível por meio de procedimentos como o uso de fontes escritas importantes, deixando de considerar outras possibilidades como documento histórico e deixando claro a

relevância maior de determinados eventos em detrimento de outros, ideia que também se faz presente em sua definição de História:

Textualmente, eis a definição que então propúnhamos: <<História é a sciencia que tem por objecto o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos factos mais importantes nas mesmas succedidos e das relações entre elles existentes>> (SERRANO, 1935: 59).

Acerca de sua delimitação, Serrano esclarece que a menção ao estudo do surgimento e desenvolvimento da sociedade poderia ser um fator a ser questionado visto que também é objeto de pesquisa de outras áreas científicas, mas que ninguém poderia se opor ao fato de que a História abrange “o estudo dos factos mais importantes do passado humano” (SERRANO, 1935: 60-61), deixando claro, então, que essa concepção que atribui maior ou menor valor aos acontecimentos históricos permeia toda a obra. Para explicar a forma a qual ocorre a avaliação qualitativa dos eventos históricos, Serrano inseriu, novamente, a noção de causalidade como justificativa, pois para o autor são as modificações causadas que determinam a importância dos fatos:

No facto histórico a importancia resulta das suas conseqüências sociaes. Ninguém terá dificuldade em reconhecer que a Revolução Francesa é mais importante, para a Historia da Civilização, que o advento dos Romanov na Russia, sem todavia negar o valor da obra de Pedro o Grande. Mas as conseqüências da revolução de 1789 foram maiores no tempo e no espaço. Assim também na America, ninguém hesitará em concluir que a importancia de Artigas, de San Martin e de Bolivar seguem uma ordem crescente e, ao contrário, vão em progressão decrescente as de Washington, Jefferson e Van Buren (SERRANO: 1935: 61).

Ao mesmo tempo em que demonstrou nessa citação a causalidade, o autor ainda enfatizou o processo histórico e o efeito em cadeia dos eventos. Em sua perspectiva, a história do tempo presente seria em grande parte efeito dos eventos passados. Ao longo de toda obra o professor, aqui foco de nossas reflexões, apresenta uma visão sobre a História que fica evidente por meio das palavras acima extraídas do capítulo X, Serrano assume uma posição sobre os acontecimentos históricos que vai ao encontro da tradição historiográfica presente no Brasil. Os grandes vultos citados e eventos por ele comparados nos mostra que o autor, em

certo grau, estava ligado as concepções irradiadas pelo IHGB – Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

No entanto, sua definição sobre a História enquanto ciência não se limitou a influenciar as formas de proceder com a pesquisa, logicamente suas concepções também afetaram seu entendimento sobre a disciplina desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, Serrano evidencia que a História é uma ciência educativa visto que o estudo sobre o passado proporciona várias lições (1935: 133), deixando claro novamente que seu pensamento estava extremamente ligado a uma compreensão sobre a História ciência que perpassa o arquétipo historiográfico desenvolvido pelos intelectuais ligados ao IHGB, mas que está vinculado a uma concepção estruturada no século XIX com pensadores como Michelet.

Segundo Michelle Lima, em se texto “Jules Michelet (1798-1879)”:

Nas páginas de Michelet, como também em seus discursos, fixou-se certo modelo de produção historiográfica, eminentemente política, porquanto silenciava opositores, construía uma visão que se pretendia ‘legítima’ e ‘verdadeira’ sobre o passado da França, selecionava temas que conferiam autoridade ao relato histórico e, o mais importante, funcionava como ‘forma de ação’ para instruir os cidadãos da República (2013: 37).

Jules Michelet fascinou e, ainda, fascina alguns historiadores pela forma poética com que construiu suas obras. Além disso, a História escrita por Michelet apresentava um caráter pedagógico, pois buscava orientar as ações da população francesa que iria ler sua História nacionalista. Segundo Gabriela Rizo, em seu texto “A Renascença de Michelet: A Tarefa Pedagógica do Historiador Diante de seu Povo”, o conceito de Renascimento não foi desenvolvido exclusivamente por Michelet, mas em seus escritos possuía uma finalidade de criar ação, fato também apontado por Lima no trecho inserido, pois pretendia fazer com que o espírito de transformação ressurgisse no povo francês. Em busca de recuperar uma tradição, Michelet “escreve sobre o Renascimento como se este fosse uma outra Revolução Francesa, anterior a própria Revolução do século XVIII. Para ele o ímpeto revolucionário francês foi responsável pela europeização da Renascença” (RIZO, 2000: 191), forma de agir essa que foi esquecida após as guerras napoleônicas.

Como podemos observar tanto nas palavras de Lima quanto nas de Rizo, a intenção de Michelet era por meio de sua narrativa recuperar os ideais revolucionários que foram

perdidos, demonstrar aos seus leitores como eles deveriam pensar e orientar suas ações. Partindo da perspectiva de Michelet o historiador por meio de seu ofício também teria a tarefa de educar e entendia o povo e as mulheres como os principais agentes da construção social. Esse historiador “procurava realçar, para os homens de seu século, as manifestações que moveram a civilização em tempos anteriores e, por isso, descreve as pessoas do povo como atores que também mudaram a história” (PEREIRA E OLIVEIRA: 2007: 04). A ideia de destino, tão defendida em obras de influência renascentistas como de Maquiavel, acaba por desfazer-se na narrativa de Michelet, como analisado por Pereira e Oliveira, pois a mudança dos processos e caminhos da história foi delegada a ação do povo. Como também afirmou Júlia Matos, “Michelet acreditava na verdade e sua preocupação com a seriedade na seleção das fontes revela isto. Ele cria na possibilidade de ressurreição da vida integral. Sua exploração dos sentimentos devia-se a sua ânsia por trazer a tona todos os aspectos da vida dos personagens eleitos” (MATOS, 2011: 130). O ideal da verdade histórica aparece na obra de Michelet, como afirmou a autora, como princípio do fazer histórico que o levou a perseguir o trabalho com fontes históricas de forma séria e compromissada com a ressurreição integral da vida. A verdade histórica para o historiador romântico estaria contida na meta de reconstrução escrita do passado em sua plenitude.

Nesse sentido, Jonathas Serrano também procura apresentar em sua obra como a História se configura como uma disciplina que contribui para a formação de opinião, a qual se reflete na forma como os indivíduos interagem na sociedade:

E pela História que o estudante perceberá como a 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. Dahi adquirirá o adolescente noções que lhe permitam não só assumir atitude crítica, como adoptar uma norma de acção no que diz respeito quer aos problemas peculiares ao Brasil, quer às questões internacionais (SERRANO, 1935: 137).

Nas palavras de Serrano é possível observar que para o mesmo a História também é constituída de um carácter didático. Embora ele esteja fazendo referência especialmente a disciplina ministrada nas escolas, o trecho evidenciado somado a outras passagens presentes

na obra “Como se Ensina História” nos oferece subsídios para afirmar que o resultado da pesquisa histórica no âmbito da sala de aula pode, também, contribuir para uma educação voltada ao desenvolvimento de valores específicos:

Todo professor, de accordo com os ideaes da escola nova, é um educador: o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse publico. A elle é que cabe contribuir para a educação moral e cívica, pelo exemplo constante e pelas opportunidades que lhe dá o ensino a seu cargo. Não há matéria, não há actividade escolar, não há solennidade que não dê ensejo a uma lição de moral ou de civismo (SERRANO, 1935: 138).

Na citação acima, o autor reuniu em um conceito único o professor e o educador, ou seja, ampliou o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem, pois, esse não seria mais apenas um ministrante de lições e sim alguém que se proporia a contribuir para uma educação moral e cívica. A afirmação de que todo o professor deveria contribuir para lições de moral e civismo, demonstram que para o autor, o docente precisaria construir sua prática de forma a ensinar para a vida em sociedade e não apenas para os livros. A postura de Serrano nessa afirmação o coloca dentre os debates mais atuais sobre o Ensino da História, conforme buscamos demonstrar em nosso primeiro capítulo. Entretanto, mesmo com o intuito de um ensino da História de forma significativa para a vida prática dos estudantes, Serrano não deixou de seguir padrões exemplares de explicação histórica, como podemos perceber:

Traçando o perfil dos grandes vultos, não há mister hypertrophiá-los: apresentêmo-los quaes foram – humanos, fallíveis, com as inevitáveis fraquezas dos seres reaes. Sublinhemos, porém, o que fizeram de bom e de útil para o progresso do Brasil. Principalmente os que construíram devem ser apontados, para admiração e exemplo (SERRANO, 1935: 140).

Assim como Michelet atribuía aos historiadores românticos à tarefa de educar e demonstrar ao povo os processos históricos de forma a despertar, novamente, seus ímpetos de mudança, Jonathas Serrano demonstra no capítulo intitulado “O ensino de História e a educação moral e cívica” que não só a História, mas sim todas as disciplinas devem orientar suas práticas no sentido de oferecer uma educação que contribua para o desenvolvimento do civismo. Por meio das palavras desse professor/autor, podemos afirmar que a atuação docente deve criar situações de ensino/aprendizagem – com a utilização dos conteúdos e recursos –

que objetivem o desenvolvimento da consciência dos discentes no que se refere aos seus deveres como cidadão e o “espírito de brasilidade” (SERRANO, 1935: 138).

Nesse sentido, é evidente que Serrano estava inserido em uma tradição historiográfica que entendia que a História possui uma função prática: a ação social. Essa concepção historiográfica resulta, no que se refere ao âmbito da sala de aula, na utilização de Histórias biográficas e conjunturas específicas como “pano de fundo” para a formação de um caráter que era permeado de um sentimento cívico, sentimento esse que iria influenciar a condução desses indivíduos em sociedade. Portanto, de forma similar a Michelet, Serrano também entendia a História como uma disciplina que deve promover e oferecer um exemplo moral de vida.

Assim, Michelet se configura como um dos “pontos” de ligação entre as visões sobre a ciência da História e o ensino de história apresentadas por Serrano e o Instituto Geográfico Brasileiro, proximidade que possui como fundamento a concepção exemplar da História. Segundo Gisele Branco e Vilmar Malacarne, no texto “A questão da identidade nacional brasileira na obra História Geral do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen: cultura e educação”, “os saberes articulados pelo IHGB, portanto, formavam uma rede epistemológica lançada sobre o Brasil. Campos do saber correlatos a campos do poder, cujos objetivos eram fomentar o debate sobre os problemas nacionais, encaminhar propostas para a definição do perfil da Nação...” (2008: 104), o que resultou na elaboração de pesquisas que compunham uma tradição historiográfica preocupada com a construção de uma identidade nacional – fato que resultou em um ensino dos conteúdos históricos voltado para o desenvolvimento desse sentimento de nacionalidade.

2.2 Aspiração a consolidação do código disciplinar da História: Serrano e a CNLD

Somada a essa tradição historiográfica, o contexto político posterior a escrita da obra aqui foco de nossas reflexões também pode ser visto como um fator que corrobora para a visão de que Jonathas Serrano estava inserido em uma realidade teórica e prática que contribuía para a vinculação entre a ciência da História, disciplina de História e o sentimento cívico. Nos referimos especificamente a criação de políticas que buscavam garantir o

desenvolvimento de uma sentimento patriótico comum aos indivíduos que cursavam as instituições de ensino no Brasil. Um exemplo desse quadro é a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, tema já abordado no primeiro capítulo, pelo decreto lei número 1.006 de dezembro de 1938, esse órgão que possuía as seguintes atribuições:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a
- c) abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.

Portanto, era de responsabilidade da CNLD estabelecer as condições de importação, utilização e produção do livro didático. Além disso, a Comissão deveria construir um parecer esclarecendo os motivos de autorização ou não a cada obra analisada e se caso necessário poderia sugerir modificações para que a edição se adequasse e fosse submetida novamente ao julgamento, recebendo a autorização caso as mudanças realizadas fossem satisfatórias.

Após o processo de avaliação e autorização – todos os livros aprovados receberiam o registro do Ministério da Educação e Saúde, o qual deveria publicar a cada início de ano a lista de obras autorizadas no Diário Oficial da União. A primeira lista estava prevista para ser divulgada em janeiro de 1940, mas isso não ocorreu devido as dificuldades encontradas no que se refere à efetivação do que foi proposto no decreto 1.006. O prazo para a publicação foi prorrogado, então, para janeiro de 1941, o qual foi prorrogado novamente para janeiro de 1942. Bom, sabemos que a lista oficial nunca foi publicada o que não pressupõem a ausência da avaliação dos livros, pois obras como *História Geral* de João Pereira Vitória (1943) possui no seu interior a referência de sua autorização por parte do Ministério – demonstrando que os livros difundidos no período realmente passavam por uma avaliação antes de sua circulação nas escolas.

Assim, a escolha do livro didático por parte dos professores e diretores deveria estar pautada no consentimento ou não da Comissão Nacional do Livro Didático, a qual recusava a autorização de acordo com os critérios descritos a seguir:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a. Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou honra nacional;
- b. Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c. Que envolva qualquer ofensa ao chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d. Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e. Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f. Que inspire o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g. Que incite ódio contra raças e nações estrangeiras;
- h. Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i. Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j. Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k. Que inspire o desamor a virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático;

- a. Que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b. Que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c. Que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d. Que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e. Que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo.

Podemos perceber por meio dos artigos citados que a maioria dos impedimentos mencionados – 11 precisamente – estão ligados a questões político-ideológicas, enquanto somente 5 impedimentos estão relacionados a ordem gramatical, científica e didática. A partir desta quantificação superficial já se pode inferir que as editoras que objetivavam ter seus livros aceitos não deveriam produzir obras que possuíssem um conteúdo o qual se apresentasse inadequado ao intuito do Estado de construir um sentimento de nacionalidade.

No que tange a essa estrutura criada com o intuito de se manter um discurso “aglutinador” da população, Jonathas Serrano participou ativamente como podemos observar a seguir:

Candidatos para integrar a Comissão Nacional do livro Didático
Folha II

Nome	Instituição de origem	disciplina	observações
23 Raja Gabaglia	Colégio Pedro II	Geografia - autor	
24 Everardo Backheuser		Geografia	Ex-catedrático aposentado de mineralogia da Escola Nacional de Engenharia. Faz parte de outra comissão no Ministério.
25 Othelo Reis	Colégio Pedro II	Geografia	
26 Honório Silvestre	Colégio Pedro II	Geografia	
27 Basílio de Magalhães		História da Civilização	Historiador con sagrado
28 Bernardino de Souza		História da Civilização	Ministro do tribunal de Contas. Na Bahia, foi catedrático de Direito, idem de História da Civilização e presidente do Instituto Histórico.
29 João Baptista de Mello e Souza	Colégio Pedro II	História da Civilização	
30 Jonathas Serrano	Colégio Pedro II	História da Civilização - autor	SELECIONADO
31 Afonso Taunay		História da Civilização	
32 Pedro Calmon		História da Civilização – autor	Catedrático de Direito
33 Nereu Sampaio	Instituto de Educação do Distrito Federal	Desenho / Ensino Industrial	
34 Henrique Costa	Escola Nacional de Engenharia	Desenho / Matemática	
35 Heitor S. Bustamante		Desenho	Professor em disponibilidade da Escola da <i>(Ilegível)</i>
36 Otacílio Novaes	Escola Nacional de Engenharia	Desenho / Matemática	
37 Euclides Guimarães Roxo	Colégio Pedro II	Matemática - autor	SELECIONADO
38 Cecil Thirée	Colégio Pedro II	Matemática - autor	
39 Sebastião Sodré da Gama	Escola Nacional de Engenharia	Matemática	
40 Atília de Carvalho	Escola Militar	Matemática	
41 Haroldo Lisboa Cunha	Colégio Pedro II	Matemática	
42 Joaquim Almeida Lisboa	Colégio Pedro II	Matemática	
43 Alberto Nunes Serrão	Colégio Universitário	Matemática - autor	
43 George Summer	Colégio Pedro II	Física - autor	
44 Walter Gomes Cardim	Colégio Pedro II	Física (autor) / Matemática / Desenho	

Fonte: Arquivo Gustavo Capanema. Sem data. CPDOC – RJ.
Tabela organizada pela autora.

Por meio do quadro construído por Rita de Cássia Cunha Ferreira e que compõem sua dissertação intitulada “A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)” podemos perceber não só a presença do nome de Jonathas Serrano com a observação de selecionado, como também a forma como esses intelectuais eram escolhidos para integrarem CNLD. Ainda de acordo com Ferreira, o primeiro critério a ser seguido nessa seleção foi a disciplina (disponibilidade de especialistas nas áreas específicas) e posteriormente:

O segundo dispositivo de leitura demonstra que os candidatos eram oriundos de tradicionais instituições escolares, como o Colégio Pedro II, fundado em 1837, Durante a corte, e o único mantido pelo governo Central, desde sua constituição, para servir de modelo para as instituições escolares de ensino secundário no país. [...] Outras escolas tradicionais também foram focos dessa escola, como o Instituto de Educação do Distrito Federal, Escola Nacional de Engenharia, Colégio Militar e a Escola Naval, estes dois últimos demonstrando a relevância da presença militar no regime (FERREIRA, 2008: 55)

O que objetivamos comprovar até aqui é que Jonathas Serrano compartilha com seus contemporâneos referenciais teóricos que pertenciam a uma tradição historiográfica que justificou ações políticas ao longo da história do Brasil. Comungar dessas concepções em comum oportunizou sua participação no IHGB e no Colégio Pedro II, situação essa que “abriu as portas” para que esse intelectual participasse de órgãos políticos como CNLD – como comprova Ferreira.

Nessa perspectiva afirmamos que Jonathas Serrano apresentava um perfil comum aos homens das letras, nos referimos novamente a ideia de professor/autor. No primeiro capítulo deixamos claro que esse é o termo atribuído por Arlette Gasparelo aos intelectuais que atuam na área de pesquisa, política e educação, ocupando um lócus que se justifica pelo entendimento de que a pesquisa e a docência são aspectos complementares de uma atuação profissional na área da História. A partir desse contexto, podemos afirmar que as continuidades entre as diretrizes do IHGB, prática docente e prática política não se apresentam como aspectos incoerentes, embasamentos teóricos como o de Michelet que atribuía a História uma função pedagógica – no caso de Serrano a de contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e de identificação entre os indivíduos das diversas culturas que constitui a sociedade brasileira – auxilia na compreensão sobre a

existência de um capítulo dedicado ao tema “O ensino de História e a educação moral e cívica” como também justifica os as seguintes orientações:

O art. 48 § 6º do Dec. 16. 782-A de 13 de Janeiro de 1925, e o art. 14 § 1º do Regimento Interno do Collegio Pedro II, determinaram que <<no ensino da língua materna, da literatura, da geographia e da historia nacionaes, darão os professores como temas para trabalhos escriptos, assumptos relativos ao Brasil, narrações, descripções e biographias dos grandes homens em todos os ramos da actividade; seleccionando, para os trabalhos oraes, entre as producções literárias de autores nacionaes, as que tiverem mais ao alcance ou mais possam interessar os alumnos; para devolver-lhes os sentimentos de patriotismo, e civismo. Serão excluídas, por seleção cuidadosa, as producções que pelo estylo ou por doutrinação incidente, diminuam ou não despertem os sentimentos constitutivos dos caracteres bem formados>> (SERRANO, 1935: 136)

Segundo Rita de Cássia Ferreira dos trinta e dois professores que compunham o quadro de funcionário do Colégio Pedro II no ano de 1937, dezoito estavam presentes na lista de Gustavo Capanema¹⁵ como possível integrante da Comissão Nacional do Livro Didático. Novamente as circunstâncias demonstram o entrelaçamento entre as instituições, pois como podemos perceber na citação inserida os professores do Colégio já deveriam ter em suas aulas o cuidado de promover atividades que objetivavam garantir a perpetuação do civismo nos discentes.

No entanto, além dessa aproximação entre a Ciência da História, a disciplina de História e a constituição de uma nacionalidade, também se faz necessário explicar que o entendimento sobre a ciência da História, presente no momento em que Serrano escreveu sua obra “Como se Ensina História”, é resultado de uma tradição literária e escolar que não se resume a produção desse Instituto, o que objetivamos reafirmar aqui é que Serrano pode ser englobado em um processo que também foi impulsionado pelo Colégio de Pedro II¹⁶:

Apesar de toda a ligação simbólica do Colégio à monarquia, a instituição, ponto de encontro e lugar social de um pequeno círculo de intelectuais – como professores, jornalistas e escritores – possuía entre seus quadros muitos professores simpatizantes da causa republicana, como foi comum nos últimos anos do Império (GASPARELLO, 2004: 39)

¹⁵ Gustavo Capanema foi o responsável pela instituição da Comissão Nacional do Livro Didático enquanto esteve a frente do Ministério da Educação e Saúde.

¹⁶ Nome atribuído a escola até o início da República Brasileira.

A partir do trecho citado pretendemos evidenciar que desde o Império o Colégio Pedro II pode ser entendido como o lugar institucional que iniciou a organização de um currículo para a disciplina da História, situação essa que só foi possível por que reunia em seu quadro de funcionários vários intelectuais que contribuíram para a criação de um modelo de estrutura para o ensino secundário. Ao lado do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, visto que ambas as instituições foram criadas na década de 1830, a escola Pedro II oportunizou um espaço de interação entre um grupo de letrados que foram os responsáveis por determinar a direção a ser seguida no que se refere à pesquisa e ao ensino de História no Brasil.

2.3 Serrano e seus diálogos com o meio: O IHGB e o Colégio Pedro II

Esse entrelaçamento entre IHGB e Colégio Pedro II se apresenta como um ponto importante não só devido ao fato de que muitos intelectuais que atuavam e deliberavam sobre a pesquisa também possuíam alguma função na escola secundária aqui em questão, pois esse contexto também possibilitou o desenvolvimento de uma tradição que perdurou e esteve presente no momento histórico de Jonathas Serrano: nos referimos a perpetuação de uma elite intelectual que foi responsável pelos referenciais teóricos e práticas presentes no ensino de História. O Entendimento sobre o que é História, sua passagem de uma concepção filosófica para uma História baseada no método científico acompanha, portanto, o movimento de implantação dessa ciência como disciplina escolar.

Além disso, devemos ter em mente que a criação do IHGB e do Colégio de Pedro II ocorreu em um momento tenso, pois o recém “nascido” Estado brasileiro ainda era ameaçado pela possibilidade de uma nova unificação com Portugal¹⁷:

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o

¹⁷ Importante lembrar que Pedro I renunciou e para assumir o trono de Portugal como Pedro IV.

cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo... (MANOEL, s/d: 05).

Por meio da citação podemos compreender que, desde o Império, ambas as instituições serviam como mecanismo político na medida em que buscavam divulgar e ensinar uma História que objetivava impulsionar o sentimento de pertencimentos em todos os brasileiros. O Brasil apresentava uma sociedade fragmentada, com características regionais e interesses diversos, conjuntura essa que resultava na presença de camadas sociais conflituosas.

Assim, desde a sua fundação em 1837 o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foi o responsável por subsidiar as reflexões em torno do ofício do historiador e sobre as formas de pesquisa que resultaram nos saberes que compunham os currículos escolares, mas que ao lado do Colégio de Pedro II também se destacou como o espaço intelectual responsável por forjar um patriotismo brasileiro:

É, portanto, à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IGHB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. É de novo uma certa postura iluminista – o esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade – que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro (GUIMARÃES, 1988: 06).

A referência sobre uma historiografia que trata a brasilidade de forma homogênea nos faz perceber que a identidade brasileira foi construída em detrimento de outras, pois, ainda de acordo com Manoel Luis Guimarães, esse projeto de criação de um perfil para a Nação não rompeu com a ideia de missão civilizadora disseminada em nossa colonização por parte dos portugueses. A partir do momento que a Nação brasileira teria a incumbência de ser a representante da noção de civilização no novo mundo, houve a definição de quem seria excluído devido ao fato que não se encaixarem no padrão entendido como civilizado. Negros e índios ficaram a margem de uma historiografia que foi incentivada pelo IHGB a partir da concessão de prêmios, segundo José Carlos Reis os trabalhos de Von Martius e Vanhagem suprimam as expectativas por que discutiam temas que foram constantes na

revista trimestral dessa instituição – explorações científicas, história regional e o caso indígena, mais precisamente (REIS: 2011: 05-06).

Além de sistematizar as formas de pesquisa e escrita dos estudos históricos no Brasil e buscar construir um conceito de nação brasileira que fosse condizente com os ideais políticos da monarquia brasileira, as propostas do IHGB também influenciaram as formas de ensino da disciplina. Na medida em que um modelo historiográfico passou a ser adotado e entendido como o mais adequado para narrar à história da Nação, os profissionais da área de ensino passaram a ser influenciados por esse padrão:

Embora nem todos tivessem a intenção de produzir estudos voltados para o ensino, muitas vezes as pesquisas eram veiculadas às escolas, que adotavam os manuais de História do Brasil escritos, geralmente, pelos sócios do IHGB, já que grande parte dos educadores fazia parte dele. Como bem lembrou Bandeira de Melo [...] Assim, mesmo que a disciplina história não tenha sido formalizada dentro deste espaço, supomos ter sido ele quem promovera a discussão de ideias para desenvolvimento da mesma, influenciando a elaboração de currículos escolares em instituições como o Colégio Pedro II, por exemplo (REIS, 2011: 07).

Nesse sentido, desenvolveu-se, portanto, um modelo explicativo/interpretativo da História do Brasil que estabeleceu as bases para organização e concepção de ensino de História efetivado nas escolas. Reis também deixa claro que as normas e produção desenvolvidas pelo IHGB eram apresentadas com o status de verdade, fato que fica claro quando o autor insere um trecho da ata da primeira sessão realizada em 1º de dezembro de 1938 que explicita como se deve dividir as verdadeiras épocas que constituem a História do Brasil (2011: 06), preocupação que se relaciona diretamente com o ensino da disciplina.

Além disso, no século XIX a História nacional passa a ser narrada como um passado mítico da Nação. O gênero biográfico é amplamente utilizado e grandes heróis passam a constituir a memória sobre a origem do país, uma galeria de grandes notáveis é utilizada para a compreensão desse passado. A Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro reserva um espaço como anexo somente para o “Quadro de Biografias” o qual é composto de textos sobre ilustres brasileiros e para todos os artigos que continham no título expressões similares ou idéias que levassem ao entendimento de que o assunto a ser abordado era a vida e obra de algum indivíduo que possuía virtude e que realizou “ações gloriosas” na história da pátria Brasil. Nesses tipos de ações fica claro o caráter exemplar que era atribuído a

História, pois a partir de trajetórias individuais era exaltada uma gênese brasileira repleta de grandes feitos. Esses homens virtuosos e suas ações serviam como lições a serem seguidas, pois seus comportamentos exemplares possuíam, na História, a finalidade de orientar de ensinar os homens a viver em sociedade.

Ainda no que se refere ao caráter exemplar da história, na perspectiva da teoria da consciência histórica, mais precisamente nos escritos de Jörn Rüsen, existem quatro formas de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. Para compreender o que significa essa categorização proposta por Rüsen devemos ter em mente que o aprendizado histórico está profundamente vinculado com as formas de desenvolvimento da consciência histórica. Com base nas “formas com que o tempo histórico é apreendido pelo indivíduo, por meio da regulação dos processos de memorização, no intenso e constante movimento que o tempo possui” (SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011: 194), ocorre o desenvolvimento das competências de interpretação, experiência e orientação, nos fazendo compreender que consciência histórica não se resume ao conhecimento sobre o passado. Portanto, a consciência histórica “serve como um elemento de orientação chave, dando a vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária” (RÜSEN: 2001: 56), concepção essa que coloca o cotidiano como centro do desenvolvimento dessa consciência que é responsável pela forma como orientamos nossos atos. Nessa perspectiva, a rotina escolar e as formas de ensino/aprendizagem em conjunto com os conteúdos e as proposições dos historiadores em instituições e espaços acadêmicos não se limitam a oferecer um arcabouço teórico sobre o passado, pois ajudam “não só no processo de formação do pensamento histórico das pessoas, mas em sua aplicação cotidiana por meio da utilização desse tipo de cognição para entender à sua demanda de orientação no cotidiano e como instrumento auxiliar no processo de construção de identidade” (ALVES, 2007: 02).

No caso da historiografia desenvolvida pelos intelectuais vinculados ao IHGB no século XIX, esse excedente teórico oferece bases para o desenvolvimento do que dentre as tipologias de Rüsen é chamada de consciência exemplar. Quanto a esse tipo Rüsen explica que:

Aqui a consciência histórica se refere à experiência do passado na forma de casos que representam e personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta

humana. [...] nesta concepção a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático: *historiae vitae maestrae* é uma máxima tradicional na tradição historiográfica ocidental. Ela nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos e sua aplicação (2010:64).

A partir da citação é possível compreender que na consciência histórica exemplar, o passado é utilizado como forma de proporcionar modelos e padrões, os quais irão orientar as ações na vida prática. No entanto, esse processo de desenvolvimento ou constituição de uma consciência histórica somente é possível por meio da narrativa, pois de acordo com Rüsen "a narrativa histórica é a forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza a sua função de orientação temporal" (RÜSEN, 2001), por isso que no momento que cada indivíduo mobiliza suas experiências e as organiza com base nas três dimensões de tempo (passado, presente e futuro) de forma a estabelecer uma continuidade, esses indivíduos constroem uma narrativa que também esta pautada na perspectiva que se encontra sua consciência histórica, sendo esta determinante na constituição de sua identidade. Assim, podemos afirmar que ensino de história efetivado com base na historiografia divulgada e incentivada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi pautado na presença de uma narrativa histórica que legitimava o presente por meio do passado, conduzindo os discentes a uma formação histórica baseada na perspectiva exemplar.

No que se refere à obra "Como se Ensina História", Jonathas Serrano, assim como os historiadores do século XIX, também aponta a necessidade de utilização de biografias em situações específicas do ensino, o professor/autor menciona que as biografias facilitariam o processo de aprendizagem nos cursos primários, pois a organização da narrativa por meio de datas e fatos serve como pontos de referência no tempo – demonstrando, por exemplo, os sincronismos de ações. No entanto, Serrano deixa claro que a obra nasceu "em reação contra os compêndios recheados apenas de datas e nomes..." (1935: 13), demonstrando que as biografias devem ser exploradas com objetivos pontuais como no caso já explicitado.

Ainda, podemos visualizar nas declarações de Serrano que "... não pode a Historia ser mais reduzida à simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos cousaes, sem criterio psycolpogico" (135: 17-18), evidenciando, portanto, que a tradição biográfica constituída no século XIX possui resquícios na forma de ensino efetivado na década de 1930, mas que outras concepções também se faziam presentes. Nas perspectivas de Serrano podemos observar uma síntese das novas propostas divulgadas pelo

movimento da Escola Nova e práticas já presentes no ensino tradicional, fato que pode ser percebido em sua visão sobre a postura do(a) aluno(a) em sala de aula, pois o(a) mesmo(a) “... é capaz, se colaborar activamente no trabalho e não ficar apenas na mera attitude passiva de ouvinte”, em comparação a ideia de que “nos cursos primários e mesmo na 1ª serie secundaria, a fixação chronologica não deve ser feita como nas demais series...” (1935: 33), visto que ao mesmo tempo em que Serrano aponta a possibilidade de interação dos discentes no processo de ensino/aprendizagem – retirando a centralidade das ações da figura do professor – , o mesmo ainda permanece com o entendimento de que para o ensino de história há a necessidade do artifício da fixação.

Nesse intento de demonstrar as aproximações e distanciamentos entre as propostas de Jonathas Serrano e do IHGB, também destaco a figura de Francisco Varnhagen e sua vinculação o historicismo:

Entende-se por “historicismo” a época do desenvolvimento da ciência histórica, na qual esta se constituiu, como ciência humana compreensiva, sob a forma de uma especialidade acadêmica. Cronologicamente essa época se situa no século XIX e, embora seus principais representantes sejam historiadores alemães (Niebuhr, Ranke, Droysen, Mommsen), não se deve esquecer de que se trata de um fenômeno de história da ciência e da inteligência que abrangeu toda a Europa. Como os poucos intelectuais brasileiros do século XIX (Francisco Varnhagen, Capistrano de Abreu) são intelectuais “europeus”, o historicismo os inclui igualmente (MARTINS, s/d: 02).

Esse momento de desenvolvimento científico, mencionado na citação, não foi somente decisivo para história, o autor deixa claro que a estruturação do método histórico, concepção sobre o campo de atuação da história e o seu valor formativo também influenciaram outras ciências relacionadas às ciências sociais. Além disso, a menção sobre a constituição da História enquanto especialidade acadêmica demonstra uma reorientação do pensamento histórico, o caráter científico é posto em pauta resultando na institucionalização da pesquisa histórica.

Nesse contexto “o historiador perde o caráter de *homes de lettres* e adquire o estatuto de pesquisador” (GUIMARÃES, 1988: 05), condição essa subsidiada pelo distanciamento intencional da filosofia da história e da dedicação ao trabalho empírico. Com a intenção de consolidar a história como ciência autônoma, o estudo rigoroso das fontes passou a ser o

centro dos procedimentos metodológicos e o critério de verdade uma característica exigida no resultado da pesquisa. Ainda de acordo com Martins, o final do historicismo é algo quase impossível de precisar, pois a “concepção de fundo da ciência histórica permanece inspirada por ele até hoje” (s/d: 04), longevidade essa que pode ser percebida nos escritos de Serrano, como já demonstramos anteriormente, e que se faz presente em representações discursivas que forjaram uma memória oficial para o Brasil.

Dentre essas representações os escritos de Francisco Adolf de Varnhagen (1816/1878) foram responsáveis por construir visões históricas que ainda permanecem nos livros didáticos de hoje. Assim como o historicismo na Europa se configurou como um novo paradigma que serviu para os interesses “dos grandes estados, da burocracia estatal que financia seus projetos historiográficos” (BARROS, 2012: 392), as obras de Varnhagen auxiliaram na legitimação da colonização portuguesa. De acordo com José Carlos Reis, em seu texto “Varnhagen (1853-7): O elogio da colonização portuguesa”, o “olhar de Varnhagen sobre a história do Brasil é, portanto, o olhar do colonizador português. Ele iniciará a corrente de interpretação do Brasil que articulará os sentimentos e interesses dos ‘descobridores do Brasil’. Ele reconstruirá o Brasil [...] submetendo-os à lógica do descobridor” (1997: 115).

Ao contrário do positivismo francês que buscava construir uma história universalista, o historicismo alemão se tornou uma nova matriz historiográfica que buscava um olhar sobre si. Por meio do método de crítica documental os historicistas preferiram abordar questões particulares, pois buscavam chamar atenção para cada realidade nacional, para cada tradição e ao invés de procurar a natureza universal imutável do homem, o historicismo pretendeu evidenciar a historicidade de qualquer realidade e do humano. Ainda, o modelo historiográfico historicista, especialmente aquele influenciado por Rank¹⁸, tratou de uma história das elites:

... há certamente numerosas passagens rankeanas em torno daquilo que se convencionou chamar de ‘história dos grandes homens’. Sintomaticamente, Ranke escreveu uma *História do Papas* (1836) e uma *História de Frederico o Grande* (1878). A História (da) Política elaborada pelo historicismo alemão de inspiração rankeana é também uma História (dos) Políticos. Não faltam retratos dos reis, descrições da corte e menções aos ministros e demais ministros (BARROS: 2012: 408).

¹⁸ O historicismo não se configura como um bloco homogêneo, pois se dividiu em dois ramos: de um lado conservador e do outro um historicismo mais avançado, o qual se apresentou como uma vertente mais relativista.

De forma condizente com a perspectiva de Rank, Varnhagen também buscou em sua obra “Historia Geral do Brasil (1853/7)” apresentar uma série de heróis portugueses, como Vasco da Gama e Cabral, com o intuito de narrar o momento da colonização do Brasil. Quanto à constituição da população brasileira, Varnhagen destaca a presença europeia destinando poucas páginas aos negros, por exemplo, visto que para o autor “... os traficantes negreiros fizeram um grande mal ao Brasil entulhando suas cidades do litoral e engenhos de negreiras. [...] fazemos votos que um dia as cores de tal modo se combinem que venha a desaparecer totalmente do nosso povo as características de origem africana...” (REIS, 1997:123), evidenciando novamente a exclusão da parte populacional entendida como não civilizada.

Assim como a aproximação já realizada entre Serrano e Michelet demonstrou a presença de características comuns à tradição historiográfica incentivada pelo IHGB e as propostas de Serrano, Varnhagen também é “evocado” com o intuito de reafirmar esse argumento. Portanto, nesse intento de apresentar aos leitores os pontos de interseção dois elementos foram postos em destaque, a intenção de veracidade histórica e, também, a cientificidade da história.

No que se refere à verdade histórica Varnhagen também pretendia “produzir uma ‘verdade histórica’ do Brasil, com uma ‘história científica’, isto é, documentada conforme o método, afastando o lendário e o maravilhoso e evitando os juízos de valor” (REIS, 1997: 128), enquanto que Serrano menciona que pretende “insistir, portanto, no caráter científico, isto é, *sereno e imparcial, objetivo*” (1935: 25) da História, demonstrando novamente que o discurso desse professor/autor esta permeado de concepções que foram elaboradas no século XIX. No que tange a cientificidade da História já deixamos claro que esse tema também é central nas proposições de Serrano, no entanto não só esse entendimento como todas as suas propostas também foram influenciadas por outras historiografias disponíveis em sua época, situação que contribui para a compreensão de que as proposições presentes na obra “Como se ensina História” não é um simples acompanhamento de tendências, mas sim conclusões de experiências e referências teóricas diversificados, como podemos notar a seguir:

Pensar sobre as mudanças no ensino de História a partir de influências historiográficas leva ao recuo à década de 1930, mais precisamente a 1931 com a Reforma Francisco Campos. Esta propunha a substituição da *História Universal* pela *História da civilização*, mudança que implicava o rompimento com uma visão tradicional, católica do conhecimento histórico e a aproximação com uma visão laica, de fundamento positivista. Até a referida reforma, a história ensinada caracterizava-se como sendo fruto da construção de verdades indiscutíveis e relatadas sem que fosse demonstrada a intervenção do narrador (AZEVEDO e STAMATTO, 2010: 711).

A partir das palavras supracitadas é possível perceber que o momento de escrita da obra aqui analisada, visto que o livro foi lançado em 1935, foi marcado por uma modificação nas formas de pesquisa, mais precisamente quanto ao rigor aos seus processos de investigação. Portanto, quando Jonathas Serrano escreveu “Como se Ensina História” o panorama é de transformação e, embora, ainda tenha a verdade como uma meta canônica do processo de construção historiográfico, podemos perceber que influências de visões como do movimento da Escola nova também se fazem presentes em suas colocações. De certo ângulo o leitor poderia compreender nossas proposições como antagônicas no sentido de que iniciamos o capítulo mencionando que Serrano compartilhava de uma tradição historiográfica que buscava o desenvolvimento de um sentimento nacionalista e finalizamos nossos escritos evidenciando que esse autor/professor defendia que a História não poderia ser reduzida a memorização de fatos que englobavam ações de grandes vultos, o fato é que Serrano estava inserido em instituições tradicionais que ditavam as diretrizes da pesquisa e ensino da História ao mesmo tempo em que foi influenciado por vertentes teóricas que se afastavam das diretrizes estipuladas por essas instituições. Assim como qualquer humano, Jonathas Serrano metaforicamente pode ser comparado a um mosaico, pois apresentou a habilidade de conciliar a permanência de fundamentos teóricos cruciais a sua atuação profissional ao lado de novas concepções que estavam adentrando a pauta de discussão do círculo intelectual brasileiro que se preocupava com as estruturas de ensino.

Assim, no próximo capítulo iremos compreender como essas outras influências teóricas se apresentam em suas concepções sobre a história e sobre o ensino de História. Por meio dos livros didáticos elaborados por Jonathas Serrano iremos perceber como o mesmo efetiva suas propostas e compreender de que forma essas outras perspectivas nortearam a elaboração desses recursos para o ensino da disciplina.

CAPÍTULO III

ENSINO DE HISTÓRIA E AS PROPOSTAS DE JONATHAS SERRANO: UMA ANÁLISE A LUZ DA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Nos capítulos anteriores apresentamos o local ocupado por Jonathas Serrano no que se refere aos seus pares na comunidade de Historiadores e educadores. Foi possível compreender que suas experiências como professor e como pesquisador, além de sua atuação em órgãos da administração pública, possibilitaram um posicionamento que hoje nos parece peculiar, mas que na década de 1930 era comum, nos referimos ao que Arlette Gasparello chamou de professor/autor. A não separação das práticas docentes e da pesquisa, visão incomum nos dias atuais visto que os profissionais da área se formam como bacharéis e Licenciados, resultou em uma postura que entende o ato de construir situações de aprendizagem, a desenvoltura nos processos metodológicos e orientações teóricas, possíveis a ciência da História, como aspectos complementares. Ao longo de nossas explanações o leitor pôde perceber que Jonathas Serrano foi um dos intelectuais que introduziu a influência da pedagogia no código disciplinar da História, o qual foi consolidado a partir da década de 1930.

Além disso, algumas das influências teóricas presentes nas proposições de Serrano também foram explicitadas de forma a esclarecer como sua visão sobre a função da História ainda estava atrelada a uma herança historiográfica adquirida a partir dos escritos desenvolvidos com o incentivo do Instituto Geográfico Brasileiro e do Colégio Pedro II. Foi possível observar que a ideia de ciência também permeia as formas de ensino, vinculação essa que entendemos ser possível justamente pelo que foi esclarecido no primeiro capítulo. Entretanto, o rigor científico não foi o único posicionamento frente ao ensino de História observado na obra “Como se Ensina História”, o papel do professor, centralidade de ação no processo de ensino/aprendizagem e materiais utilizados como recurso também são aspectos importantes a serem analisados em suas propostas, visto que são aspectos que denunciam uma proximidade com discussões contemporâneas sobre o ensino de História.

Tendo em vista o que já foi explicitado nos capítulos anteriores, nosso intuito é de verificar como Jonathas Serrano pensava que o ensino de História deveria ser efetivado e que práticas de ensino/aprendizagem o mesmo aponta como equivocadas ou errôneas. Nossas argumentações foram baseadas em três categorias construídas a partir da obra “Como se Ensina História” do intelectual aqui em questão. Como parte do processo de análise de conteúdo efetivado intitulamos as três categorias com os seguintes nomes: “Críticas aos meios de ensino estabelecidos”, “Perspectivas” e “Características do Ensino de História”. Nessas categorias inserimos as inferências em treze unidades de referência – intituladas “materiais”, “sentidos”, “atividades”, “vertentes teóricas”, “oposição”, “Datas, fatos e História biográfica”, “memorização”, “Promotor de reflexão”, “Autonomia”, “Estímulo”, “Ensino com rigor científico”, “História biográfica datas e fatos” e “Memorização”¹⁹ –, as quais nortearam nossas reflexões e que nos proporcionaram verificar uma aproximação entre as idéias desse professor/autor e o movimento da Escola Nova, ao mesmo tempo em que procuramos exemplificar essas situações com a sua produção didática:

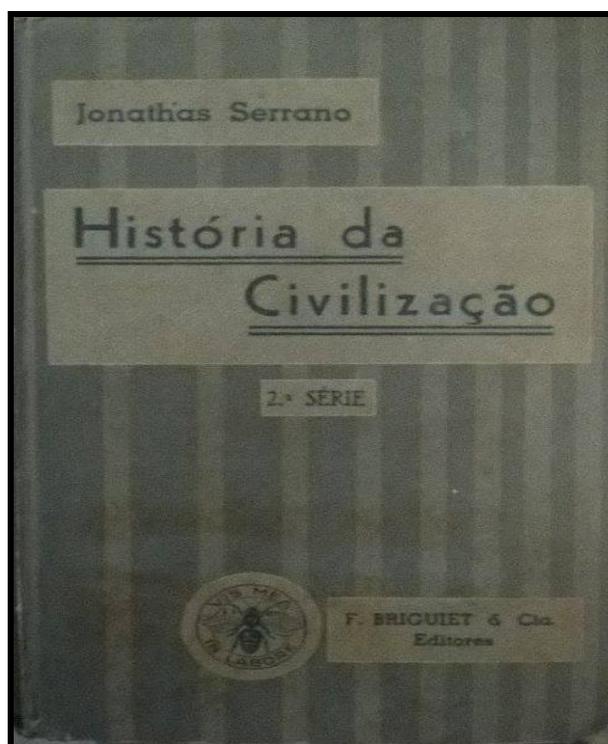


Figura 7: Imagem produzida pela autora

¹⁹ Algumas nomenclaturas das unidades de referência se repetem em diferentes categorias.

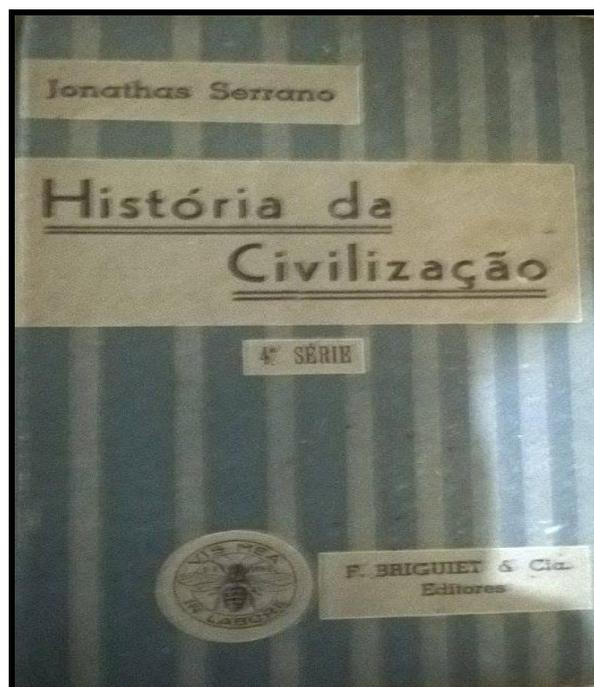


Figura 8: Imagem produzida pela autora

Como podemos perceber nas imagens acima, foram utilizados dois livros didáticos, “História da Civilização” para a 2ª série e “História da Civilização” para 4ª série, datados de 1939 e 1938, respectivamente. O uso dessas obras se justifica pelo fato de terem sido produzidas na mesma década em que Jonathas Serrano construiu suas proposições em “Como se Ensina História” e nos oportunizaram observar de maneira mais concreta a coerência ou dissonâncias entre as visões apresentadas na obra “Como se Ensina História” e a forma como construiu seus manuais pedagógicos, os quais se configuram como a efetivação de suas propostas.

Ainda, para que haja compreensão dessas influências e propostas de Serrano será necessário contextualizar o movimento da Escola Nova, o que será desenvolvido de forma a esclarecer como categorias obtidas a partir da análise de conteúdo presente na obra aqui em questão se relaciona com o contexto, as idéias defendidas, as práticas refutadas e, como já inferimos, em que nível se fazem presentes nos manuais didáticos de sua autoria. O tripé categorias, contexto e manuais formam, então, a base para as explanações que o leitor irá verificar a seguir.

3.1 Teoria e prática: uma análise das perspectivas de Jonathas Serrano à luz de sua produção

Segundo Toledo “Jonathas Serrano é o intelectual representativo de um período que, no Brasil, os debates sobre o ensino de História e sua metodologia, para os cursos de formação de professores, viveram momentos de auge e marcaram um período da história dessa disciplina” (s/d: 01), enquanto Itamar Freitas deixa claro que:

...o exame da trajetória intelectual de Jonathas Serrano parece-nos bastante profícuo na medida em que sua experiência como professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, historiador ligado ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, escritor de livros didáticos de história, gestor de políticas educacionais e militante católico, contempla os indícios de prática, idealização e prescrição de uma pedagogia da história adequada a um certo **ethos**²⁰ brasileiro, inventado por uma determinada visão de mundo (2008: 21)

Em ambos os trechos retirados de textos dos autores citados podemos observar que Jonathas Serrano é uma referência enquanto intelectual do ensino no período abordado, momento esse que foi marcado por transformação políticas e teóricas no que se refere ao âmbito da educação. Devido a esse contexto, compreender suas idéias e como as efetivou na construção de seus manuais didáticos se apresenta como um estudo fundamental, pois a partir dessa análise é possível perceber de que forma essas transformações atingiram as estruturas e formas de ensino/aprendizagem comuns aquele momento histórico.

Para isso, primeiramente se faz necessário esclarecer que das 204 inferências categorizadas a partir da obra “Como se Ensina História”, as três categorias aqui analisadas englobam 160 dessas inferências, informações que no quadro a baixo é apresentado de forma mais evidente:

²⁰ Grifo do autor.

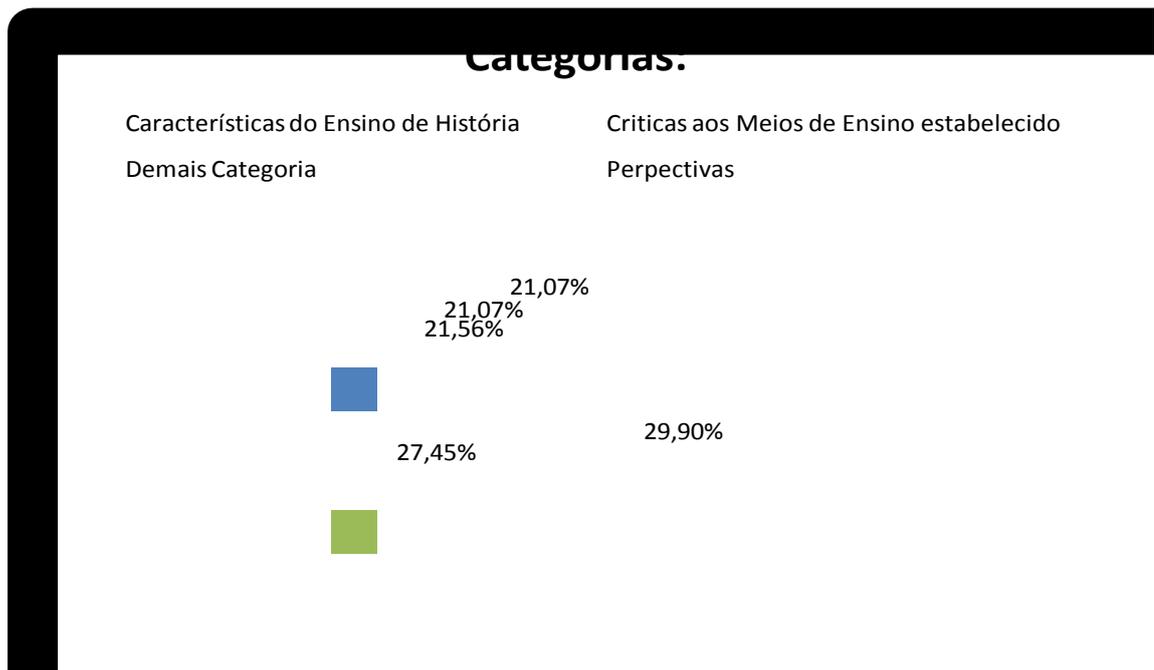


Figura 9: Gráfico construído pela autora

Como podemos observar neste capítulo nossas análises tiveram como base 78,42% das inferências categorizadas. Ao longo de nossas explanações as unidades de referência que compõem cada categoria também serão apresentadas com o objetivo de verificar como as idéias presentes na obra dialogam com as propostas do movimento da Escola Nova e quais perspectivas estão presentes nos manuais didáticos de Serrano.

Tendo em vista os objetivos expostos, começamos esclarecendo que a Escola Nova foi movimento de renovação do ensino que alcançou amplo desenvolvimento na Europa e América na primeira metade do século XX. Frente à estrutura educacional e bases teóricas de ensino efetivadas, o movimento buscava um novo caminho para educação, caminho esse que apresentasse mais coerência com os avanços científicos alcançados até o momento e que levasse em conta as novas necessidades sociais impulsionadas pelo crescimento da industrialização e urbanização. Com esse intuito os educadores “propõem um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação oferecida não poderia estar alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo partícipe do processo” (SILVA, s/d: 04).

Pesquisar sobre as raízes do movimento nos possibilitou perceber que há referências sobre a Escola Nova a partir de vários aspectos. Em vista disso, entendemos que esse movimento se

apresenta como um dos marcos da contemporaneidade no que se refere ao pensamento a cerca do papel/função do ensino na formação dos indivíduos. De acordo com Almerinda Rodrigues em sua dissertação intitulada “O Movimento da Escola Nova no Sul do Mato Grosso: Uma análise de suas contribuições para a educação do Estado na primeira metade do século XX”:

A educação contemporânea reelabora-se segundo um novo modelo teórico que inclui, além da ciência e da filosofia, o “fazer”, passando o aluno a ter um papel ativo na sua própria formação, numa tendência aproximativa do real e da prática e de um afastamento cada vez maior da retórica, do discurso (RODRIGUES: 2006: 19).

No trecho citado podemos perceber a ênfase na ação. Em suas palavras Rodrigues deixa claro que o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da Escola Nova passa a considerar o protagonismo do discente, o qual, então, deve ser estimulado a participação nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Autonomia e estímulo passaram a ser termos presentes nesse discurso que também pode ser observado nas palavras de Serrano, visto que em nossas categorizações é possível perceber essa ênfase:

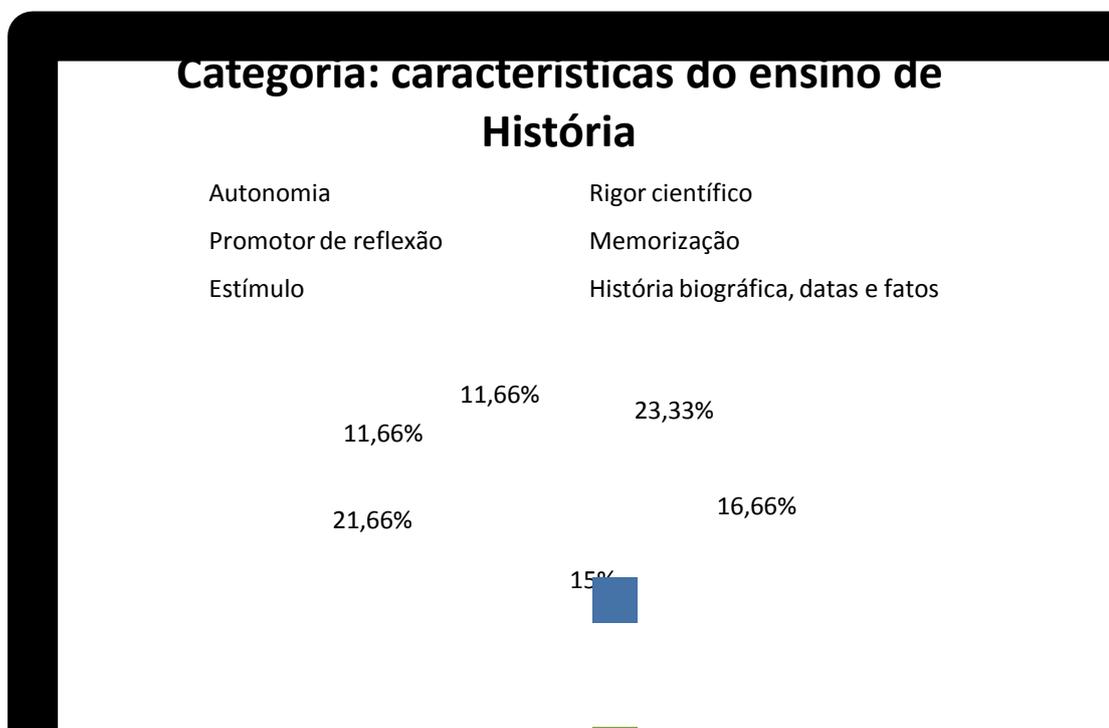


Figura 10: Gráfico construído pela autora

No quadro podemos observar que a categoria intitulada “Características do ensino de História” é composta por seis unidades de referência, as quais englobam 60 inferências. Também podemos verificar que as unidades “Estímulo” e “Autonomia” correspondem a 11,66% e 23,33% respectivamente – contabilizando 34,99% da categoria –, o que nos oportuniza afirmar que a capacidade de agir por parte dos discentes também se apresentava como um dos fatores centrais nas proposições de Serrano. Para esse professor/autor o docente nas classes de História além de orientar e informar os discentes, uma de suas qualidades também deveria ser a capacidade de estimular os alunos com o intuito de incentivar suas curiosidades e para que sejam “capaz de colaborar activamente no trabalho e não ficar apenas na mera attitude passiva de ouvinte” (SERRANO, 1935: 78). Nesse sentido, Serrano deixa claro novamente que o envolvimento e o agir são aspectos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, a passividade dos discentes frente à predominância da figura do professor no interior da sala de aula seria um aspecto a ser repensado visto que não proporciona um envolvimento significativo ao ponto limitar o ensino de História em memorização.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 o estímulo também foi apontado por esses intelectuais como uma prática a qual deveria estar presente no ensino de História:

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance... (AZEVEDO et al, 1932: 196).

A inserção da palavra estímulo tanto em Serrano quanto no manifesto se relacionam diretamente com a intenção de proporcionar aos discentes o desenvolvimento de sua autonomia. O diálogo com a Escola Nova ocorre justamente no entendimento de que a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico em que a boa relação entre professor e aluno era visto como fundamental para a criação de atividades em que a cooperação entre os indivíduos proporcionasse incentivo a faculdade de raciocinar, pesquisar e comparar, resultando na ampliação das mesmas. Logo, a participação dos discentes foi posta em voga tornando-se indispensável “no ensino de História como nas demais disciplinas, despertar a iniciativa

peçoal do aluno, cabendo ao professor orientá-la e não asphyxiá-la” (SERRANO,1935: 147).

Nesse ponto Serrano não só se aproxima das convicções do movimento de reestruturação da educação aqui abordado como também das teorias mais contemporâneas. Assim como apontamos no primeiro e segundo capítulo algumas das relações entre as visões de Serrano e Rösen sobre o entendimento da narrativa como forma dos indivíduos racionalizarem e atribuírem sentido as suas experiências no tempo, novamente a relação ocorre no que se refere ao entendimento de aprendizado como um processo dinâmico:

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. [...] De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo tornar-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (RÜSEN, 2010: 106).

Embora a referência a experiência em Rösen não se refira a experimentação ou a vivência de algo e sim a operação de distinção entre o presente e o passado – seria a percepção das diferenças ou mudanças ocorridas ao longo do tempo –, ainda é possível perceber que para o autor o aprendizado é um processo em que esse aprendiz é ativo. Aspecto que fica evidente no momento que em Rösen menciona que esse indivíduo passa por mudanças, visto que utiliza um dado objetivo, que é o conteúdo de história, como um fator que contribui para orientar suas ações no presente – um fator objetivo que se torna subjetivo.

No caso de Rösen esse aprendizado não se limita ao âmbito escolar, no entanto o mesmo está englobado como um dos ambientes possíveis. O protagonismo discente defendido pelos intelectuais da Escola Nova e evidente nas categorias criadas a partir da uma das obras de Serrano se relacionam no que se refere ao entendimento de que o envolvimento do discente nas atividades se apresenta como um aspecto fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Isso fica ainda mais evidente em Rösen quando o mesmo esclarece que “uma mera repetição do que já se sabe não seria um processo de aprendizado” (2010:105) e em Serrano quando menciona que “já não é mais possível admitir que os alunos sejam obrigados a decorar passivamente as paginas escriptas pelo professor da materia, quer as entenda, quer não...” (1935: 73), trechos que também contribuem para verificação de que se

para Rüsen a formação histórica significa o desenvolvimento de um conjunto de competências que servem para orientar a vida prática dos indivíduos, para Serrano o aprendizado histórico é algo mais simples que ainda se limita ao âmbito escolar, mas que para ambos a passividade é posta como característica que impede esses processos – mesmo que eles tenham objetivos diferentes.

No que tange aos manuais didáticos criados por Serrano o estímulo e a autonomia dos alunos são fatores pouco mencionado. No quadro inserido a seguir o leitor poderá perceber que a orientação do autor servirá para todos os exercícios presentes na obra, mas não há uma orientação específica sobre como trabalhar os tópicos a serem abordados:

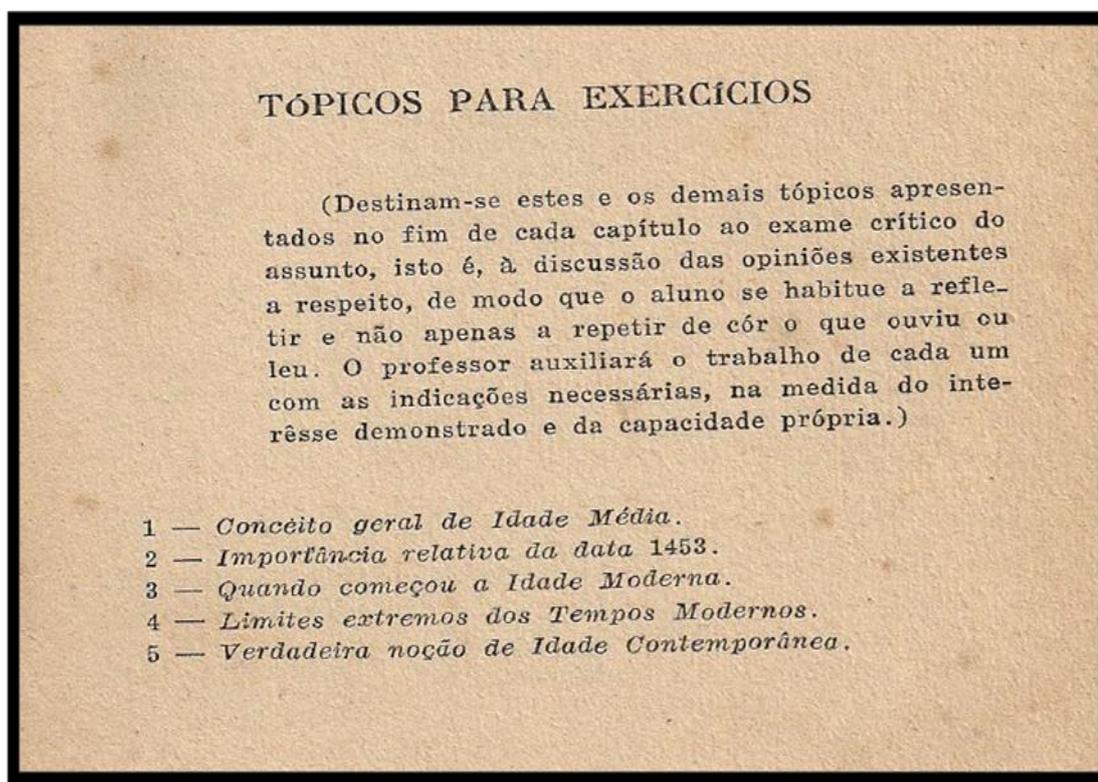


Figura 11: História da civilização (1939)

A referência de Jonathas Serrano sobre o exercício de discussão, o qual deveria ter por objetivo o desenvolvimento da habilidade de reflexão e não a repetição dos conteúdos presentes, no manual “História da Civilização” de 1939 denuncia novamente a sua preocupação com os indivíduos promotores das ações dentro da sala de aula. A referência ao

interesse e a capacidade própria de cada aluno nos mostra que a partir dos tópicos sugeridos o professor é responsável por orientar as opiniões expressadas por esses discentes, deslocando, a centralidade da ação criativa para os estudantes. No entanto, não há outra sugestão ou exercício na obra que promova ou incentive essa participação, o que nos faz concluir que Serrano sugeriu os tópicos a serem discutidos, mas não procurou orientar ou propor efetivamente práticas que contribuíssem para o agir dos discentes, a organização da forma como essas discussões deveriam iniciar e se desenvolver ficava ao encargo do docente.

Além dessas duas unidades de referência, “Estímulo” e “Autonomia”, o leitor também pode observar que a UR²¹ “Memorização” e “Promotor de reflexão” ocupam, respectivamente, 21,66% e 15% da categorização efetivada. Ao analisar especificamente essas duas unidades de registro, em conjunto, intencionamos demonstrar que aos nossos olhos Jonathas Serrano estava em um momento de transição, visto que suas propostas sobre o ensino de História se vinculavam as novas vertentes teóricas presentes na década de 1930 ao mesmo tempo em que características do ensino entendido como tradicional ainda se faziam presentes em seus entendimentos e em seus manuais. Situação essa que poderemos compreender melhor a partir de suas próprias palavras:

²¹ Termo já esclarecido na introdução da pesquisa.

A vista geral do ponto permite a mestres e alunos apreender logo o que forma o essencial da matéria tratada nas várias secções do capítulo respectivo. Os títulos e subtítulos permitem dosar e concatenar melhor os assuntos, e dêles há um índice especial no volume, para a consulta.e rápido encontro do que o leitor procurar. A sinopse cronológica é destinada a fixar os pontos de referência no tempo, a facilitar as recapitulações, não porém a transformar o estudo do ponto em mero esforço da memória. Há, também, vários quadros sincrônicos — novidade dêste 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

Figura 12: História da Civilização (1939)

No trecho acima é possível perceber a preocupação de Serrano com a limitação do aprendizado em História a memorização dos fatos ao mesmo tempo em que podemos visualizar a palavra “fixar”. Novamente o autor transparece esse momento de transição, pois pretende desenvolver um manual que oportunize um ensino de História que auxilie no desenvolvimento das capacidades de crítica e reflexão enquanto permanece com o entendimento de que alguns conteúdos necessitam ser fixados ou memorizados, o que também podemos verificar na obra “Como se ensina História”:

Convem igualmente evitar que o aluno escreva imediatamente as respostas, em simples reprodução passiva das palavras do professor. O exercício é de real proveito quando o aluno o faz com esforço pessoal de consulta a compendio ou outras fontes de informação compreendendo bem o que esta redigindo (SERRANO, 1935: 86-87)

Certo, o papel da memória é fundamental e imprescindível [...] Sem a fixação de certas minúcias, sem datas, sem nomes, em rigor não pode haver conhecimento históricos dignos deste nome [...] procurará sempre o mestre estimular, não só a

memória, mas também e sobretudo a faculdade de raciocinar, de comparar, de investigar... (SERRANO, 1935: 78)

Em uma leitura superficial da obra, poderíamos dizer que Jonathas Serrano se apresentava como um professor extremamente renovador, incentivando o uso de recursos como o cinema e negando a enfadonha prática da memorização que se fazia presente no ensino da História. Com um olhar mais atento, verificamos que ao lado de uma pedagogia enunciada como renovadora e centrada nas crianças e nos jovens, também há permanências como a fixação dos conteúdos. Serrano justifica essa necessidade deixando claro que a memorização é útil para que os alunos consigam observar a sucessão de fatos e perceber a diferença no tempo. Assim como no segundo capítulo destacamos ambigüidade entre algumas das proposições de Serrano, novamente esclarecemos que nosso objetivo é demonstrar como o intelectual aqui estudado foi influenciado pelo seu contexto teórico e prático no que tange a ciência e ensino de História. O intuito é comprovar que algumas de suas propostas suprem necessidades que na atualidade ainda de fazem presentes no ensino de História, estamos nos referindo especificamente a vinculação da pesquisa e da docência como características necessárias ao profissional que atua como professor/historiador. Assim, as ambigüidades apontadas não desqualificam o fato de que Serrano propunha uma visão de ensino de História que defende fatores como autonomia discente e desenvolvimento da capacidade de uma reflexão crítica, os quais são resultado do já mencionado lócus ocupado pelo intelectual e que se são pauta nas salas de aulas de hoje.

No já referido contexto de transição Serrano também apresentava convicções inovadoras para o ensino brasileiro da década de 1930 no que tange o fazer docente. Estamos fazendo menção especificamente à compreensão de que o ensino de História também se qualifica como ciência, ideia que ocupa 16,66% das categorias elaboradas. Serrano desloca, portanto, o professor do simples lugar de reproduzidor dos assuntos e pesquisas desenvolvidas pelos intelectuais de renome vinculados a universidade para um lugar de produtor de conhecimento, pois ele é o responsável de criar situações de aprendizado embasado no rigor científico.

O ensino de História como ciencia [...] Continua-se, até nos meios mais cultos, até entre pedagogos, o que é deveras surpreendente, a relegar as disciplinas históricas para o campo das letras, como lhe fallecesse por completo o caracter scientifico (SERRANO, 1935: 24/95).

A partir das palavras citadas acima o leitor pode perceber novamente uma aproximação as concepções de Jonathas Serrano e a historiografia alemã da década de 1970. Defender que as questões sobre o ensino de História são inerentes a ciência da História é se opor a ideia de que História e Didática da História são áreas que ocupam lugares diferentes em uma “hierarquia teórica”. Houve a redução da ciência histórica a metodologia da pesquisa e da Didática da História à metodologia do ensino, visão restrita que passou a se modificar nas últimas décadas. Iniciou-se um processo de modificação de paradigmas que ampliou o que entendemos por Ciência da História e Didática da História.

A Didática da História passou a não se limitar mais a ser o conjunto de métodos voltados ao ensino, pois de acordo com Cerri passamos a compreender que:

Na proposição de Bergmann, a metodologia do ensino da história torna-se apenas uma das preocupações da didática da história; a pesquisa Youth and History é um exemplo dessa ampliação do campo de atuação, cujos resultados reforçam, inclusive, a necessidade de pensar e pesquisar os conhecimentos históricos em todo o tecido social, e as inter-relações que promovem entre si e o conhecimento erudito ou o escolar (CERRI, 2001: 110)

Nas palavras de Cerri podemos observar que a Didática da História não se restringe aos fenômenos do âmbito escolar, diante da carência histórica se propõem a estudar a dinâmica social com o intuito de “investigar o que motiva socialmente a produção e os rumos do conhecimento histórico, colocando em questão os deslocamentos que podem ocorrer entre as necessidades sociais (carências de orientação no tempo, para Rüsen) e os interesses de pesquisa dos historiadores” (CERRI, 2001: 109). Com influência das proposições de Bergmam, Cerri nos esclarece que a Didática da História se propõe, portanto, a investigar o significado da história no contexto social a partir do entendimento de que o conhecimento histórico serve como base para a identidade social.

No intuito de demonstrar esse alargamento do campo de atuação da Didática da História Também destacamos as idéias de Cardoso, o qual menciona que:

A Geschichtsdidaktik abrange mais do que a realidade escolar, ela estuda a “consciência histórica na sociedade”. Essa didática não é apenas mais uma Didaktikder... (didática da...), mas um todo cuja definição numa única palavra — Geschichtsdidaktik— pode não ser casual. A Geschichtsdidaktik está para a História escolar assim como a Teoria da História — Historik — está para a ‘História dos historiadores (CARDOSO, 2008: 158)

No trecho supracitado podemos observar que essa ampliação das fronteiras de atuação da Didática da História ocorreu justamente devido ao crescimento das possibilidades de objetos de pesquisa. Esse contexto resultou no questionamento do caráter disciplinar da Didática da História – visto que ela não se reduziria aos processos metodológicos de ensino/aprendizagem –, a mesma passou a ser entendida como uma disciplina da própria ciência histórica. Nesse sentido podemos “apontar” a aproximação entre o entendimento de Jonthas Serrano sobre o ensino de História como ciência e as mais novas concepções sobre a Didática da História, pois ambas as compreensões atribuem a pesquisa no ensino de História um status de equiparação as pesquisas historiográficas.

No entanto, objetivamos deixar claro que evidenciamos esse posicionamento de Serrano com o intuito de demonstrar que o mesmo apresentava idéias sobre o ensino/aprendizagem que ainda hoje se faz presente na comunidade de historiadores. Não buscamos forçar uma ligação direta com a historiografia alemã, pois entre suas influências teóricas, como parcialmente já demonstramos no segundo capítulo, destacamos algumas heranças do historicismo, presente no IHGB e, novas bases teóricas como o movimento da Escola Nova.

Em vista disso ao mesmo tempo em que compreendemos as convicções defendidas por Serrano e sua aproximação com as discussões contemporâneas também se faz necessário sabermos sobre a origem do movimento e teóricos que fundamentaram um novo modelo de ensino. A partir nos escritos de Lourenço Filho, Almerinda Rodrigues expõe que o movimento da Escola Nova possui suas bases reformistas na Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria após a década de 1880, evidenciando que somente é possível entender esse “fenômeno” a partir “das mudanças das necessidades pedagógicas em decorrência das mudanças da vida social, e por isso não é possível em um dia ou mesmo ano, enquanto data específica, do surgimento do Movimento escolanovista” (RODRIGUES: 2006: 20).

Ainda, devido a essas influências a autora menciona que podemos dividir ideário escolanovista em três momentos. O primeiro momento se caracteriza pela crítica revisionista e

oposição ao que conhecemos como pedagogia tradicional, mas, embora, tenhamos algumas características em comum não podemos deixar de evidenciar que em seu início o movimento se apresentava como ações individuais em instituições privadas e que foram necessárias iniciativas como a criação de uma espécie de “escritório de informações” Internacional das Escolas Novas para que houvesse a aproximação entre os estabelecimentos que se entendiam como escolanovistas e para delimitação do que seriam as características gerais dessa escola. O segundo momento se refere a sistematização dos princípios a serem defendidos pelo movimento a cerca da educação, especificamente a partir dos escritos de John Dewey, e o terceiro momento se apresentou como o período da consolidação desses ideais do Movimento da Escola Nova, pois ocorreu a divulgação dos métodos por meio das publicações.

Especificamente no caso brasileiro, o movimento escolanovista alcançou amplo desenvolvimento a partir da década de 1920. Entretanto, para esclarecer a difusão desse movimento no Brasil também é necessário abordarmos o contexto político/social e os eventos que impulsionaram e possibilitaram esse fenômeno, por isso, primeiramente, devemos ter em mente que nas primeiras décadas do século XX o ensino público no Brasil não supria a necessidade de alfabetização da sociedade, não havia uma educação básica comum e o país apresentava um alto índice de desistência escolar. Situação essa que levou a efetivação das primeiras reformas educacionais a nível estadual: em 1920 no estado de São Paulo por Sampaio Dória; em 1922 no estado do Ceará por Lourenço Filho; em 1927 no Distrito Federal por Fernando Azevedo; no estado de Minas Gerais em 1927 por Francisco Campos; nos estados de Pernambuco e Bahia por Carneiro Leão e Anísio Teixeira, respectivamente, em 1928 e no estado do Paraná em 1927 por Lysímaco da Costa. Além disso, outros fatores também se fazem relevantes:

A década de 1920, se caracterizou por profundas transformações no campo cultural, principalmente após a Semana de Arte Moderna de 1922. Um processo de grandes mudanças no campo educacional entrou em curso e as formas antigas e persistentes do modelo até então vigente começaram a ser negadas. Propõem-se uma modernização radical da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, da disciplina, do relacionamento aluno/professor, enfim foi contestado seguindo os passos de um movimento de modernização geral da sociedade (LEAL: 2004: 21).

Como já havíamos mencionado anteriormente, uma das características fundamentais do movimento da Escola Nova é a oposição as perspectivas educacionais que fundamentavam,

até então, as práticas de ensino/aprendizagem efetivadas nas escolas, os intelectuais integrantes defendiam uma reformulação das políticas educacionais a partir da pedagogia renovada. Mas embora houvesse esse desejo de renovação, foi necessário alguns eventos pontuais para impulsionar o movimento, no trecho citado podemos notar que um desses eventos foi a semana de arte moderna visto que incentivou a reflexão sobre a modernização da educação. Nesse sentido, também podemos citar a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) como mais um dos marcos, pois resultou, por exemplo, na elaboração e divulgação em 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Educação – visto que “o Manifesto foi resultado das discussões desses intelectuais ligados à educação que participavam das reuniões da ABE, e onde, na época, os protagonistas do campo intelectual se reuniam, independente de ideologias, como fascistas, católica, liberais...” (LEAL, 2004: 23).

Segundo Renata Vieira e Simone Ivashita, no texto “Os antecedentes do manifesto dos Pioneiros da Educação”, no que tange a ABE dois “personagens” se destacaram: Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ao se referir a Fernando de Azevedo as autoras deixam claro que:

... representava uma corrente do liberalismo brasileiro, denominada “elitista”, em decorrência disso, sua preocupação, no que tange a educação, era voltada para a formação escolar das camadas médias e das elites dirigentes. Já sobre Anísio Teixeira, filho da oligarquia baiana, vale reter que em uma viagem a Nova Iorque em 1929 teve a oportunidade de conhecer a Universidade de Columbia onde lecionava John Dewey (1859-1952), adepto do liberalismo igualitarista. Anísio Teixeira se impressionou com o pensamento pedagógico lá ensinado, matriculou-se em um curso de especialização em educação, aderiu ao pensamento de Dewey e ao retornar ao Brasil se tornou o seu tradutor (VIEIRA e IVASHITA, s/d: 03-04).

A referência à camada social de origem tanto de Azevedo quanto de Teixeira evidencia que o movimento da Escola Nova foi composto por uma elite intelectual, a qual também participava das ações políticas do período – visto que, como já mencionamos, Anísio Teixeira, por exemplo, foi o responsável pela reforma educacional efetivada no estado da Bahia em 1928. É possível compreender também que o grupo social ao qual pertenciam possibilitou que esses intelectuais tivessem contato com concepções a cerca da educação que eram presente nos Estados Unidos e na Europa, se destacando as idéias de John Dewey. A partir desses contatos com teorias internacionais os educadores foram adaptando as idéias e métodos de acordo com as experiências e realidades presentes em seu país.

Esse contexto nos leva a nossa próxima categoria e as unidades referenciais que a compõem:

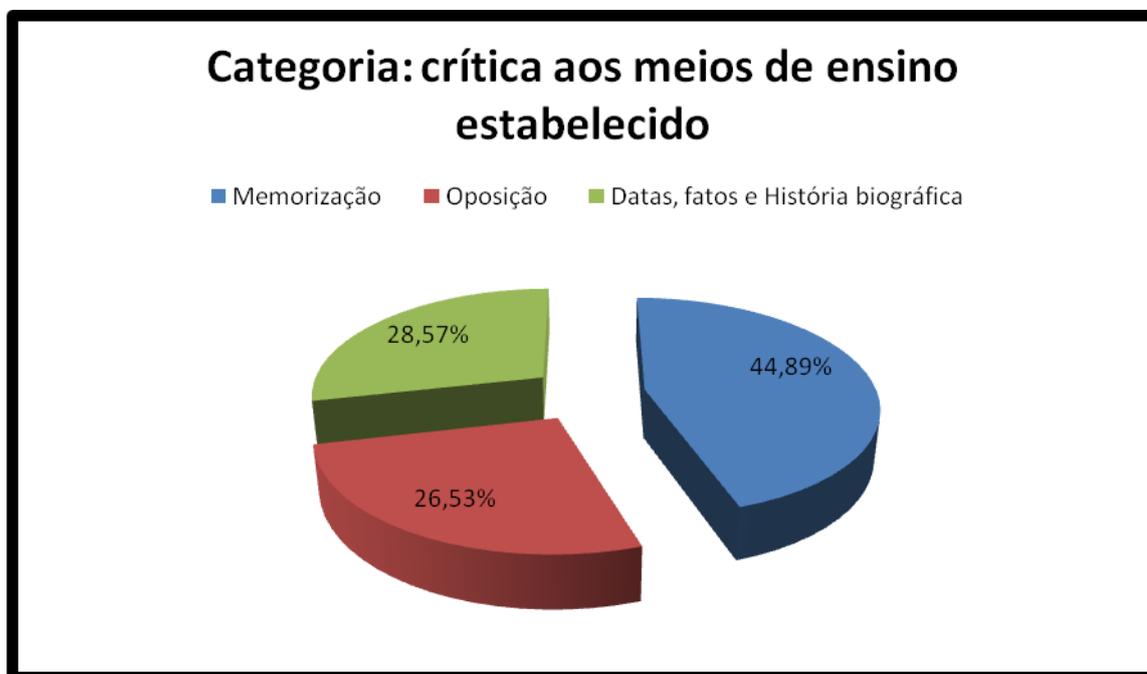


Figura 13: Gráfico construído pela autora

A categoria acima engloba 49 inferências e idéias expressadas na obra “Como se Ensina História” e que fazem referência às formas de ensino denominado tradicional, as quais são apontadas pelo autor como insuficientes para a educação necessária na década de 1930. O primeiro ponto que objetivamos destacar nessa categoria é justamente essa oposição ao ensino estabelecido por parte de Serrano, pois na visão desses intelectuais, influenciados pelo movimento escolanovista, a escola tradicional apresentava os conteúdos desvinculados da experiência dos discentes e das realidades sociais, a centralidade na exposição oral do professor resultava na inibição das capacidades dos estudantes e a rigidez das estruturas e organização não era mais condizente com as novas perspectivas do pensamento pedagógico.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 podemos visualizar a ideia de que “se a educação esta intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, [...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura [...] montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO et al, 1932: 191),

deixando claro que as novas vertentes teóricas estabeleciam bases para um ensino com finalidades diferenciadas, como exemplo podemos citar o afastamento dos interesses de classe e a conexão da escola com o meio social. Influenciado por essas perspectivas, Serrano expôs que:

A 4ª e a 5ª são, praticamente, irrealizáveis nas condições da reforma de 1931. Dir-se-ia que os programmas dessas series foram elaborados por quem jamais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundárias do nosso meio (SERRANO 1935: 30).

Como podemos perceber, Serrano também deixa transparecer em suas palavras que o ensino oferecido não deve estar alheio a realidade na qual os discentes estavam inseridos. Além disso, no trecho apresentado podemos observar que o intelectual aponta à importância de se levar em conta a realidade do ensino efetivado nas escolas no momento do planejamento e reestruturação dos modelos educacionais já efetivados. Portanto, a ideia central neste caso é a de que há uma necessidade do ensino dialogar com os aspectos da vida cotidiana tanto no que se refere ao ambiente da sala de aula como exterior a isso, para que depois seja discutido metodologias e políticas de melhoramento no que tange o sistema educacional.

Além dessa defesa de que a prática docente viabilizasse uma aproximação com a realidade dos alunos, o desenvolvimento de uma relação entre professor e aluno que fosse recíproca e que privilegiasse a construção ao invés da transmissão de modelos prontos. Serrano também demonstra em sua obra “Como se ensina História” a possibilidade de um ensino de História que ultrapassa os recursos comuns aos processos de ensino/aprendizagem:

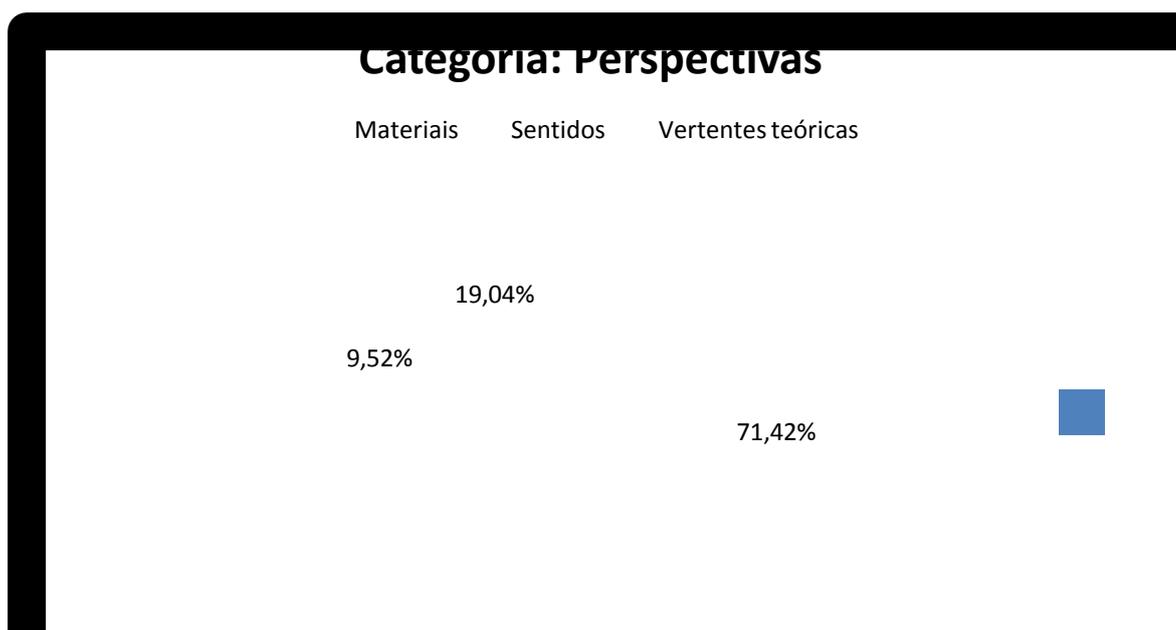


Figura 14: Gráfico construído pela autora

No gráfico podemos observar as UR que compõem mais uma das categorias que se apresentam como resultado da aplicação da análise de conteúdo. A partir dessa categoria pudemos perceber que para Jonathas Serrano o ensino também deve explorar outros meios de construção do saber que não só o verbal:

Não nos deteremos em recordar o que a Pedagogia renovada já demonstrou quanto aos inconvenientes de um ensino puramente verbal, que se dirija apenas á memória, ou mesmo só á intelligencia, sem procurar o indispensavel concurso das sensações (SERRANO, 1935: 105)

Em seu texto o autor deixa claro que sentidos como paladar, olfato e tato também devem ser explorados. O intelectual aqui em questão evidencia que as utilizações de outros recursos no que diz respeito às sensações oportunizam um envolvimento mais completo por parte dos discentes. Além disso, Serrano também discute a necessidade do emprego de outros materiais em sala de aula, o autor evidencia que recursos como mapas, quadros cronológicos, gráficos, jornais, programas de rádio, discos de vitrola e cinema são possibilidades que devem ser

utilizadas visto que não só estimulam os outros sentidos – como estávamos discutindo – como também contribuem para um melhor entendimento do tempo e espaço, por exemplo.

No entanto, Almerinda Rodrigues deixa claro que esse tipo de postura dentro da sala de aula não foi hegemônico desde o princípio entre os adeptos do movimento da Escola Nova, é necessário lembrar que esse movimento começou em instituições privadas a partir de iniciativas isoladas que aos poucos começou a se expandir. Contexto esse que resultou na necessidade de uma sistematização das características gerais do movimento, o que aconteceu em 1919 no Congresso Bureau na França.

[...] 3) Quanto à vida intelectual: a Escola Nova entende por cultura geral a cultura do juízo e da razão; junta à cultura geral uma especialização; baseia seu ensino em fatos e experiências; recorre à atividade pessoal da criança; estabelece seu programa sobre os interesses espontâneos da criança.[...] 4) Quanto à Organização dos Estudos: a Escola Nova recorre ao trabalho individual dos alunos; recorre aos trabalhos coletivos dos alunos; o ensino propriamente dito é limitado à manhã; estudam-se poucas matérias por dia; estudam-se poucas matérias por mês ou por trimestre.[...] 6) Quanto à Educação Artística e Moral: a Escola Nova emprega a emulação; deve ser um ambiente de beleza; cultiva música coletiva; promove a educação da consciência moral; provoca a educação da razão prática (NOGUEIRA Apud RODRIGUES, 2006: 23).

Por meio desses parâmetros estabelecidos podemos compreender que o ensino proposto pelo movimento possui a experiência como ponto de partida. A partir de vivências individuais e coletivas o processo de ensino/aprendizagem considera o ambiente escolar como um laboratório, atribuindo ao ensino um aspecto dinâmico. Os interesses dos alunos passaram a ser valorizados e o desenvolvimento dos procedimentos de ensino deveriam levar em consideração os interesses espontâneos da criança e adolescente.

As escolas novas – o plural se refere justamente ao fato que mencionamos anteriormente de que as idéias as quais fundamentaram suas propostas foram inicialmente propostas individuais que surgiram em vários lugares – se configuraram, então, como um movimento ideológico/educacional liberal, pois além de ser liderada por indivíduos pertencente à elite intelectual brasileira também foram impulsionadas pela ideia de cientificidade do saber em um momento que o Brasil passava por um processo de modernização industrial e urbana.

Nesse contexto de transformação as concepções de Dewey encontraram solo fértil para sua popularização. Segundo Marcus da Cunha, em seu texto intitulado “John Dewey e o

pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento”, Anísio Teixeira, o qual foi um dos representantes do movimento, demonstra sua influencia em Dewey na medida em que entendia a mudança como um aspecto inerente a vida:

Sob esta visão deweyana, em que são rompidas as dicotomias entre ciência e filosofia, em que o mundo está em constante movimento sob o impulso do modo de vida democrático, o conhecimento científico era apresentado, sempre, como provisório. Em última instância, isto significa dizer que os produtos do trabalho científico, seja no âmbito restrito de sua elaboração, seja no campo mais amplo em que são apropriados pela sociedade, submetem-se, invariavelmente, à experiência humana, que é, por sua vez, essencialmente social (CUNHA, 2001: 91)

Com o trecho acima o autor esclarece que é no terreno da vivência, da sociabilidade que a ciência deve se desenvolver. Nesse mesmo sentido Anísio Teixeira em seu texto “Bases da Teoria Lógica de Dewey” também evidencia que para Dewey o saber é “a capacidade de localizar e definir a dificuldade, capacidade de descobrir e utilizar os ‘dados’ da situação e os conhecimentos já existentes, e de manipulá-los devidamente para chegar a conclusões fundadas, porque verificadas ou comprovadas” (TEIXEIRA, 1955: s/p), evidenciando que o conhecimento é resultado do processo reflexivo, da indagação e que em Dewey é denominado lógica. De forma simplificada podemos mencionar, então, que a experiência é fundamental para a obtenção de conhecimento, pois é a partir das informações da vida real que a investigação ou pesquisa científica deve ser estruturada.

Ainda, Teixeira a partir dos escritos de Dewey também compreendia que a ciência deveria viabilizar uma sociedade melhor, pois a educação deveria ter como base os procedimentos críticos da ciência, mas seus objetivos deveriam ser decididos na realidade democrática. Visão essa que também se faz presente em “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”, pois entre as idéias presentes nesse documento podemos ler que a que a educação nova “[...] se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO; PEIXOTO; DÓRIA; CARVALHO; et al, 1932: 41), demonstrando que o processo de aquisição de conhecimento e o próprio saber o qual se deseja ensinar deve estar vinculado com os valores da vida desses indivíduos e que a educação possui uma função pública.

Ainda, de acordo com esses pensadores a família estava cada vez mais deixando de ter a função de prover toda a educação em conjunto com as instituições privadas, função essa que naquele momento deveria ser dividida com o Estado. Caberia ao Estado, então, a responsabilidade de tornar a escola acessível a todos os indivíduos, oportunizando uma maior igualdade de instrução. Logo, o objetivo desse movimento era realizar ou contribuir para um plano de reconstrução educacional que garantisse “a articulação do ensino [...]; o valor da escola sem negar a arte, a literatura e os valores culturais; a substituição do conceito estático do ensino por um conceito dinâmico (não à receptividade, mas à actividade criadora do aluno)” (ALVES, 2010: 172), se opondo a “escola antiga”²² no momento que apresenta a atividade, a produção, o exercício do fazer, no que se refere ao discente, como base do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, a partir do contexto e vinculação entre as propostas do movimento da Escola Nova e as proposições de Serrano foi possível compreender que esse intelectual foi capaz de sintetizar diversas influências e desenvolver uma visão sobre ensino que amplia as possibilidades de atuação tanto do professor como dos discentes. Percebemos que nas concepções presentes nas fontes analisadas Serrano apresenta uma preocupação de que a sala de aula seja um espaço de construção mútuo de conhecimento, professor e aluno se tornam peças de importância equiparadas nesse processo. Professor se faz necessário no que tange ao planejamento e construção de uma situação que impulse o aprendizado, ao mesmo tempo em que os discentes passam a ser vistos como os agentes desse processo, pois precisam se envolver ativamente para que o aprendizado se efetive.

²² Inserimos as aspas devido ao fato de que alguns aspectos desse modelo estrutural e teórico de escola efetivado no período ainda se fazem presente no Brasil.

Considerações Finais:

Ao longo de nossos processos de pesquisa, da análise das fontes e reflexões sobre nossos referenciais teóricos foi possível perceber primeiramente que as propostas de Jonathas Serrano presentes em suas obras são resultado de sua práxis como profissional. Ocupando um lócus entre docência e pesquisa que foi comum aos intelectuais da área na década de 1930, Serrano contribuiu para a estruturação de um código disciplinar para a História específico.

Também, a partir das experiências de Serrano compreendemos que a docência no Estado Vargas (1937-1945) possuía uma relação próxima com a pesquisa e que o contexto de dicotomização entre bacharéis e licenciados presentes em nossa contemporaneidade é resultado de um processo recente sobre os saberes que são necessários ou não no currículo de cada profissional. Portanto, refletir sobre a trajetória de Jonathas Serrano nos possibilitou perceber que docência e pesquisa eram âmbitos que não eram vistos como práticas separadas, a articulação entre teoria e prática presentes nas ações desses professores que atuaram tanto nas escolas como em instituições como o IHGB era comum a práxis desses intelectuais.

Além disso, o leitor também pôde observar que o momento de escrita da obra “Como se Ensina História” foi marcado por uma transformação nos referenciais teóricos. Jonathas Serrano inserido nesse contexto desenvolveu concepções sobre o ensino e pesquisa em História que nos levou a entender que esse autor/professor conseguiu construir propostas que são resultado desse “mosaico” de influências. Ao mesmo tempo em que Serrano apresentava concepções ligada a vertente teórica mais tradicional do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – como a afirmação de que existe uma História verdadeira, resultado de influências como Varnhagem e Michelet –, que entendia a História como uma disciplina de memorização e que era responsável pelo desenvolvimento do sentimento nacionalista nas crianças e adolescentes brasileiros, esse intelectual também apresentava propostas mais inovadoras sob a influência do movimento da Escola Nova.

Por fim, foi possível compreender que Jonathas Serrano possuía visões sobre o ensino de História que hoje se apresentam como pauta de discussões no âmbito de vertentes teóricas que ampliam as possibilidades do ensino de História. Por meio dos escritos de Jörn Rüsen a autora pretendeu demonstrar que as aproximações existentes apontam que o lócus ocupado por Serrano – e debatido no primeiro capítulo – em conjunto com as diversas influências –

evidenciadas no segundo capítulo –, resultaram em proposições que hoje são defendidas em setores da comunidade de Historiadores como as mais adequadas ao ensino da disciplina. Jonathas Serrano, portanto, foi utilizado como um exemplo para evidenciar que a articulação entre teoria e prática presentes no cotidiano desses intelectuais durante a década de 1930 proporcionou um posicionamento e um entendimento sobre o ensino e pesquisa em História que foi colocado a margem ao longo dos anos em que se estruturou a separação entre o currículo dos bacharéis e licenciados e que somente nas últimas décadas essas discussões voltaram a pauta nas universidades que são responsáveis pela formação dos profissionais da História.

Fontes:

SERRANO, Jonthas. História da Civilização Vol. 2: História Antiga. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia., 1939.

_____, Jonthas. História da Civilização Vol. 4: A Civilização Moderna. Rio de Janeiro: Briguiet & Cia., 1938.

_____, Jonathas. Como se ensina história. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

Referências Bibliográficas:

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. Rev. Bras. Hist. [online]. 1998, Vol. 18, n. 36, pp. 103-114.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLINI, João Luis da Silva. A Interpretação do Outro: A Ideia de Islã no Ensino de História. 2011. 169 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, PR, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamento e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012.

BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BOMENY, Helena. CONSTELAÇÃO Capanema: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001.

BOTELHO, André. O poder ideológico: Bobbio e os Intelectuais. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n62/a06n62>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.047, de 1999 – Dispõe sobre o exercício da profissão de Historiador e dá outras providências. In: Diário da Câmara de Deputados. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=967291>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

Brasil. Projeto de Lei nº 1.883 – Dispõe sobre o exercício da profissão de historiador e determina outras providências. In: Diário do Congresso Nacional. Disponível em:

<<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18FEV1992.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de história: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da história. *Saeculum – Revista de história*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Fojs%2Findex.php%2Fsrh%2Farticle%2Fdownload%2F11265%2F6380&ei=HK-4UunHN5LskAemqoGYBQ&usg=AFQjCNFxFtnqleGu_KPXgYELh-HF1g7vmQ>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed17/tais_campelo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CERRI, Luis Fernando. Separando Gêmeos: Ciência e Docência nos Novos Currículos Universitários de História. *Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/508>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CRUZ, Maria Waleska. A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária. In: *Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Disponível em: <http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Socioge%CC%81ne sis...%20.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

FREITAS, Itamar. Reformas Educacionais e os Currículos Nacionais para o Ensino de História no Brasil Republicano (1931/ 2009). *Cadernos de História da Educação*. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufu.br%2Findex.php%2Fche%2Farticle%2Fdownload%2F22903%2F12430&ei=uqy3UrCaBND5kQeQ74HwBA&usg=AFQjCNHLPT3KwjnGZPsIGxTkAhXqbtPzWw&bvm=bv.58187178,d.eW0>>. Acesso em: 13 Jun. 2013.

FILGUIRAS, Juliana Miranda. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: *XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*, 2008. São Paulo. Anais eletrônicos... São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para escola secundária brasileira (1913/1935)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

_____, Itamar. 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*. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/70/78>>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____, Itamar. A historiografia escolar na Comissão Nacional do Livro Didático: pareceres de Jonathas Serrano (1938/1941). *História & Ensino*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=16&ved=0CHMQFjAP&url=http%3A%2F%2Fwww.uel.br%2Frevistas%2Fuef%2Findex.php%2Fhistensino%2Farticle%2Fdownload%2F11726%2F10373&ei=enq4Ur2bJcnHkAfloCgDg&usg=AFQjCNELuMzm57oYIKruxlUE9Xh4YRDG_g>. Acesso em: 30 jan. 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A Instituição Escolar Secundária Brasileira e os Processos de Construção de Saberes e Práticas Educativas. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/A%20INSTITUICAO%20ESCOLAR%20SECUNDARIA%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

_____, Arlette Medeiros. Homens de Letras no Magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a Construção de uma História Escolar. *Revista de História*. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2850/285022064019.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

GIROX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAUAD, Ana Maria, *As imagens que educam e instruem – usos e funções das ilustrações nos livros didáticos*. In: *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.

MICELI, Sergio. *Intelectuais e Classe Dirigente do Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PAULILO, André Luiz. A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e preocupações morais da pedagogia nos anos 1910-30. *História da Educação*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Fasphe%2Farticle%2Fdownload%2F30605%2Fpdf&ei=_Hi4UtqVOs3SkQfmXICICQ&usg=AFQjCNF78YNpT_B5p-a46waQIzrLd7ZWmw>. Acesso em: 23 jun. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____, Jörn. Reconstrução do passado. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____, Jörn. El libro de texto ideal: Reflexiones entorno a los medios para guiar lês clases de historia. Íber Didáctica de lãs Ciencias Sociales, Geografia e História. Disponível em: <http://www.joern-ruesen.de/5.105_El_libro_de_texto_ideal_spanisch_.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A construção do Código Disciplinar da História: Professores Produzindo Manuais de Didática e Metodologia do Ensino no Brasil (1960-1970). Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/123.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____, Maria Auxiliadora. Contribuições ao Estudo da Construção da didática da História como Disciplina Escolar no Brasil: 1935-1952. In: Congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, 6, 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2006. p.4100-4109. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização. Revista História da Educação. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fseer.ufrgs.br%2Fasphe%2Farticle%2Fdownload%2F24245%2Fpdf&ei=G7e3UuYqzeqQB4angeAJ&usq=AFQjCNH_Xh9ZK7lAzlOfNeosNRcW4My8Yg>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____, Maria Auxiliadora. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. História (São Paulo). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742011000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 Set. 2013.

_____, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. Revista Brasileira de História. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a09v24n48.pdf>>. Acesso em: 27 de set. 2013.

SILVA, Giovane José da. O Batismo de Clio: catolicismo-social e história em Jonathas Serrano. 2001. 242 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João del Rei, MG, 2001.

SOARES, Flávia.; ROCHA, José Lourenço da. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Didático. Zetetiké. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2447>>. Acesso em: 03 out. 2012.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Cultura e Poder Político: Uma Configuração do Campo Intelectual. In: Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar Ed,1982.

Anexos:

Categoria: Características da História			
 Tabela de análise de conteúdo referente ao livro “Como se ensina História” de Jonthas Serrano.			
Objetivo: verificar como Jonathas Serrano compreendia a ciência da História.			
Unidade de Registro:	Citação::	Pág:	
Cientificidade	01	“Será a História uma ciência?”	17
	02	“... ignorância da própria noção da ciência que investiga os factos do passado humano.”	17
	03	“... ao traçar sua velha classificação das ciências, distribuindo-as...”	17
		“... ciências da memória...”	17
	04	“... a poesia como classificável entre as ciências...”	17
	05	“... carácter científico ou não, da própria história...”	18
	06	“... conceito que formamos de ciência...”	18
	07	“Qual a ciência aliás, em que não haja...”	18
	08	“... que a História, ciência <i>sui generis</i> ...”	18
	09	“... os foros de ciência...”	18
	10	“... mesmo entre as ciências menos complexas...”	18
	11	“Mas o carácter científico da História...”	19
	12	“... na Introdução à Ciência Social...”	19
	13	“... a favor o carácter científico...”	19
	14	“A História como ciência”	20
	15	“... sem contestação possível, o grande século da História Ciência.”	20
	16	“... dão a História um cunho cada vez mais científico.”	20
17	“... crítica, emprego das ciências auxiliares emprestam às páginas históricas um rigor impressionante...”	20	

	18	“E não existe meio de impedir taes deturpações da verdade histórica.”	21
	19	“... a Historia corre em nossos dias o grave risco de ser levada em direções errôneas e anti-scientíficas.”	21
	20	“... a historia perfumada, na phrase de Huizinga – não é sciencia, em rigor não é arte...”	22
	21	“Devemos unir a nossa voz de indignado protesto a de quantos, em nome da sciencia, da justiça...”	22
	22	“... asphyxia da sciencia em nome de um hypernacionalismo doentio...”	23
	23	“Não se contesta caracter scientifico propriamente á História considerada em seu methodos e processos...”	24
	24	“... aliás é auxiliada por varias outras disciplinas, muitas das quaes sciencias de caracter experimental incontestave.”	24
	25	“Só no século XIX, com a rigorosa applicação dos methodos críticos, a Historia attinge plenamente a sua phase scientifica.”	25
	26	“Não importa esta affirmação no desconhecimento do alto valor, não só literário, mas até mesmo scientifico de alguns trabalhos de historiadores de outros séculos.”	25
	27	“Mas o que não padece contestação é o surto admirável das chamadas sciencias históricas...”	25
	28	“... e o rigor cada vez maior, dos seus processos de investigação.”	25
	29	“Historia-arte e historia-sciencia: dois aspectos da mesma realidade.”	25
	30	Queremos desde já insistir, portanto, na caracter scientifico, isto é, <i>sereno e imparcial, objectivo</i> , da Historia-narrativa, da História-reconstituição	25

		do passado, da Historia-balanço das grandes realizações do homem no planeta.	
	31	... para quem reconhece que a história é,antes de tudo uma sciencia destinada a estudar o passado humano...	40
	32	...Historia é a sciencia que tem por objecto o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos factos mais importantes nas mesmas succedidos e das relações entre elles existentes.	59
	33	... história é sciencia, não mera literatura nem simples exercicio de rethorica.	100
	34	A Historia é uma sciencia e possui methodo próprio, que deve ser observado rigorosamente.	146
	35	Embora tenha caracter scientifico, a investigação histórica não raro leva apenas á probabilidade...	146
	36	O caracter scientifico da Historia não impede...	146
	37	A Historia sciencia, entretanto, pode ser...	147
	38	Não é apenas dentro de uma sala de aula, diante do compendio ou do quadro negro que o estudante pode fazer ideia do que é historia sciencia...	148
Unidade de Registro:		Citação:	Pág:
Narrativa	01	“A <i>new History</i> de Barnes que se insurge contra o caracter narrativo da Historia, é uma exaggeração...”	21

	02	“... foi e sempre será, antes de tudo, um relato, um depoimento, uma narração.”	21
	03	“O que se nega é ser a História em si mesma, em quanto narração e exposição de fatos, uma disciplina de rigor e certeza comparáveis ao da ciência”.	24
	04	“queremos desde já insistir, portanto, no carácter científico, isto é, sereno e imparcial, objectivo, da História-narrativa, da História-reconstituição do passado, da História-balanço das grandes realizações do homem no planeta.”	25
	5	O perigo, neste particular, é transformar a narrativa, histórica em...	48
	6	História é narração.	48

Categoria: Características do Ensino de História

✚ Tabela de análise de conteúdo referente ao livro “Como se ensina História” de Jonthas Serrano.

Objetivo: verificar como Jonathas Serrano compreendia o ensino da História

Unidade de Registro:	Citação:	Pág:	
Como Promotor de Reflexão	01	O quadro synoptico obriga a refletir.	41
	02	...de um trabalho pessoal de critica.	50
	03	Na explicação preliminar do ultimo volume da nossa <i>Historia da Civilização</i> , ainda voltamos ao thema da preparação dos alumnos do ponto de vista critico.	65
	04	E´obvio que o exame critico estará sempre graduado á capacidade não só de classe, mas até de cada alumno.	66
	05	“Não deve, por exemplo, o professor das ao alumno a falsa noção de que a História é disciplina que sómente da memória depende, sem que haja necessidade de raciocinar.	78
	06	...procurará sempre o mestre estimular, não só a memória, mas também e sobretudo a faculdade de raciocinar, de comparar, de investigar...	78
	07	Dosada com critério, entremeada de episódios sugestivos, ora fazendo refletir, ora tocando a sensibilidade...	83
	08	Convem igualmente evitar que o alumno escreva immediatamente as respostas, em simples reprodução passiva das palavras do professor. O exercício é de real proveito quando o alumno o faz com esforço pessoal de consulta a compendio ou outras fontes de informação compreendendo bem o que esta redigindo.	86-87
	09	...como pode e deve o professor de Historia, desde os primeiros exercicios oraes, ir habituando os	

		seus discípulos a raciocinar e não apenas a repetir o que decoraram passivamente.	
	10	O espírito de critica deve ser desenvolvido e orientado no curso secundário...	148
Unidade de Registro:		Citação:	Pág.
Autonomia	01	É indispensável, porém, que o proprio alumno [...] justifique a escolha feita.	50
	02	A defesa pelo próprio alumno, em argüição oral...	51
	03	O professor deve habituar os seus alumnos á pesquisa pessoal...	64
	04	Pouco a pouco, nas series mais adiantadas, ir-se-á habituando o alumno a distinguir o certo, o provável, o possível.	66
	05	...procurará despertar-lhe a curiosidade, desenvolver-lhe as virtuosidades, mostrar-lhe de quanto ele próprio, alumno, é capaz de colaborar activamente no trabalho e não ficar apenas na mera attitude passiva de ouvinte.	78
	06	A escolha pelo próprio alumno de um dos tópicos de cada ponto afim de desenvolvê-lo, não só por escripto mas de viva voz na aula, é excellente meio de desenvolver o gosto do trabalho pessoal.	95
	07	Há depois ainda, máxime na 5ª serie, a possibilidade da critica feita, em condições análogas, não só pelo professor, mas também pelos próprios alumnos. O ponto escolhido é exposto por um dos estudantes, que se apresenta voluntariamente.	99

	08	A iniciativa dos alumnos	128
	09	Já em diversos capítulos insistimos na questão fundamental da cooperação espontânea do alumno.	128
	10	Em aula esta cooperação pode ser obtida, como já vimos, habituando-se os alumnos á critica recíproca...	128
	11	Podem os alumnos promover, por iniciativa sua, acompanhados ou não pelo professor, visitas, excursões, passeios ou até viagens, nas férias, a locais historicamente interessantes, como o melhor complemento dos estudos já feitos durante o período lectivo.	130
	12	Procurem os professores de Historia desenvolver a iniciativa pessoal dos seus alumnos.	132
	13	A fundação, pelos próprios alumnos, de grêmios, academias, clubes ou centros para exposição e discussão de temas históricos...	148
	14	Convem todavia insistir em que os professores serão guias, orientadores, mas não suffocarão a iniciativa dos alumnos...	148
Unidade de Registro:		Citação:	Pág.
Estímulo	01	Cabe ao professor orientar, indicar as fontes de informação, citar exemplos de criticas objectivas e serenas, animar o esforço do alumno...	66
	02	Relativamente o papel do professor nas classes de Historia, devemos considerar sobretudo as suas qualidades de guia, orientador e estimulador do alumnos que lhe foram confiados.	76

	03	...procurará sempre o mestre estimular, não só a memória, mas também e sobretudo a faculdade de raciocinar, de comparar, de investigar...	78
	04	...procurará despertar-lhe a curiosidade, desenvolver-lhe as virtuosidades, mostrar-lhe de quanto ele próprio, alumno, é capaz de colaborar activamente no trabalho e não ficar apenas na mera attitude passiva de ouvinte.	78
	05	O primeiro esforço do professor, antes mesmo de qualquer outro, deverá ser no sentido de conquistar a boa vontade dos discípulos, captar-lhe a sympathia para a matéria ensinada, entusiasamá-los para que trabalhem com satisfação.	78- 79
	06	Antes de tudo, creará em aula um ambiente de alegria, de estímulo e de trabalho.	96
	07	E´indispensavel, no ensino da Historia como nas demais disciplinas, despertar a iniciativa pessoal do alumno, cabendo ao professor orientá-la e não asphyxiá-la.	147
Unidade de Registro:	Citação:		Pág.
Ensino com rigor científico	01	“... essas palavras bem expressivas, a respeito do progresso realizado na Alemanha e nos Estados Unidos quanto ao ensino de historia <<O methodo é a maravilha da escola e a delícia do professor>>.”	13
	02	“O ensino de História como sciencia”	24
	03	“O que se nega é ser a História em si mesma, em quanto narração e exposição de fatos, uma disciplina de rigor e certeza comparáveis ao da sciencia propriamente dita”.	24

	04	“E prefere-se considerá-la antes uma tentativa de natureza conjectural, ou gênero literário, mais do âmbito das artes que das ciencias.”	24
	05	“Pensamos que, em todos os graus de ensino – empregando-se já se vê, processos diferentes, mas sempre com o mesmo espírito – devemos tratar a História com o respeito, o cuidado, o escrúpulo que a sua natureza reclama e o proveito espiritual dos discentes ainda mais exige dos verdadeiros educadores.”	25- 26
	06	“queremos desde já insistir, portanto, no carcter científico, isto é, sereno e imparcial, objectivo, da História-narrativa, da História-recostituição do passado, da Historia-balanço das grandes realizações do homem no planeta.”	25
	07	Desde o nosso primeiro trabalho de natureza didactica, referente á historia, procuramos accentuar o carcter científico, e não apenas leterario, dessa disciplina.	59
	08	...incluimos na própria definição da matéria, explicitamente, o termo ciencia, e, na parte final, a referencia ás relações de causalidade entre os factos historicos.	59
	09	E´urgente extinguir o velho preconceito que a historia é matéria de character apenas literário, sem rigor científico e que o melhor professor de historia é o que <i>sabe falar bem</i> .	70
	10	Continua-se, até nos meios mais cultos, até entre pedagogos, o que é deveras surpreendente, a relegar as disciplinas históricas para o campo das letras, como lhe fallecesse por completo o character científico.	95

Unidade de Registro:	Citação:	Pág.	
Historia biográfica, datas e fatos	01	“... alguns mestres entendem que as datas não tem importância nenhuma e desprezam-nas. Dahi, para os alumnos, conseqüências perturbadoras da exacta compreensão do passado humano. Sem pontos de referencia no tempo, como perceber os synchronismos.”	32
	02	“... a omissão propositada de todas as datas, ficando a narrativa histórica sem pontos de referêcia no tempo...”	31
	03	“Ninguém pensará, a serio, em supprimir todas as datas. A grande questão é saber escolhê-las, reduzindo a um mínimo o exigível.”	32-33
	04	Dos factos capitães, que são relativamente poucos, é conveniente – e ás vezes indispensável – indicar o anno o mez e o dia.	42
	05	Quanto aos nomes, como relativamente ás datas, impõem-se uma selecção.	48
	06	Não se pode contestar que o methodo biographico é um dos melhores para iniciação dos estudos históricos em classes mais atrasadas.	49
	07	Sem a fixação de certas minúcias, sem datas, sem nomes, em rigor não pode haver conhecimento históricos dignos deste nome.	78
Unidade de Registro:	Citação:	Pág.	
Memorização	01	“Nos cursos primários e mesmo na 1ª serie secundaria, a fixação chronologica não deve ser feita como nas demais series...”	33
	02	...facilitar a compreensão e a fixação, na memória dos alumnos, dos acontecimentos mais notáveis.	40
	03	...facilidade de retenção pela memória das noções	40

		ministradas, não os pode mais dispensar nas suas aulas...	
	04	E´ sempre recomendável lê-lo, em voz alta e depois recopiá-lo, como aliás se deve fazer com todos os textos ou formulas que deseja fixar na memória.	41
	05	Por que não aconselham mais a miudo os professores aos seus alumnos esse methodo de estudo, em voz alta, para exercitarem não só a memória da palavra articulada...	41
	06	E ainda poderão exercitar a memória dos movimentos...	41
	07	...antes pertuba o trabalho de fixação na memoria	42
	08	...dignos de um esforço da nossa memória.	48
	09	...o que importa reter na memória e o que pode ficar de lado...	51
	10	Certo, o papel da memória é fundamental e imprescindível.	78
	11	Sem a fixação de certas minúcias, sem datas, sem nomes, em rigor não pode haver conhecimento históricos dignos deste nome.	78
	12	...procurará sempre o mestre estimular, não só a memória, mas também e sobretudo a faculdade de raciocinar, de comparar, de investigar...	78
	13	...á obra complexa da aquisição dos conhecimentos e á fixação na memoria (ou, antes, nas varias memórias)...	106

Categoria: Crítica aos meios de ensino estabelecidos

✚ Tabela de análise de conteúdo referente ao livro “Como se ensina História” de Jonthas Serrano.

Unidade de Registro:	Citação:	Pág:	
Memorização	01	“... também nós tivemos ensejo de protestar contra essa rigidez infecunda dos velhos processos fatigantes e insípidos que transformavam em martyrio da memória o que deveria e poderia realmente ser encanto da imaginação...”	13
	02	“Um dos juízos errôneos mais espalhados é o dos que afirmam ser a História uma disciplina que sómente, ou quase sómente, da memoria depende...”	17
	03	“... sciencias da memória...”	17
	04	“... não é, certamente, apenas trabalho da memória.”	19
	05	“Para certos mestres da velha didática exclusivamente baseada na memória...”	31
	06	“... em mera fixação passiva, para reprodução na hora opportuna.”	31
	07	“... porque, se por acaso a memória falha ou funciona mal, surgem erros bem significativos, anachronismos de arrepiar...”	32
	08	“... indícios claros que de que não houve compreensão do assumpto, mas simples fixação quase inconsciente.”	32
	09	“Parece-lhe mais fácil (- é freqüente o caso em alumnos de boa memória visual) – e a nota está garantida.”	32
	10	“Na hypothese, porém, assas frquente de memorias rebeldes, o enfado é consequência natural do esforço mal coompensado. O alumno passa a detestar a matéria enfadonha.”	32

	11	“Martyrio da memória o que deveria ser...”	32
	12	Dada a tendencia lamentável da maioria a decorar os textos dos compêndios passivamente...	41
	13	...não a simples repetição decorada de um ponto ou de um tópico...	50
	14	Já não é mais possível admitir que os alunos sejam obrigados a decorar passivamente as paginas escritas pelo professor da materia, quer as entenda, quer não.	73
	15	“Já agora não é mais possível admitir que os alunos sejam obrigados a decorar passivamente as paginas escritas pelo professor da matéria, quer as entenda, quer não.	78
	16	“Não deve, por exemplo, o professor dar ao aluno a falsa noção de que a História é disciplina que sómente da memória depende...”	78
	17	Mas repetir um texto decorado, e não compreendido, não é propriamente sabê-lo.	78
	18	“Infinitas vezes já se tem repetido – e nunca será demais redizê-lo – que a historia não é disciplina que exija apenas o concurso da memoria, - se é que há, na verdade, alguma em condições de prescindir do raciocínio.”	95
	19	...não se limite a paellar para a memória.	97
	20	“Não nos deteremos em recordar o que a Pedagogia renovada já demonstrou quanto aos inconvenientes de um ensino puramente verbal, que se dirija apenas a memória...”	105

	21	...para corroborar que as sensações da vista se gravam melhor na memória que as do ouvido.	111
	22	“Esta conclusão visa sobretudo condenar os processos rotineiros de simples memorização, o abuso das preleções, o descaso pela iniciativa do próprio aluno...”	146
Unidade de Registro:		Citação:	Pág.
Datas, fatos e História biográfica	01	“... (o Epítome citado nasceu da reação contra os compêndios recheados apenas de datas e nomes)...”	13
	02	“Fosse a História apenas chronologia e nomenclatura, certamente melhor a conheceria que maior copia de datas e nomes fixasse na memória”.	17
	03	“... não pode a História ser mais reduzida a simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos causais, sem critério psicopedagógico.”	17-18
	04	“... que a História procura e alcança muito mais do que o simples registro dos factos ocorridos...”	18
	05	“Destinada apenas a uma iniciação na matéria, sob a forma de História biographica e episódica, a primeira serie ainda não é um estudo systematico da História propriamente dita.”	27
	06	“Há dois erros oppostos, ambos prejudiciaes e que importa evitar no ensino da História: um é a sobrecarga de datas...”	31

	07	“Não é preciso insistir no uso e abuso que já se fez (e ainda se faz) da indicação rigorosa, em annos, mezes e até dias, dos factos historicos...”	31
	08	“... certos alumnos podem fixar datas e datas sem maior valor”.	31
	09	“Não basta sabr o que aconteceu, porque e com quaes resultados”	40
	10	“O perigo, neste particular, é transformar a narrativa historica em simples enumeração enfadonha de indivíduos ou de famílias, listas de soberanos ou de personalidades...”	48
	11	“Mas as biographias tem os seus incovenientes, quando exclusivamente empregada no ensino. E fácil exaggerar o papel da personalidade...”	49
	12	Seria mesmo difícil explicar toda a historia só com biographias.”	49
	13	“... não a simples repetição decorada de um ponto ou de um tópico, mas a ...”	50
	14	...hoje é raro encontrar quem defenda o ponto de vista errôneo da redução da Historia a simples fixação mneminoca de nomes e datas...	95
Unidade de Registro:	Citação:		Pág.
Oposição	01	“... só mui recentemente se vem reagindo com efficacia contra os velhos moldes rigidos que a rotina consagrara no ensino...”	13
	02	O perigo, máxime no ensino da matéria nos cursos secundários , está em apresentar os assumptos históricos apenas como bellos temas para exposição, efeitos oratórios fáceis ou argumentos patrióticos, ás vezes com prejuízo da própria	25

		verdade.	
	03	Por outro lado o programma é falho.	28
	04	A 4ª e a 5ª são, praticamente, irrealizáveis nas condições da reforma de 1931. Dir-se-ia que os programmas dessas series foram elaborados por quem jamais esteve em contacto com a realidade viva de classes secundárias do nosso meio.	30
	05	“Dada a tendência lamentável da maioria a decorar textos dos compêndios passivamente, sem os compreender...”	41
	06	“Temos, por varias vezes, em trabalhos destinados ao curso secundário, insistido na necessidade inadiável de imprimir novos rumos ao ensino da historia nos nossos gymnasios.”	64
	07	“O estudo da historia pátria deve e pode ter, nos cursos secundários e normaes, nova orientação e relevância maior. Cumpre extinguir preconceitos enraizados...”	64
	08	...incompativel com o aprender apenas de cor o texto de um compendio, ou repetir emphaticamente, em tom oratório, hhyperboles de patriotismo fofo e ilusório, sem base solida no estudo dos factos.	65
	09	“E lametavel que muitos manuaes continuem a repetir velhor erros, já sufficientemente refutados ou esclarecidos pelos eruditos...”	74
	10	“... alumno, é capaz, se collaborar activamente no trabalho e não ficar apenas na mera attitude passiva de ouvinte”	78

	11	“O perigo está na tendência a transformar todo o curso numa serie de conferencias, ainda que realmente brilhantes. Teremos a exibição vaidosa do mestre e a passividade infecunda dos discípulos.”	82
	12	“... deve o professor de Historia, desde os primeiros exercícios oraes, ir habituando os seus discípulos a raciocinar e não apenas a repetir o que decoraram passivamente.”	95-96
	13	Esta conclusão visa sobretudo condennar os processos rotineiros de simples memorização, o abuso das preleções, o descaso pela iniciativa do próprio aluno e a falsa concepção de que a Historia só apresenta um interesse literário, ou é material para dissertações patrióticas.	146

Categoria: Suas Perspectivas

✚ Tabela de análise de conteúdo referente ao livro “Como se ensina História” de Jonthas Serrano.

Objetivo: perceber que materiais, teorias e métodos que são apresentados como positivos na visão de Jonathas Serrano

Unidade de Registro:	Citação:	Pág:	
Materiais	01	...do emprego de quadros chronologicos é evidente para quem reconhece...	40
	02	Quer se trate de meros quadros chronologicos, quer de quadros synopticos ou de outros recursos graphicos a experiência confirma o quanto concorrem para facilitar...	40
	03	Um quadro synoptico, por exemplo, dá em poucos minutos uma visão de conjunto...	41
	04	O quadro synoptico obriga a refletir.	41
	05	Os quadros, só por si são insuficientes...	41
	06	Mas, sem os quadros, a visão de conjunto corre o perigo de se tornar confusa...	42
	07	Quer na organização de quadros synopticos, quer na de outros typos de quadros ou tabellas...	42
	08	...um quadro não pode nem deve, incluir tudo...	42
	09	...das dimensões do quadro...	42
	10	...não há modelos rígidos de quadros...	42
	11	O melhor quadro...	42
	12	Devem os quadros incluir...	42
	13	Um quadro relativo ás grandes invenções...	43
	14	... de quadros chronologicos estrangeiros...	43
	15	Em quadros antigos...	43
	16	Damos a seguir alguns exemplos de quadros synopticos...	44
	17	Quadro Synoptico	45
	18	Quadro Chronologico	46
	19	Quadro Synchronico	47

	20	Os quadros synchronicos as mostram perfeitamente.	62
	21	Melhor do que os quadros chronologicos, os quadros synopticos permitem ver a relação de causa e effeito nos factos atuais.	62
	22	...posta em correlação com meios opportunos de visualização, quadros synopticos ou synchronicos, resumos, mappas, projecções fixas ou animadas...	83
	23	E´todavia sempre possível usar de recursos de visualização. Mappas freqüentes, feitos pelo próprio alumno com subsídios dados em aula e com a consulta ao compendio e ao atlas histórico...	107
	24	A sala de historia deverá ter mappas muraes, de preferêcia mappas mudos, em amplas proporções, se possível pintados nas proprias paredes, para constituírem um ambiente adequado ao ensino da matéria.	107
	25	Graphics, gravuras, retratos, quadros históricos, desenhos, recortes de revistas e jornaes – tudo é material precioso e provável.	107
	26	A organização de álbuns individuaes e a rdação de pequenas monogrphias ilustradas com esse material – eis recursos de grande eficiencia.	107
	27	A utilização de discos de victrola ou de programmas de rádio, em certos pontos...	107
	28	Em nosso volume Cinema e Educação já tivemos ensejo de mostrar a utilização das projecções no ensino da histoia.	109
	29	Ao lado dos mappas muraes de toda espécie, os álbuns, as photographias de periódicos, os postaes.	109
	30		
Unidade de Registro:	Citação:		Pág.

Sentidos	01	Não nos deteremos em recordar o que a Pedagogia renovada já demonstrou quanto aos inconvenientes de um ensino puramente verbal, que se dirija apenas á memória, ou mesmo só á intelligencia, sem procurar o indispensavel concurso das sensações.	105
	02	Os próprios sentidos julgados outrora menos importantes – paladar, olfacto, tacto – têm na verdade importância não pequena, sobretudo o ultimo.	105
	03	Visão, audição, tacto – concorrem harmoniosamente para o resultado final.	106
	04	...para corroborar que as sensações da vista se gravam melhor na memória que as do ouvido.	111
Unidade de Registro:	Citação:		Pág.
Vertentes teóricas	01	“... aplicar ao ensino da Historia as conquistas reaes da psycho-pedagogia e da didática renovada”.	13
	02	“Sabe-se que isso é o principio elementar de psicologia, mas na pratica é não raro esquecido.”	33
	03	...não esqueça o leitor este principio fundamental de psycho-pedagogia, aceito por todos em theoria, mas por muitos praticamente desprezado...	51
	04	Na concepção renovada e justa da educação, o mestre não é mais considerado um ser omnipotente, que tudo deve saber, capaz de responder sem hesitação a qualquer pergunta sobre a materia da sua competencia.	77

	05	Não nos deteremos em recordar o que a Pedagogia renovada já demonstrou quanto aos inconvenientes de um ensino puramente verbal, que se dirija apenas á memória, ou mesmo só á intelligencia, sem procurar o indispensavel concurso das sensações.	105
	06	Queremos só reclamar, no ensino da Historia, tanto nos cursos elementares quanto no secundário, o emprego de todos esses recursos que a psychologia experimental applicada á educação nos tem mostrado como são preciosos.	106
	07	E´um prazer ensinar e aprender em ambientes de alegria e, não raro, de belleza natural e artística, em que os sentidos encontram satisfação...	106
	08	A historia deve ser ensinada, não só nas classes primarias, mas também e pricipalmente no curso secundário, de accordo com os mais recentes e sólidos princípios da pedagogia renovada.	146