

A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX

Itamar Freitas*

Resumo:

Este artigo trata dos conteúdos de história universal que aos futuros engenheiros, médicos e advogados deveria interessar em sua passagem pelo ensino secundário no Rio de Janeiro, segundo o professor e historiador Jonathas Serrano (1855-1944). Aqui, discute-se também a autoria, concepções pedagógicas e historiográficas dos programas produzidos para o referido componente curricular na Primeira República, com destaque para as disputas entre os adeptos do “socialismo cristão” e os militantes do “socialismo materialista” no Brasil.

Palavras-chave:

história universal; história da civilização; Jonathas Serrano e ensino de história; disciplina escolar.

* Doutor em história da educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), mestre em história social (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), especialista em organização de arquivos (Universidade de São Paulo – USP) e licenciado em história (Universidade Federal de Sergipe – UFS). Professor no Departamento de Educação da UFS e coordenador do projeto “História regional para as séries iniciais da escolarização básica no Brasil: o texto didático em questão”.

The “historical vulgate” or what all graduated would have to know at the beginning on the world of century XX

Itamar Freitas

Abstract:

This article deals with the contents of universal history that the future engineers, doctors and lawyers would have to interest, in its experience for secondary education in Rio de Janeiro, according to professor and historian Jonathas Serrano (1855-1944). Here one argues also the authorship, pedagogical and historiographical conceptions of the programs produced for the curricular component related one in the First Republic, with prominence for the disputes between the adepts of the “Christian socialism” and the militant ones of the “materialistic socialism” in Brazil.

Keywords:

universal history; history of the civilization; Jonathas Serrano and education of history; disciplines pertaining to school.

Por toda a Primeira República, até a reforma de 1925, os programas do ensino secundário, nos quais estavam listados os conteúdos de história, eram produzidos pelos catedráticos de história e aprovados pelas respectivas congregações dos estabelecimentos de ensino¹. Dentro do Pedro II, João Ribeiro, provavelmente, foi o autor dos programas de história universal de 1892, 1893, 1895 e, certamente, assinou com Escragnonle Dória as versões de 1915 para história universal e para história do Brasil. Quanto a Serrano², deve ter produzido os programas de história universal e de história do Brasil da reforma de 1929. Para os colégios equiparados, durante a Reforma Rocha Vaz, a modelização do Pedro II se fez sentir, mas cingiu-se tão somente à seriação das matérias. Isso explica a presença, por exemplo, da história do Brasil como disciplina autônoma no currículo do Colégio São Paulo, mesmo depois de ser extinta no Colégio Pedro II (cf. Decretos do Estado de São Paulo n. 3.033, 26 fev. 1919, e 4.166, 31 dez. 1926).

A partir de 1931 e até 1952, entretanto, os programas passaram a ser produzidos por comissões do Ministério da Educação e Saúde Pública que indicavam não apenas os temas a ensinar, mas também os modos de ensinar. Eram as chamadas “instruções metodológicas” (cf. Hollanda, 1957, pp. 11-15). Apesar de pouco clara a composição dessas comissões ministeriais, não é difícil conjecturar que os catedráticos do Pedro II tenham dado a direção desses programas, mesmo quando o colégio, por força da lei, esteve destituído de sua autoria. Jonathas Serrano era um desses catedráticos privilegiados. Escolanovista, católico militante, ele

-
1. Diferentemente das finalidades – onde o “caráter predominantemente retórico” dos programas pode homogeneizar os sentidos das expressões utilizadas nas reformas (cf. Antunha, 1980, p. 220) – sobre os conteúdos prescritos, há importantes testemunhos auxiliares de que eles não foram somente conteúdos “de objetivo”, transformaram-se em conteúdos “reais”. Tais depoimentos são as notas de aula e os livros didáticos de história. Essa constatação remete-nos à questão da autoria dos programas.
 2. Jonathas Serrano nasceu no Rio de Janeiro, a 8 de maio de 1855, e morreu na mesma cidade, a 17 de outubro de 1944. Era filho de Frederico Guilherme de Souza Serrano – capitão de mar e guerra e senador da República – e de d. Ignez da Silveira Serrano (cf. Falb, 1945, pp. 77-80).

atuou na prescrição dos conteúdos das disciplinas história universal e do Brasil desde 1926, quando entrou para o quadro efetivo do Pedro II, até 1944, ano da sua morte. Vejamos, então, o que se prescreveu como “vulgata histórica”³ para a formação do homem destinado “a todos os grandes setores da atividade nacional”, logo após essa digressão necessária sobre a trajetória dos programas de história para o curso secundário no Brasil.

De Benjamin Constant (1890) a Francisco Campos (1931)

Numa mirada de conjunto, até a Reforma Benjamin Constant (1890), pode-se constatar que, de início (1838), se prescrevia simplesmente “história”. Somente a partir de 1850 haverá uma autonomia em termos de tempo/espaço no currículo para os grandes temas que passaram a intitular-se “história de”. Desse momento em diante, a clássica periodização fundada por Cristóvão Cellarius (1675)⁴ orientará a especialização das “disciplinas”, “matérias”: antiga, média, moderna – moderna que poderia contemplar o contemporâneo⁵. O segundo destaque do período configurou-se na introdução da história do Brasil (1850) ou história pátria (1856). O terceiro, ainda na década de 1850, foi a adoção da “história sagrada e doutrina cristã”.

Até a chegada da República, como mostra o Quadro 1, o movimento de entrada e saída desses grandes temas resumiu-se, portanto, à supressão formal da história sagrada e à concentração das histórias antiga, média, moderna e contemporânea nos rótulos de história geral e de história universal.

3. A expressão é de Jonathas Serrano (1937, p. XVIII).

4. A divisão antiga, média e moderna foi uma invenção escolar, inscrita nos livros didáticos europeus dos séculos XVII e XVIII. Com Cristóvão Cellarius e J. C. Gatterer (1727-1799), a periodização foi levada para a “história geral”. Para Gatterer, a Antiguidade encerrava-se em 476, a Idade Moderna tinha início em 1492 e 1517, datas relativas ao descobrimento da América e da Reforma luterana (cf. Rodrigues, 1969, p. 115; França, 1984).

5. Sobre as maneiras de periodizar a história universal, ver Castellan (1961).

Quadro 1: Os grandes temas de história no ensino secundário: principais variações, por década, da monarquia à República (1830-1950)

1830	1850	1880	1890	1920	1930	1940	1950
	HSDC						
	HA						
H	HM	HG/HU	HU	HU	HCv	HG	H[G]
	HMo						
	HC						HAm
	HB/HP	HB	HB	HB		HB	HB

Fonte: Leis de Decretos da União e Regimentos do Colégio Pedro II (1838/1950).

Legenda: H – História; HSDC – História Sagrada e Doutrina Cristã; HA – História Antiga; HM – História Média; HMo – História Moderna; HC – História Contemporânea; HB – História do Brasil; HP – História Pátria; HG – História Geral; HU – História Universal; HCv – História da Civilização; HAm – História da América.

Com as reformas republicanas, na última década do século XIX, apenas as histórias moderna e contemporânea desprenderam-se da história universal (1895), sendo reincorporadas três anos depois. As grandes movimentações a destacar na cunhagem dos títulos, nesse período, foram: a transformação da história universal em história da civilização (1931), incorporando o conteúdo de história do Brasil e da América; e o retorno da partição – autonomia em termos de títulos e espaço – dos conteúdos abrangidos por elas (1942)⁶. Tratando-se da grande mudança ocorrida entre as reformas de Benjamim Constant e de Francisco Campos (1931) – a integração Brasil-mundo com o título história da civilização (1931) –, cabem as seguintes perguntas: quem se responsabilizaria pelo programa que destronou a história do Brasil do *status* de disciplina escolar (conteúdos e horários independentes)? Que justificativas foram apresentadas?

6. Inicialmente, volta a história do Brasil em 1942. Dez anos após, ganham a liberdade os conteúdos de história da América e as histórias antiga/medieval e moderna/contemporânea. A outra esperada mudança, a laicização formal da história, já havia sucedido, em termos de títulos, desde a reforma de 1877 – a extinção da disciplina história sagrada.

Jonathas Serrano disse em palestra que os autores ou advogados desses programas nunca se pronunciaram em público ou, pelo menos, nunca se defenderam das críticas que ele mesmo lhes fizera durante sete anos (cf. Serrano, 1939, p. 57). Sobre a mesma questão, o ex-aluno e amigo de Serrano, Guy Hollanda, respondeu de forma burocrática: “Os programas do curso fundamental, com suas respectivas instruções metodológicas, foram elaborados, em 1931, no Ministério da Educação e Saúde Pública e jamais se esclareceu, oficialmente, quais os seus autores” (Hollanda, 1957, p. 12). Mas, Eremildo Viana, contemporâneo e correligionário do mestre do Pedro II, não usou meias palavras: “as instruções baixadas para o ensino da história no curso secundário... eram segundo sabemos, da autoria do prof. Hahnemann Guimarães” (Viana & Viana, 1953, p. 45).

Se tinha ou não razão o professor Eremildo Viana, não podemos afirmar no momento. Mas, que há grande possibilidade de ter sido Hahnemann Guimarães, não se duvida. Basta que sejam comparadas as suas respostas ao *Inquérito* da Associação Brasileira de Educação (ABE, 1929) com as instruções metodológicas⁷, exposição de motivos e os próprios programas de história da civilização formatados para as cinco séries do curso ginásial de 1931. Vejamos, agora, o que estaria subjacente a essa medida principal⁸. Por que a fusão dos conteúdos de história do Brasil com os da história universal causava tantos problemas?

7. “Cumpram conciliarem-se no ensino da História os aspectos econômico, político e ideológico. Colaborando com a geografia, a História ministrará conhecimento das relações existentes entre a organização econômica, a forma de produção, a estrutura social, o Estado, a ordem jurídica e as diversas expressões da atividade espiritual, sem sacrificar qualquer desses vários aspectos à consideração exclusiva de um ou mais destes, porém tratando de cada qual segundo a importância relativa que tiver na vida do país e na evolução geral da humanidade e, o que será sempre recomendável, reduzindo-se ao mínimo necessário o estudo das questões referentes às sucessões de governos, às divergências diplomáticas e à história militar” (decreto n. 24.303, 28 maio 1934, in Bicudo, 1942, p. 145).

8. Na reforma, justificou-se a integração com as seguintes palavras: “A história do Brasil e a da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História geral, da História da América e da História pátria,

Para Luis Resnik (1998), o conflito ganhava corpo em razão da atuação de dois grupos militantes: o primeiro, mais universalista, liderado pelo professor Carlos Delgado de Carvalho, era contrário ao ensino autônomo da história do Brasil e, portanto, apoiava a Reforma Francisco Campos. O segundo, mais nacionalista, tinha à frente o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e professores como Max Fleiuss e Jonathas Serrano.

Eram duas posições acerca do ensino da história presentes no ambiente educacional, por que não dizer, intelectual, da primeira metade dos anos 1930. A primeira enfatiza o aspecto da evolução/progresso da humanidade, tanto em seu aspecto material como intelectual e moral. A segunda valoriza as lições decorrentes do ensino do passado nacional: a disciplina cumpria um importante papel cívico, glorificando a Pátria e desvendando suas características vocacionais, fundamento para se pensar o porvir [Resnik, 1998, pp. 72, 78-79].

Era, em síntese, a luta entre uma tendência – *grosso modo* – iluminista/presentista e uma interpretação historicista-romântica da historiografia e da experiência brasileiras. No fundo – a conclusão é de Luis Resnik –, há

poucas diferenças entre eles. Os temas [dos livros didáticos produzidos entre 1930 e 1945], o enfoque e o estilo narrativo pouco se transformaram nesses quinze anos – conformam, na prática, uma mesma memória histórica nacional: a alma católica, o território desbravado e conquistado, a mestiçagem branqueada como símbolo do brasileiro, o progresso no Segundo Reinado, etc. A história do Brasil, tal como narrada pelos livros didáticos, é a história da constituição e do desenvolvimento da nação e do Estado [Resnik, 1998, p. 79].

a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorreram, de toda parte, para a formação do Brasil e de várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, e se conheçam os problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações” (decreto n. 24.303, de 28 de maio de 1934, in Bicudo, 1942, p. 145).

Para Eremildo Viana, entretanto, o conflito tinha origem nos diferentes horizontes de expectativa de uma “geração idealista que procurava encontrar as origens das crises conhecidas por sua Pátria e tendo em mira vinculá-la às crises do após guerra europeu”: um grupo aguardava o socialismo materialista, digamos, e o outro pregava o “socialismo cristão”.

O setor que maiores atenções atraía era o da história econômica e o dos movimentos sociais. Razões múltiplas como a questão social, a posição do proletário na sociedade, a discussão das teses de Marx e Engels e sua reputação levavam professores de Direito, de Medicina e de Engenharia a preocuparem-se com a explicação dos fenômenos sociais e econômicos mais intrincados. Os professores e líderes católicos influíram muito sobre os novos estudos da história geral, atendo-se também às questões da história econômica e com os objetivos de mostrarem a atualidade do socialismo cristão, cujas raízes foram buscadas ainda na Idade Média para melhor compreensão da *Rerum Novarum* e seu séquito natural de outras bulas [Viana & Viana, 1953, pp. 44-45].

Com esses dois depoimentos (de Luis Resnik e de Eremildo Viana), conseguimos, enfim, como desejava Serrano, um autor (Hahnemann Guimarães) e um advogado (Delgado de Carvalho) para os programas de 1931. Colhemos também algumas explicações de ordem teórico-metodológicas que eram também concepção de mundo. Mas, o que disse Serrano a respeito dos novos conteúdos do ensino de história? O que disse sobre a integração Brasil-mundo? Analisando os seus escritos, e descendo ao detalhe de cada ponto prescrito nos programas de história da civilização de 1931, o inventário de erros concebidos pela Reforma Francisco Campos poderia ser resumido a dois elementos: a disposição antipedagógica das matérias e de alguns conteúdos, e a perniciosidade do ideal pedagógico (ou ausência de ideal pedagógico propriamente dito) na escolha e ordenação dos assuntos e na abordagem do conhecimento histórico.

Para sanar a disposição antipedagógica, tanto para a distribuição dos conteúdos, quanto para a distribuição das disciplinas no evolver das séries dos cursos primário e secundário, Serrano pregava a aplicação do método dos círculos concêntricos. A isso, as “instruções metodológicas”

da reforma de 1931 responderam positivamente (não se sabe se por conta das suas reivindicações). Assim, na primeira série ginásial, para o ensino de história da civilização, tratava-se de estudar de forma panorâmica – mas, episódica – toda a história do mundo⁹. O que não estava ao gosto do mestre carioca era a inútil presença da história no primeiro ano ginásial e a ausência da história em todos os cursos do ciclo seguinte¹⁰.

Para facilitar a retenção e aprofundar o estudo com noções mais complexas, seria fundamental a revisão de toda a matéria e isso somente se poderia alcançar com o ensino da história nos dois anos finais do secundário, quando o adolescente já estivesse na faixa dos 14 aos 18 anos de idade. Outra objeção advinha da equivocada distribuição dos grandes temas. No programa para a segunda série, havia a justaposição da história da América e do Brasil à história antiga. Isso configurava, segundo Serrano, “um grave erro de método. Anacronismo injustificável, mesmo que se pretendesse defendê-lo alegando que a parte referente à América e ao Brasil só inclu[ísse] episódios e biografias. Neste caso

9. As mais contundentes críticas de Eremildo Viana (Viana & Viana, 1953) aos programas de história para 1931 estavam nas contradições entre as instruções metodológicas e os programas propriamente ditos. Se se quiser aprofundar nas comparações, muitas incoerências poderão ser detectadas. Esse ponto é um exemplo: nas instruções prescrevia-se o estudo da história do mundo até o descobrimento, para só depois de conhecida a experiência humana em largos traços, se chegasse a entender as experiências americana e brasileira. Nos programas essa ordem não foi respeitada. Para o primeiro ano prescrevia-se o estudo de toda a história do mundo até a repercussão da Revolução Russa. No segundo, estudar-se-ia a história antiga, saltando-se de Roma clássica à época dos descobrimentos.

Vejam os textos específicos: “Nas duas séries iniciais do curso, ter-se-á presente que o aluno não possui, via de regra, capacidade para entregar-se a estudos muito abstratos e sistemáticos. É por isso aconselhável, particularmente na primeira série, a história biográfica e episódica que, apresentará, afim de melhor despertar o interesse, os acontecimentos da história geral ligados à vida dos grandes homens. Na segunda série, quando se torna mais acentuado o interesse pelas concepções abstratas, pode-se iniciar, ao lado das biografias e narrativas de episódios que interessam à história da América e à do Brasil, o estudo sistemático da história da civilização” (Programas... in Bicudo, 1942).

10. Somente o ramo que preparava os alunos para o curso de direito contemplava a história em sua grade.

fora preferível dá-la na primeira série (História biográfica e episódica)” (Serrano, 1937, p. XVI).

O segundo grupo de objeções – a perniciosidade do ideal pedagógico (ou ausência de ideal pedagógico propriamente dito) na escolha e ordenação dos assuntos e na abordagem do conhecimento histórico – acreditamos que tenha sido muito mais determinante na decisão de Serrano de reafirmar a sua seleção e ordenação de conteúdos para o ensino de história. Começemos pelos grandes temas. Já conhecemos a sua posição acerca da inclusão da história do Brasil na cadeira e disciplina história da civilização. Para ele, a integração Brasil-mundo, o internacionalismo, o pacifismo, o combate ao nacionalismo xenófobo, nada disso justificaria a perda de autonomia da história pátria. Serrano também bradou contra o espírito de rivalidades, os exageros, as parcialidades e as atitudes egocêntricas no momento de escrita dos manuais de história nacional e no ambiente da sala de aula. Pregou a apreciação serena dos fatos que envolveram a vida das nações e a esperança de que a humanidade pudesse marchar num mesmo sentido, mas nada disso, repita-se, obrigaria a extinção do ensino e do estudo especializado da história do Brasil e dos brasileiros. Quem falará não é nada menos que um filho da geração tão bem apresentada no prefácio de *À margem da história da República* (1924) pelo próprio espírito do principal agenciador dessa obra, Vicente Licínio Cardoso.

Há um século a geração de nossos avós realizou a campanha gloriosa da *Independência* sob a tutela eminente do patriarca José Bonifácio. Em seguida, a obra portentosa da *Consolidação da unidade* (Pedro II e Caxias) dentro do *Império*.

A geração de nossos pais realizou depois a *abolição* e instituiu a *República*: libertou, destruiu e semeou.

Aos homens das gerações nascidas na República caberá, provavelmente, uma nova *obra de construção*, difícil mas fecunda. Tudo indica que deverão ser fixados, no tempo e no espaço, o *pensamento e a consciência da nacionalidade brasileira*. [...].

Acreditemos no Brasil. Façamos com que sejam despertadas as energias adormecidas de nossa raça. Honremos a memória dos lusos ousados que fizeram passear por estas mesmas terras, fecundando-as, as suas coragens notáveis. Honremos a descendência dos bandeirantes intimatoros, cheios de fé como os jesuítas magníficos, e cheios de arrojo como os descobridores portugueses que os precederam.

Comemoremos com crença o *passado* para que possamos ser acreditados em nossos sonhos de projeção para o *futuro*. Enraizemos o *presente*, honestamente, sinceramente, como nos compete. Digamos, em suma, aos que vão vindo que não desonraremos as tradições de nossos maiores. Mostremos que vivemos” [Leão et al., 1924, p. 7, grifos do original].

O discurso de Serrano, como historiador, militante católico, professor de história etc. está impregnado da importância da pátria na vida individual e coletiva. Língua e passado são as soldas da entidade. Língua nacional e história nacional deveriam, portanto, compor os estudos da formação do adolescente brasileiro. Daí a importância da autonomia do grande tema. Daí, também, a recorrente citação de Ernest Lavisse em suas obras: a nação é “a carne da nossa carne, o sangue do nosso sangue”.

Sobre a história da América, pelo menos até o início da década de 1940, Serrano não comenta. Claro que escreveu e leu, no Pedro II, *Um curso de história da América no Colégio Pedro II*. A aula inaugural foi publicada e relacionada no seu currículo ainda em vida. Mas, no tempo objeto dessa pesquisa, na elaboração e defesa de sua pedagogia da história, Serrano parece ter se distanciado de Manoel Bomfim e de Rocha Pombo – entusiastas do ensino de história da América –, corroborando com os argumentos do seu antigo mestre no Pedro II, João Ribeiro:

[se a história da civilização era] a história dos povos que contribuíram para a caudal ou para a corrente invencível da cultura humana [...] a história exhaustiva dos povos americanos em nada adianta e constitui uma tautologia estéril [...]

A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer

Em todos eles... há as mesmas eventualidades necessárias; o índio em extermínio, o catequista e o colono em conflito, a escravidão, a administração insignificante a equilibrar esses interesses e egoísmos conquistadores; os fatos de maior vulto são repercussões da política geral europeia, isto é, as invasões e represálias estrangeiras.

A história americana, Latina, começa com a independência, que só se torna eficiente com a repercussão da epopéia napoleônica e a ruína do legalismo ibérico.

Há pouca vantagem em repetir a crônica de fatos que nem influíram no mundo nem em nós próprios.

A história da América Latina data da sua emancipação e só agora entra no conceito de história universal [Ribeiro, 1961, pp. 106-108].

Já o ensino da história de todo o mundo, o ensino de história universal ou de história geral, a necessidade foi justificada anteriormente: “Interessa... a qualquer indivíduo de certa cultura [médico, engenheiro, advogado...] o conhecimento exato daquele mínimo que constitui a chamada VULGATA HISTÓRICA” (Serrano, 1937, p. XVIII). Visto por esse lado, o conhecimento da experiência dos demais povos do globo forneceria ao aluno e, posteriormente, ao homem formado um certo verniz civilizatório. Mas, Serrano vai além, como vários outros professores-historiadores do período: se a humanidade é una, se caminham todos, pelo menos idealmente, para uma mesma direção, se os problemas, desafios e respostas enfrentados e produzidos pelos homens no tempo guardam certa semelhança, não há como desprezar o estudo, o conhecimento e o ensino das “grandes criações da humanidade”. E como grandes criações da humanidade – expressão frequente em A. Comte e S. Romero –, elas não seriam produzidas apenas em território brasileiro. Direito, religião, arte, ciência etc. têm suas raízes fincadas na Antiguidade (oriental e clássica), no medievo, e na moderna idade que produziu a Revolução Francesa. Em resumo, os elementos constituintes da experiência brasileira estariam também incrustados no passado de vários povos, sendo necessários conhecê-los na raiz.

Nada muito diferente do que diziam os formuladores de programas anteriores aos anos de 1930, pode pensar o leitor. E afirmará com maior convicção quando obviamente constatar que Jonathas Serrano não foi o único nacionalista dos anos de 1920/1930; que não militou solitariamente pela manutenção do curso de humanidades; e que a presença de história do Brasil e de história universal/geral no currículo do secundário após 1942 não se deveu apenas a sua voluntariosa intervenção. Onde estaria, então, a diferença? Quais seriam as distâncias entre os programas de 1931 e a listagem de grandes temas e de assuntos cultivada por Serrano, desde o início da década de 1910? Uma possível resposta leva em conta aquilo que foi descrito no início desse capítulo como “o ideal pedagógico”. Se para Serrano a formação de “hábitos virtuosos” e o disciplinar a “vontade para a prática do bem” representavam “o fim supremo da obra de educação” e, ainda, se a religião – em seu significado etimológico (*religare*) – preenchia de sentido o passado nacional e a vida cotidiana de todos os homens, a grande mancha a ser combatida nos programas de história seria a sorrateira introdução de noções (aos olhos de Eremildo Viana) materialistas, economicistas, hipernacionalistas.

Tem razão o professor Eremildo? Outra vez é necessário registrar: aqui não é o lugar para uma investigação policial sobre a autoria dos programas. Lembrem-se de que o professor Delgado de Carvalho, o “advogado” da reforma, também tinha passe livre ao gabinete do ministro Francisco Campos e tomaria posições radicais em relação ao ensino de história juntamente com Anísio Teixeira em 1933¹¹. Foi ele um dos militantes pelo ensino de estudos sociais no ensino primário e no secundário – o que significava dizer, caso implantado no secundário, fim da autonomia para história e geografia, por exemplo. Em contrapartida, antes do anúncio dos programas de 1931, ninguém – até onde investigamos – defendeu tão ardorosamente (nem serenamente) uma educação

11. “[...] os estudos sociais foram introduzidos no currículo da escola elementar do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, à frente do Departamento de Educação, da Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal. Sob sua inspiração direta, foi publicado, em 1934, um Programa de Ciências Sociais para a escola elementar, que teve várias edições sucessivas até 1955” (Nadai, 1988, p. 4).

de cunho socializante quanto o professor Hahnemann Guimarães. Em outras palavras, nenhum ideal pedagógico (ou anti-ideal, segundo alguns católicos) orientador do ensino secundário esteve tão próximo da ameaça (filogenética, materialista, revolucionária) denunciada por Serrano, quanto o do seu colega, professor de latim do Pedro II:

O destino da escola não é ensinar, mas educar. A isso se reduz a profunda diversidade que há entre a orientação da pedagogia moderna e a orientação até hoje seguida. [...]

É princípio indiscutível erguido pela fisiologia cerebral o de que todos os homens são, em regra, essencialmente medíocres, tanto no que diz respeito ao domínio intelectual como no que se refere ao afetivo (Aug. Comte. *Philos. Positive III*, 3 ed. 1869, p. 566). Se assim é, não se pode também discutir que a educação deve existir para todos e ser, quanto a seu objeto, universal [...].

Estabelecido, pois, que todos os homens podem e devem ter a mesma educação fundamental, cumpre-nos acrescentar que essa educação terá por fim a aquisição dos conhecimentos estéticos e filosóficos, necessários à solução das quatro grandes questões vitais, que “embora esquematicamente, resumem todas as relações sociais com os outros homens; o trabalho; o amor; a posição relativa à arte e à atividade criadora.” A. Alfred Adler apud. *Revue de Psychol. concrète* n. 1, p. 93 sg.).

Consideremos agora a atual organização da sociedade para verificarmos se há lugar nela para uma solução que esteja em harmonia com os princípios antes firmados. A genial teoria de Marx ensina que a vida social consiste num sistema de necessidade e no trabalho necessário à satisfação delas. Daí surgem as relações da produção, relações de troca e de oposição. O progresso do desenvolvimento econômico da sociedade dá origem à classe, como vemos na atual organização, onde três classes se distinguem nitidamente: 1) possuidor de terras, o agricultor, etc.; 2) o capitalista, o indivíduo que dispõe de capitais para colocar, para emprestar, em troca de um proveito para o capítulo (sic); 3) o operário, que vende o seu trabalho-força pelo salário. Assim como a antiga organização econômica é inconcebível sem o escravo, sem o servo, também

não podemos imaginar o mundo atual sem o operário assalariado, pois, como ensina E. V. Aster, professor da Universidade Giessen, apenas houve a substituição do escravo pelo operário, a substituição das relações entre o senhor e o vassalo pelas relações entre o indivíduo que vende o trabalho e o que o compra. É inquestionável que, como disse Marx, a história de qualquer sociedade consistiu até hoje na história de lutas de classes. No mecanismo da produção capitalista atual, o objetivo para o qual tende naturalmente a sociedade redundava no empobrecimento sempre maior da classe dominada, e não, como é, aliás, claro, na incorporação do proletariado ao sistema social. As classes economicamente inferiores vivem repelidas do gozo dos proveitos conseguidos pelo progresso, não possuem nenhuma cultura mental, são supostas até, de acordo com a ideologia correspondente aos interesses das classes favorecidas, incapazes de adquirir uma certa cultura científica e estética. Assim, pois, é de se concluir que as condições atuais da organização social são contrárias à adoção de um regimen educativo humano, popular.

Pode-se demonstrar, além disso, com apoio da psicologia individual, que, [se a] instrução pudesse ser, de fato, popular, nem assim mesmo se poderiam colher proveitos apreciáveis. Alfredo Adler, a que já citamos, fundador da psicologia individual, assim resume os pontos de vista da sua escola, nascida, com a de Freud, de um domínio intermediário à psicologia e à psiquiatria; é a influencia materna no interior da família que prepara o caminho para o sentimento social; a escola, que deve corrigir os erros da educação familiar, e a supressão da exploração de uma classe por outra classe, de uma nação por outra nação, constituem os momentos essenciais. Essas conclusões resultam de uma exposição que nos parece de todo rigor científico [Guimarães, 1929, pp. 174-177].

Segundo Hahnemann Guimarães, então, está dito: educação secundária para todos, fim da exploração do homem pelo homem e morte ao imperialismo entre as nações. Para o leitor paciente e curioso, não custa passar a vista no Quadro 1 e formar o seu próprio juízo, comparando os programas do período 1892/1929 com o programa de 1931. Kátia Abud (1993) já deu a sua versão sobre os conteúdos históricos da Reforma Campos: a história escolar era a história estudada na perspectiva dos conquistadores

e dos dominantes, um poderoso instrumento de dominação ideológica. Os agentes eram os heróis nacionais, a periodização, europeizada. A teoria, positivista; a finalidade do ensino, formar o cidadão – representante da classe dominante. A lista de temas a serem estudados era extensa; não havia reflexão aprofundada sobre psicologia da educação, nem liberdade de ação para a escola e para os professores. Abud afirma também que esse quadro foi resultado da visão de história dos homens que saíram vencedores da Revolução de 1930, nada diferente das concepções do grupo deposto: elitista, harmonizadora, sem admitir mudanças na ordem social.

Da nossa parte, se o aparecimento de novas palavras no glossário dos programas de história puder significar alguma coisa, somos tendentes a aceitar como muito provável a tese de Eremildo Viana, posto que nos programas de 1931, a expressão luta de classes é empregada fora do contexto romano; o imperialismo é apontado no sentido de ideologia norte-americana, a palavra mesma “ideologia” está presente como adjetivo, a “origem do capitalismo”, também pela primeira vez, é alçada à categoria de lição, e a preocupação em abordar os “aspectos” ou o “desenvolvimento” econômico atravessa a experiência de várias épocas e povos selecionados.

Mas, qual a versão de Serrano sobre os conteúdos de história a ensinar no ensino secundário? O que “todo indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo? A proposta de Serrano estava formatada desde 1913, veiculada no *Epítome de história universal*. O livro reunia o conjunto de conceitos e valores que poderiam fazer frente às propostas inovadoras da Reforma Francisco Campos.

História sagrada ou profana? Da civilização ou universal?¹²

O título revela os grandes debates em torno da disciplina “história” por todo o século XIX até a Reforma Francisco Campos. Observem: o

12. Todo esse tópico foi baseado no exame da obra *Epítome de história universal*, lançado em 1913. Em termos de história geral (universal), Serrano também escreveu

nome da disciplina no colégio Pedro II era somente “história”. O que isso quer dizer? 1. História é o saber – os resultados da atividade dos historiadores; 2. história é também a narrativa sobre o todo – toda a história, a história do homem, a história do(s) povo(s) etc. (lembramos que as obras de história nacional, exceto por anacronismo, não poderiam dominar um tempo como o século XVIII e o início do século XIX).

De onde vem essa formulação? De onde vêm a periodização, a escolha dos assuntos, a ordenação, a abordagem e a visão de mundo contidos nos programas para a história geral? Ariclê Vechia tem uma resposta: os estudos históricos no ensino secundário brasileiro foram concebidos e organizados segundo o modelo historiográfico francês¹³ (Vechia, 2003, p. 33)¹⁴. Entretanto, como “ser ‘modelo’ não é o mesmo que ser ‘matriz’ de cópias idênticas” (Munakata, 2004, p. 9), é compreensível que os gestores do Pedro II, os professores dos demais estabelecimentos do secundário, os tradutores e editores de livros didáticos de história tenham impresso as suas marcas – políticas, religiosas, cientificistas etc. –, suprimindo, acrescentando, resumindo, conciliando, distorcendo o formato original no preparo da estrutura do curso secundário, dos programas, dos livros didáticos, enfim, da vulgata da história a ser transmitida aos alunos brasileiros¹⁵.

cinco livros intitulados *História da civilização*. Mas, tais obras foram construídas após a Reforma Francisco Campos perdendo, por isso, parte da força original das suas teses sobre a história do mundo, gestadas entre 1913 e 1935.

13. A autora oscila entre “modelo historiográfico francês”, “matriz francesa” e “modelo de estudos adotados nos colégios da França”.
14. Ela não chega a definir “modelo francês”, mas os elementos que permitem identificar essa “construção intelectual simplificadora da realidade para salientar o recorrente, o geral e o típico, representados na forma de conjuntos de características e atributos” (Burke, 2002, p. 47) estão presentes no seu texto: modo de estruturar o ensino secundário, número de séries/anos; espaço ocupado pela história nas séries; posição da história no currículo; periodização da história; assuntos selecionados; abordagem teórica da historiografia e livros didáticos adotados. São essas variáveis que permitem, após comparação entre as legislações brasileira e francesa, que a autora conclua pela moldagem do ensino de história brasileiro como de matriz francesa.
15. Reconhece a própria Ariclê Vechia (2003) que a discussão a respeito dessa prática já estava presente na tese de Circe Bittencourt (1993).

Essas singularidades nas formas de apropriação de modelos ajudam a entender, por exemplo, a introdução de uma história do Brasil no currículo do secundário (1850), quase no mesmo momento (década de 1850) em que a história nacional francesa migrava dos programas do secundário para o ensino primário (cf. Citron, 1990, pp. 25-35; Garcia & Leduc, 2003, p. 286). Também explicam as resistências de João Ribeiro, no final do século XIX, e de Manoel Bomfim, já no final da Primeira República, à história da civilização à francesa, por seu caráter filosofante (cf. Ribeiro, 1961, p. 108) e seus tons positivista (à Comte) e imperialista (cf. Bomfim, 1930, pp. 40-44), como também a razão da continuidade das publicações de história sagrada e a manutenção da mesma em currículos de algumas escolas no século XX, apesar da instituição do Estado laico – apesar da proscrição da história sagrada dos programas do colégio “modelo” (cf. Bittencourt, 1993, pp. 160-164).

Mas, qual a relação desses problemas com a vulgata de Jonathas Serrano sobre a história geral? A resposta é simples. As questões citadas desenrolam-se, a bem dizer, numa duração conjuntural. Elas atravessam as reformas no século XIX, infiltram-se nos projetos republicanos iniciais e estão presentes nas mudanças radicais da legislação de Francisco Campos em 1931.

O estabelecimento de uma vulgata, bem como o seu contrário, é um movimento relativo às sensibilidades; difícil de ser captado apenas com a substituição de uma geração por outra, de um regime por outro etc. Assim, os conteúdos sobre a história geral prescritos por Jonathas Serrano para a formação do brasileiro “de cultura média”, também estão embebidos dessas mesmas problemáticas: o universo¹⁶

16. A propósito da palavra “universo”, é oportuno transcrever as notas de Lívio Gratton. Para esse autor, o sentido de universo muda conforme o tempo e o valor que as sociedades depositam no aspecto religioso, estético, filosófico, moral, social etc. O vocábulo equivale à versão de Mommsen (1854/1856) sobre a palavra *mundus*: um santuário localizado no Palatino; um “símbolo à cidade na qual os colonos tinham depositado em abundância tudo o que é necessário na casa, e até mesmo um torrão da querida terra natal” (Mommsen apud Gratton, 1986, p. 11). Universo foi, certamente, cunhado “em época posterior, quiçá para indicar o fato de que os objetos

ou a civilização¹⁷? Sagrada ou profana? Numa formulação mais detalhada: dever-se-ia compor uma história da terra e do que está para além desse astro? Uma história que nasce do eterno, derrama-se no povo eleito e aponta, novamente para o eterno, ou seja uma história universal? Dever-se-ia, ao contrário, rememorar as conquistas humanas

celestes parecerem girar em torno da terra nunca numa única direção, *unum versum*". Mas, "a importância de conhecer o universo está sempre presente no pensamento ocidental", desde os filósofos antigos como Marco Aurélio, passando por Dante, Kant e Freud. É na Grécia que ganha corpo a concepção inicial – Anaximandro, Filolau, Heráclides, Hiparco, Ptolomeu – e dominará durante dois mil anos: "A terra, morada do homem, está no centro do mundo; em torno dela giram os corpos celestes, lua, sol, planetas e estrelas, fixas, cuja natureza é completamente diferente da dos corpos terrestres e corruptíveis. A Igreja – fazendo suas crenças ancestrais e transformando mitos milenares – coloca acima desta imensa construção geometria a morada dos Bem-Aventurados e relega os ímpios para o sítio mais baixo: o centro". Copérnico opõe-se "a uma tradição científica secular, à doutrina religiosa e àquilo que a todos parecia simples bom senso", afirma que "é o sol e não a terra o centro do universo: a terra é apenas um planeta idêntico aos outros então conhecidos, Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno; como esses, desloca-se em torno do sol, girando ao mesmo tempo sobre si própria"... Essa ideia foi aceita quase imediatamente por todos os maiores astrônomos da época, com a única conspícua exceção do dinamarquês Tycho Brahe (cf. Gratton, 1986, pp. 11-13).

17. A literatura sobre o termo civilização não é rara. Cito apenas dois renomados textos: Norbert Elias, *O processo civilizador*, e Lucien Febvre, "Civilização, a palavra...". Mas, é sempre bom ter em mente os conselhos de Fernand Braudel – também autor de texto muito citado sobre o tema – quando afirma que "a história da civilização trata-se de um vasto, de um imenso setor de nossa profissão, que nunca é, entretanto, fácil de circunscrever e cujo conteúdo variou e continua a variar, segundo as interpretações, de um século a outro, de um país ao outro, de um historiador, de um ensaísta ao outro. Toda a definição se mostra difícil e aleatória" (Braudel, 1978, p. 236). Em resumo, é sempre bom deixar que a definição/diferenciação provenha do conjunto da análise do autor em análise. Para não se partir do zero, entretanto, pode-se guardar inicialmente os sentidos de ação/processo e estado. Civilização é "um determinado estágio de desenvolvimento" e ao mesmo tempo, "o ápice do desenvolvimento de um povo. É a realização de uma sociedade, em condições desejáveis, caminhando rumo à civilização que neste caso se confunde com uma meta da evolução. Civilização é o destino de todos os povos" (cf. Alves, 1998, pp. 174-175). Quando acompanhado do termo "progresso", "civilização" refere-se ao padrão superior das atividades do "espírito" (ciência, arte, costumes etc.), enquanto "progresso" está relacionado às questões "materiais" como o desenvolvimento da economia e da tecnologia.

(todos os povos) em seu processo progressivo (linear ou ondulatório) de refinamento, limitando-se aos fenômenos terrenos? Essas questões desencadeiam novos problemas que também são alvo do professor do Pedro II, na montagem desse pilar da sua pedagogia da história: qual o lugar da história do Brasil nessa história geral? É possível escrever e ensinar uma história integrada – como proposto pela Reforma Francisco Campos? É possível ensinar uma história geral sem uma filosofia (especulativa) da história? A vulgata histórica serviria apenas como verniz civilizatório para uma elite letrada? Vejamos agora, as respostas de Jonathas Serrano, tendo sempre em mira o que se prescreveu em termos de programas durante a Primeira República e no momento da Reforma Francisco Campos.

Função e forma de uma história universal

Para Jonathas Serrano, a função da história universal era dar a noção de continuidade histórica da humanidade e fornecer os grandes exemplos (intenções e ações), responsáveis pela boa formação moral e patriótica dos alunos. A utilidade da disciplina história universal era uma extensão da finalidade do saber histórico – lembremos ainda que, na primeira metade do século XIX, no Pedro II, falar de “história” era referir-se ao ensino de “história universal”. Vejamos de perto, a fonte primeira de Jonathas Serrano para justificar a importância do saber (que era também da disciplina escolar história universal):

A história é como que o grande reservatório da humanidade, a quase incalculável soma de experiência acumulada no longo evoluer da nossa espécie. Estudar bem a história é *abranger com o pensamento tudo que há de grande entre os homens, e segurar, por assim dizer, o fio de todas as questões do Universo* [Serrano, s.d., p. 16, grifos do original]¹⁸.

18. O trecho grifado corresponde a uma citação extraída do *Discours sur l'histoire universelle*, de J. Bossuet.

Como abordar, então, esse reservatório de experiências da humanidade? Como estudar a história universal, ou melhor, como escrever a história universal para que os cidadãos médios pudessem estudá-la? Os métodos de exposição eram centenários: o etnográfico, o sincrônico e o misto. Serrano serve-se do misto, isto é, a exposição tanto dos acontecimentos de um povo em separado (etnográfico), quanto dos acontecimentos simultâneos relativos a vários povos (sincrônico). O etnográfico era aplicável somente à história antiga, enquanto o método sincrônico serviria para o restante das idades.

Falando-se em idades, como recortava o tempo esse nosso professor do Pedro II? Serrano problematiza. Para ele, havia uma divisão “natural” – história antiga (antes de Cristo) e história moderna (depois de Cristo). Mas, a divisão “geralmente adotada” seguia outras balizas naquele tempo:

Quadro 2: Periodização “geralmente adotada”
pelos autores de história universal

Idades	Marcos temporais
Antiga	1. Dos egípcios à morte de Teodósio (395) 2. Dos egípcios à queda do império romano do ocidente (476)
Média	Até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453)
Moderna	1. Até a Revolução Francesa (1789) 2. Até a batalha de Waterloo e o Congresso de Viena
Contemporânea	

Fonte: Serrano (s.d.).

Quadro 3: Periodização da história universal
acolhida por Jonathas Serrano

Idades	Marcos temporais
Antiga	Da criação do homem até a morte de Teodósio (395 d. C.)
Média	Da morte de Teodósio à tomada de Constantinopla pelos turcos (395/1453)
Moderna	Da tomada de Constantinopla até a Revolução Francesa (1453/1789)
Contemporânea	Da Revolução Francesa até os nossos dias (1789/1919)

Fonte: Serrano (s.d.).

Comparando-se esses dois quadros, pode-se concluir que Serrano concebe a divisão do mundo segundo parâmetros bíblicos: tempos antigos e modernos, correspondentes ao velho e ao novo testamento. Contudo, não podendo fugir à opção corrente – divisão da história do mundo em quatro tempos – (pois sua narrativa destinava-se aos alunos do curso secundário), ele teria que optar pela divisão quadripartite. Mas, aí também Serrano faria suas escolhas: 1. a história do homem não começaria, necessariamente, com o nascimento do primeiro egípcio, pois o quadro sinóptico é claro quando informa o marco inicial – “Da criação do homem”; 2. a morte de Teodósio (395 d.C.) é o ponto de origem da história média e não a queda do império romano do Ocidente (476 d.C); 3. a Revolução Francesa é o fato de relevo, deflagrador da idade moderna, e não o Congresso de Viena (restaurador do antigo regime). Assim, por esses marcos divisórios, pode-se notar em Serrano, tanto a opção por algumas ideias liberais, quanto a aposta nos parâmetros da história sagrada – a ideia de “criação do homem” como marco deflagrador do processo civilizatório.

Esse último dado ganha ainda maior visibilidade quando comparamos o quadro sinóptico da história universal com o plano geral da narrativa. Serrano estava suficientemente informado da primazia cronológica dos povos egípcios sobre os hebreus – ele incorporou dados da arqueologia e, mesmo o quadro sinóptico sobre a história antiga anuncia a seguinte ordem: egípcios, assírios e babilônios, hebreus, fenícios, medo-persas, hindus e chineses (cf. Serrano, s.d., p. 26). Na exposição, entretanto, os povos hebreus inauguram a história do mundo, seguidos dos egípcios, assírios e babilônios, fenícios, medo-persas, hindus e chineses.

Quadro 4: Relações de proporcionalidade entre tempo cronológico e tempo narrativo no *Epítome de história universal* de Jonathas Serrano

Idades	Tempo cronológico	Tempo narrativo (espaço)
Antiga	78,1%	32,1%
Média	15,3%	17,8%
Moderna	4,9%	17,1%
Contemporânea	1,7%	33,0%

Fonte: Serrano (s.d.).

A forma da narrativa não ficaria suficientemente clara se não examinássemos o ritmo e a distribuição dessa periodização no espaço na sua obra. Como se pode observar pelo Quadro 4, Serrano não respeita – “metodologicamente” – a distribuição do tempo cronológico, como o fez com as suas narrativas sobre a história do Brasil (cf. Serrano, 1931, 1933). O tempo cronológico é fortemente assimétrico, mas isso não se reflete na distribuição do espaço nas páginas da sua *História universal*: enquanto os mais de cinquenta séculos da idade antiga ocupam aproximadamente 32,1% do espaço-livro, os poucos 120 anos percorridos pela idade contemporânea merecem 33% das páginas daquela obra.

O que se pode extrair dessa quantificação? Em primeiro lugar, a dispersão das fontes limita a narrativa sobre a experiência da Antiguidade; e que os fatos ocorridos nas idades antiga e contemporânea são fundamentais para a formação do futuro cidadão. Daí a ampliação do espaço da idade contemporânea, representado aqui pela percentagem de páginas ocupadas. Essa medida também interfere no ritmo da leitura e no andamento de um provável programa anual de ensino – na distribuição do tempo escolar: o leitor se demora sobre os tempos antigos, passa rapidamente pelas idades média e moderna e quase que estaciona na idade contemporânea.

Vejam agora o que se conta, quais os personagens, assuntos e acontecimentos registrados nesses diferentes recortes. O que teria acontecido na idade antiga para que ela merecesse 32,1% do tempo narrativo? O que há de tão importante na experiência contemporânea? Deixemos que o próprio Serrano resuma a sua obra:

A história antiga estuda a civilização dos povos mais antigos (egípcios, assírios e babilônios, hebreus, fenícios, medo-persas, [hindus e chineses]) e a dos gregos romanos. Vai até a morte de Teodósio e partilha do império romano em império do Ocidente (395 depois de Cristo), ou segundo outros, até à queda do império do Ocidente, em 476. – A história da idade média ocupa-se do período medieval, indo até a tomada de Constantinopla pelos turcos, comandados por Maomé II (1453). Estuda as grandes invasões, a queda do império romano, o islamismo e as transformações sociais e políticas

no regime feudal. – A história moderna começa com o estabelecimento dos turcos na Europa, invenção da imprensa e descobrimento da América. É o período do Renascimento e da Reforma protestante. Acaba com a Revolução Francesa de 1789. – Com a revolução começa a história contemporânea [Serrano, s.d., p. 18].

Isso é o que diz o resumo inicial, mas a leitura revela outros personagens e acontecimentos. Na verdade, a história universal de Serrano, como a maioria das narrativas do seu tempo, é um desfile de legados e lições de moral: os romanos deixaram o direito; os gregos, a arte e a filosofia; os hebreus a ideia de Deus único e o evangelho; os árabes reuniram, confrontaram e depuraram várias civilizações; o feudalismo significou a passagem “da barbárie para a moderna civilização”; o século de Péricles é uma demonstração de que “cultura e moralidade não são necessariamente sincrônicas” etc. O principal fato histórico, entretanto, foi o nascimento de Jesus Cristo, aquele que “dispunha-se a efetuar a maior transformação social de que se ocupa a história”. Na Idade Média, apesar das falas sobre bárbaros e feudalismo, os grandes atores são o cristianismo e a Igreja: o cristianismo religião superior, de toda a humanidade, fundado nos princípios “da liberdade, da igualdade e da fraternidade”; a igreja que, na idade média, “representou o princípio da ordem” e procurou “suavizar a brutalidade dos costumes” e na contemporaneidade representa o único caminho construtivo para resolver a questão social (ricos x pobres), por meio “da caridade e da assistência”. A história do mundo, portanto, configura-se na experiência em desfile desses grandes personagens, na conhecida metáfora da “marcha da civilização”. Isso nos leva a perguntar se nesse processo o Brasil teria alguma participação.

O lugar do Brasil na história universal

São treze, salvo lapso estatístico, as referências ao Brasil no *Epítome de história universal* de Jonathas Serrano. Poder-se-ia dizer também, são treze as intrusões do autor para integrar a experiência brasileira à

vivência do mundo. O Brasil aparece, inicialmente, em forma de tópico – “Descobrimto do Brasil” – na primeira unidade da “História moderna”, envolto nos temas dos “Descobrimtos marítimos, origens, marcha e resultados”. É um longo trecho reservado à história pátria, um fragmento de narrativa bastante representativo¹⁹ acerca das demais aparições do Brasil e, por isso segue transcrito a seguir:

Descobrimto do Brasil – A 9 de março de 1500 partiu do Tejo uma luzida esquadra de 13 navios, com cerca de 1200 homens, comandada por Pedro Alvares Cabral, com destino às Índias. Provavelmente desviada pelas correntes oceânicas, a esquadra afastou-se muito da costa africana, teve a 21 de Abril sinais de terra próxima e a 22, quarta-feira, avistou o monte Pascoal, no atual estado da Baía. Supôs Cabral ter descoberto uma ilha, a que chamou de Vera Cruz, nome depois mudado no de Terra de Santa Cruz e enfim substituído pelo de Brasil (pau vermelho empregado na tinturaria, ibirapitanga dos indígenas). A 26 de abril o franciscano Fr. Henrique de Coimbra, guardião da frota, celebrou a 1ª missa no ilhéu da Coroa Vermelha, em Porto Seguro. A 1º de maio tomou-se posse solene da terra e o escrivão da armada Pero Vaz de Caminha escreveu longa carta a D. Manoel, narrando o descobrimto. A 2 e maio Cabral seguiu para as Índias [Serrano, s.d., pp. 272-273].

Ainda nas páginas destinadas à “Idade Moderna”, o personagem Brasil está inserido nas administrações francesas de Henrique IV e de Maria de Médices – governos que legitimaram as ocupações das futuras localidades do Rio de Janeiro (Nicolau Durand Villegagnon, em 1555) e São Luis (Daniel de La Touche, em 1612) – e no período da união Portugal-Espanha – relativo às “invasões flamengas” de 1624 e 1630. Dois nacionais – Gregório de Matos e o padre Bartolomeu de Gusmão – também frequentam a constelação de cientistas, artistas e letrados destacados no mundo do século XVIII.

19. Representativo do ponto de vista da construção do texto: dimensões da frase, simplicidade do vocabulário, o adensamento de fatos e a ordenação cronológica.

Na Idade Contemporânea, o Brasil é personagem de experiência ainda fortuita. Ele está nas consequências da Revolução Francesa, especificamente na política expansionista de Napoleão – bloqueio intercontinental (que força a fuga da família real portuguesa para o Brasil); nos desdobramentos do “Governo constitucional na Europa” – o movimento constitucionalista do Porto e do retorno de d. João VI a Portugal; no tópico “Abolição, problemas sociais e socialismo”, onde se enfatiza o refinamento da mentalidade mundial acerca da escravidão – a supressão do tráfico negreiro de 1850; e, por fim, na síntese sobre “A América nos séculos XIX e XX”. Nesse tópico, há ligeira narrativa sobre a formação do Estado nacional, notas sobre a afirmação do território, das lutas pela centralização do poder político, o desenvolvimento econômico, e a criação do cardinalato no período republicano.

Evidentemente que se trata de um livro de história universal e não de história do Brasil. Serrano bem pregava as especificidades de cada campo e não se poderia esperar alguns capítulos particulares de história pátria em obra dessa natureza. Mas, o Brasil também faz parte do mundo, o que torna cabível a indagação inicial deste tópico: qual o lugar do país na história de todos os povos? Para um suposto nacionalista, a resposta não é animadora. O Brasil aparece de forma episódica e tangencial em momentos destacados da experiência europeia: expansão marítima de Portugal, Revolução Francesa, na deflagração da Guerra Alemã. Das referências à experiência brasileira, excetuam-se, obviamente, os casos de Gregório de Matos e de Bartolomeu de Gusmão, personalidades de renome, respectivamente, nas letras e ciências do mundo, que não foram explicitados como fruto ou desdobramento da história de além mar. Esse caso, porém, só vem confirmar a regra, ou seja, que na história universal, portanto, o Brasil é paciente de uma torrente de acontecimentos sintetizada na metáfora “a marcha da civilização”.

Mas, por que a história universal de Serrano ganha essa forma? Quem lhe indica o ritmo dessa marcha? Quem lhe dá a direção e o sentido? É possível, enfim, escrever a história do mundo sem o emprego de uma aposta especulativa?

Um sentido para a história da humanidade

Jonathas Serrano é um crítico da ideia de progresso linear e ininterrupto – ao modo dos “Quadros” de Condorcet (cf. Serrano, 1917, 1920, 1935). Na escrita da história universal os argumentos em favor de um progresso com retrocessos e quedas ficam bem mais perceptíveis. As guerras são exemplos destacados desses momentos de decadência. Em contrapartida, a superação dessas mesmas crises indica a direção ascensional da humanidade, ou seja, a tendência para um aperfeiçoamento moral que vai resultar na ideia mesma de progresso. Serrano comemora o avanço da ciência e da técnica, mas reclama a ausência, no mesmo sentido, de um progresso de ordem moral e conclui: “Sem ser exageradamente otimista, é lícito esperar no futuro. A liberdade, a igualdade e a fraternidade proclamadas pelo Evangelho tendem cada vez mais a dominar os espíritos” (Serrano, s.d., p. 427).

Vê-se, então, que o finalismo é patente na história universal de Serrano; que o cristianismo é a solda desse corpo gigantesco chamado civilização humana. Mas, quem expressaria melhor o sentido dessa marcha da civilização, depois de reprovadas as apostas de Vico e de Condorcet? Jonathas Serrano não indica textualmente, talvez por ser desnecessário no seu tempo, facilmente inteligível ou já transformado em lugar comum. O curso e o sentido da história universal do professor carioca, porém, estão centrados na filosofia da história de Hegel, no “princípio geográfico”, na “divisão da história”, e na imagem de que “o decurso da história universal, a grande jornada do espírito” se realiza ao norte da zona temperada da terra, marcha de leste a oeste, do oriente para o ocidente, da Ásia para a Europa, seguindo o movimento do Sol (cf. Hegel, 1999, pp. 79 e 93) – sem chances para os Estados Unidos (lugar do futuro, como afirmou o próprio Hegel), tampouco para o Brasil (como, indiretamente, informa Serrano). Acompanhemos a citação do professor carioca:

As primeiras civilizações desenvolveram-se junto aos grandes rios, como o Nilo, o Ganges, o Tigre e o Eufrates. Do Oriente, em que se distinguiram

Egípcios, Assírios e Babilônios, Hebreus, Fenícios e Medo-Persas, passa civilização para a Grécia; da Grécia vai até Roma, de Roma às regiões ocidentais da Europa; e finalmente chega ao Novo Mundo e a Oceania, completando o grande ciclo histórico. Seguindo o caminho aparente do sol, a civilização partiu do Oriente para o Ocidente [Serrano, s.d., p. 25].

Considerações finais

Voltemos, por fim, à questão que norteou esse trabalho: qual a versão de Jonathas Serrano sobre os conteúdos de história a ensinar no ensino secundário brasileiro, construída nas décadas de 1910 e 1920 e que, eventualmente, poderia fazer frente a um suposto materialismo histórico presente na Reforma Francisco Campos? Agora, gravemos apenas as sínteses. Sobre a história do mundo, os conteúdos estavam embebidos de fervor católico, antirrevolucionário e antieconomicista. A história universal, ensinada cientificamente, deveria ser um compósito de estudos monográficos, transmitindo novas descobertas e narrada sob influxos das filosofias cristã (Bossuet) e iluminista (Hegel) da história.

Qual o significado desse caráter da vulgata histórica produzida por Jonathas Serrano para os estudos históricos sobre a disciplina escolar? Em primeiro lugar, por mais próximo que possa parecer, a história universal de Serrano não representa um retorno à história sagrada. Essa modalidade disciplinar não poderia, por si só, cumprir todas as finalidades requeridas para a história universal do seu tempo. O que se pode depreender da análise da vulgata de Serrano é que ele não se propõe a formar somente padres. A construção dos conteúdos arregimenta preocupações pedagógicas *stricto sensu*. Ele quer respeitar as peculiaridades cognitivas dos alunos (daí a ausência dos grandes conceitos e a opção pelos vultos e episódios notáveis), estimular o interesse e a satisfação das crianças e dos adolescentes (opção pela narrativa), além de cultivar a ideia de homem e de humanidade (agregando temas como o valor e o destino do homem para o entendimento da continuidade histórica da espécie e fornecendo exemplos de formação moral e patriótica). Por isso – e dentro

do ideal pedagógico²⁰ preconizado há longa data –, Serrano subverte a ordem cronológica clássica (pondo os hebreus em lugar dos egípcios), seleciona religiosos e suas vidas como personagens e valores destacados e os anuncia como exemplos a serem seguidos. Assim, ao construir uma pedagogia da história com tal conteúdo, ao mesclar componentes vários em sua vulgata histórica (componente básico da sua pedagogia da história), Serrano está simplesmente inventando a disciplina história que, no início da década de 1930, já não pode limitar-se à história sagrada do final do século XIX, mas também não deverá configurar-se segundo parâmetros do cientificismo materialista (e socialista), advogado por alguns profissionais que ajudaram a elaborar a reforma educacional de 1931²¹.

Referências bibliográficas

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.

ALVES, F. J. *A marcha da civilização: uma leitura da historiografia de Felisbello Freire*. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

ANTUNHA, H. C. G. *A instrução na Primeira República (segunda parte): a União e o ensino secundário na Primeira República*. Tese (Professor Titular de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

20. Para Serrano, pedagogia significa a ciência prática que organiza os trabalhos dos alunos e dos professores, que elabora, experimenta e aperfeiçoa novos métodos de ensino para as várias disciplinas, mas que não prescinde do ideal, de vida, de uma concepção de mundo, de uma finalidade superior. No caso da pedagogia católica, o fim a ser atingido é a formação da personalidade integral do aluno, dentro de princípios virtuosos do cristianismo: o culto ao bem, ao belo e à verdade (cf. Freitas, 2006, p. 93).

21. A reforma de 1931 – Francisco Campos – é responsável pela generalização de uma identidade para o ensino secundário no Brasil.

BICUDO, J. de C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo: s.ed., 1942.

BITTENCOURT, C. *Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOMFIM, M. Como e por que se deturpa a história. In: _____. *O Brasil na história*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1930. p. 36-68.

BRAUDEL, F. A história das civilizações: o passado explica o presente. In: _____. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 235-289. [Primeira edição em francês, 1969.]

BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

CASTELLAN, A. *Filosofia de la historia e historiografía*. Buenos Aires: Dedalo, 1961.

CITRON, S. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990. [Primeira edição em francês, 1984.]

FALB – Federação das Academias de Letras do Brasil. Notícia biográfica. In: _____. *Jonathas Serrano: in memoriam*. Rio de Janeiro: FALB, 1945. p. 77-83. [Suplemento da *Revista das Academias de Letras*, n. 54.]

FRANÇOIS, E. Alemanha: historiadores alemães. In: BURGUIÈRE, A. (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1984. p. 18-27.

FREITAS, I. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1935)*. Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudo Pós-Graduados em História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GARCIA, P.; LEDUC, J. *L'enseignement de l'histoire em France: de l'ancien regime à nos jours*. Paris: Armand Colin/VUEF, 2003.

GRATTON, L. Universo. In: *ENCICLOPÉDIA Enaudi*. V. 9. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1986. p. 11-13.

GUIMARÃES, H. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema brasileiro da escola secundária: bases do inquérito*. Rio de Janeiro: ABE, 1929.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da história*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 174-177.

HOLLANDA, G. de. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931/1956*. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura, 1957.

LEÃO, A. C. O clero e a República. In: _____. et al. *À margem da história da República: ideais, crenças e afirmações – inquérito por escritores da geração nascida com a República*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

LEÃO, A. C. et al. *À margem da história da República: ideais, crenças e afirmações – inquérito por escritores da geração nascida com a República*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

MUNAKATA, K. Um prefácio desnecessário. In: GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. p. 9-11.

NADAI, E. Estudos sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, Curitiba, v. 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988.

PROGRAMAS do curso fundamental do ensino secundário – Rio de Janeiro, Portaria de 30 jul. 1931 In: BICUDO, J. de C. *O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação* (de 1931 a 1941 inclusive). São Paulo: s.ed., 1942. p. 145-152.

RESNIK, L. *Tecendo o amanhã: a História do Brasil no ensino secundário – programas e livros didáticos 1931 a 1945*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

_____. O lugar da história do Brasil. In: MATTOS, I. R. *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998. p. 67-89.

RIBEIRO, J. História da civilização. In: LEÃO, M. (org.). *Obras de João Ribeiro: crítica*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1961. p. 106-109. [Artigo publicado originalmente em *O Imparcial*, 14 mar. 1922.]

RODRIGUES, J. H. *Teoria de história do Brasil* (Introdução metodológica). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SÃO PAULO (Estado). *Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1890/1935*.

SERRANO, J. *Metodologia da história na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

_____. *Filosofia do direito*. Rio de Janeiro: Drummond, 1920.

_____. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1931.

A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer

_____. *Epítome de história do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1933.

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

_____. *História da civilização*. V. 2. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1937.

_____. Grandes e pequenos problemas do ensino secundário: conferência realizada no Instituto de Estudos Brasileiros em 15 de junho de 1939. *Estudos Brasileiros*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 49-78, jul./ago. 1939.

_____. *Epítome de história universal*. 24. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.

VECHIA, A. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Anablume, 2003. p. 27-35.

VIANA, H.; VIANA, E. L. O ensino de história do Brasil no curso secundário. In: REIS, C. F.; VIANA, E. L.; VIANA, H.; CORRÊA FILHO, V. *O ensino da história no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e Historia, 1953. p. 35-58.

Endereço para correspondência:

Itamar Freitas

Rua José Sarney, 611, conj. Fernando Collor de Melo

Nossa Senhora do Socorro-SE

CEP 49160-000

E-mail: itamarfo@gmail.com

Recebido em: 30 ago. 2007

Aprovado em: 3 jan. 2008