http://www.rbhe.sbhe.org.br
p-ISSN: 1519-5902
e-ISSN: 2238-0094
http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i3.717.4

O ensino renovado de história pelo catedrático do Colégio de Pedro II, Jonathas Serrano

Andre de Lemos Freixo[*]
Patrícia Coelho[**]

Resumo:
Este artigo aborda a proposta de renovação do ensino de história, apresentada por Jonathas Serrano nas primeiras décadas do século XX. Enfocamos sua trajetória como aluno e mestre do Colégio Pedro II, sua concepção de história e de ensino de história, e a importância que reputava a esse saber. A referida instituição assegurou o prestígio necessário para ingressar nos debates educacionais do período. Argumentamos que o esforço desse mestre, em defender a renovação como caminho para a melhoria da educação histórica no país, por meio da preservação dos valores e preceitos morais e sociais cultivados no colégio, tem relação com sua concepção de história e deve ser lida sob o pano de fundo do processo de reformulação do ensino brasileiro no início da década de 1930.

Palavras-chave:
Jonathas Serrano; Colégio Pedro II; Ensino de História; História. História da Educação.

[*] Doutor em história (PPGHIS/UFRJ 2012). Professor adjunto no Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (DEHIS/ICHS/UFOP)

[**] Doutora em educação (USP). Professora assistente do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

The renovated teaching of history by professor Jonathas Serrano at the Colegio Pedro II

Andre de Lemos Freixo
Patrícia Coelho

Abstract:
This article discusses Jonathan Serrano's renewal proposal for the teaching of History in the first decades of the Twentieth-century. We focus on his career as a student and teacher at Colégio Pedro II, his concept of History and History teaching, and the importance that he attributed on this discipline. The institution assured him the necessary prestige to enter the educational debates of the period. We argue that his efforts to defend the renewal, as a path to improve history education in the country, preserving the moral and social values obtained at the Pedro II School, is correlated to his concept of history, and should be read under the light of the process of recasting Brazilian education in the early 1930s.

Keywords:
Jonathas Serrano; Colégio Pedro II; History; History teaching; History of Education.

La enseñanza renovada de historia por el catedrático del Colegio Pedro II Jonathas Serrano

Andre de Lemos Freixo
Patrícia Coelho

Resumen:
El estudio enfoca la propuesta de renovación de la enseñanza de historia, presentada por Jonathas Serrano en las primeras décadas del siglo XX. Enfocamos su trayectoria como alumno y profesor del Colegio Pedro II, su concepción de historia y de la enseñanza de historia, y a la importancia atribuida a ese saber. El colegio garantizó el prestigio necesario para ingresar en los debates educacionales del período. Argumentamos que el esfuerzo de ese profesor, en defender la renovación como camino para la mejora de la educación histórica en el país, mediante la preservación de los valores y preceptos morales y sociales cultivados en la institución, está relacionado con su concepción de historia y que debe ser comprendida a través del proceso de reformulación de la enseñanza brasileña en los primeros años de la década de 1930.

Palabras clave:
Jonathas Serrano; Colegio Pedro II; Enseñanza de Historia; Historia; Historia de la Educación.

Introdução

As primeiras décadas do século XX configuraram momento dos mais ricos para se perceber os embates e disputas em torno dos elementos que configurariam (ou não) os diversos traços de uma identidade moderna para Brasil como nação, cultura e civilização. Período em que se debatia o problema do 'atraso' brasileiro, procurando por suas causas profundas (GOMES, 1996). Os horizontes da intelectualidade, durante as primeiras décadas novecentistas, equilibravam-se entre a vertigem da velocidade da vida nas cidades e o marasmo das grandes fazendas (NEVES, 2013). Um momento de disputas políticas no interior dos blocos do poder, em que as oligarquias latifundiárias (e seu liberalismo da desigualdade) disputavam não apenas o poder entre elas, mas também a sua própria permanência, o aumento ou não de sua participação no comando da nação. Tempos de crise econômica, advinda de uma economia agroexportadora de poucos produtos (como café, açúcar e cacau) e totalmente dependente do capital externo. De crises sociais identificadas, principalmente, nos movimentos sociais rurais, como Canudos, Juazeiro e a Guerra do Contestado (HERMAN, 2013, p. 125 et seq.), por exemplo, e urbanos, como as Revoltas da Vacina, do Vintém e as greves de 1917 (CARVALHO, 1987, p. 91 et seq.; BENCHIMOL, 2013, p. 246 et seq.; BATALHA, 2013, p. 171 et seq.; SOUSA, 2012, p. 176 et seq.).

Espécie de *anno mirabilis*, 1922 marcou, para além das celebrações do centenário da Independência do Brasil, a entrada em cena de novos agentes sociais, tanto artistas e intelectuais, como os modernistas de São Paulo e, posteriormente, do Rio de Janeiro após a Semana de Arte Moderna, ou os tenentistas e o Partido Comunista do Brasil, a criação do Centro Dom Vital, entre outros. A própria sucessão presidencial, naquele ano, apontava para um horizonte de mudanças, que inspirou propostas e projetos muito distintos de renovação, que se estenderam para muito além da estética na arte ou na literatura, sendo incorporados e mobilizados nos discursos de diferentes segmentos da intelectualidade brasileira.

A partir de 1924, uma verdadeira sanha modernizante tomou de assalto as capitais do Brasil com propostas e projetos que reproduziam o topos do 'atraso brasileiro' – que a Proclamação de uma República, feita de cima para baixo, 'sem o povo', teria aprofundado (CARVALHO, 1987) – em relação ao novo tempo de modernização que despontava no mundo. Muitas dessas propostas de mudança atingiram também os setores, que

assumiram como sua a responsabilidade pela compreensão dos rumos da civilização brasileira. Para Antonio Candido, os setores foram:

> [...] instrução pública, vida artística e literária, estudos históricos e sociais, meios de difusão cultural como o livro e o rádio (que teve desenvolvimento espetacular). Tudo ligado a uma correlação nova entre, de um lado, o intelectual e o artista; do outro, a sociedade e o estado devido às novas condições econômico-sociais. E também à surpreendente tomada de consciência ideológica de intelectuais e artistas, numa radicalização que antes era quase inexistente. Os anos 30 foram de engajamento político, religioso e social no campo da cultura. Mesmo os que não se definiam explicitamente, e até os que não tinham consciência clara do fato, manifestaram na sua obra esse tipo de inserção ideológica, que dá contorno especial à fisionomia do período (CANDIDO, 1984, p. 27-28).

Isso não significa que cada um desses setores, particularmente concentrados no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, mas espalhados pelos principais centros urbanos do país, defendesse o mesmo tipo de programa (ou projeto) como alternativa renovadora (GOMES, 1996, p. 63).

Concentremo-nos, pois, sobre a instrução pública que, como Candido (1984) analisou, não ficou indiferente ao clima de renovação que surgia no Brasil. Segundo Jorge Nagle, esse momento testemunhou ‘fervor ideológico’ das questões educacionais ou o ‘entusiasmo pela educação’. O enfrentamento da realidade brasileira era premente. E a difusão e defesa da redenção pela educação, um movimento tipicamente estadual, porém nacionalista, elegeram a escola primária como seu campo de batalhas. Os objetivos desse movimento eram oferecer uma alternativa nacional para a educação, bem como combater a desigualdade social do país desde suas raízes (NAGLE, 1974). Como Clarice Nunes bem avaliou, durante as primeiras décadas do XX, a escola reinventava as cidades (NUNES, 1994).

Nesse contexto, emergiram vários intelectuais brasileiros, entre eles, os agentes que conduziram às reflexões da chamada Escola Nova, movimento de ações renovadoras para a educação brasileira que contava com nomes de peso da política educacional estadual, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Manoel Bergström Lourenço Filho, entre

outros. No entanto, eles não estavam sozinhos, outros intelectuais, mesmo sem caminhar sempre na mesma direção dos referidos 'escolanovistas', como apresentaremos a seguir, inquestionavelmente compartilharam do entusiasmo pela educação e disputaram nesse cenário por suas próprias ideias e projetos renovadores.

Partiremos aqui de uma dupla constatação: 1) o 'novo' precisa ser pensado como uma categoria histórica; e 2) o novo não emerge apenas do 'inédito', mas se apresenta como algo que se contrapõe ao que já existe – que precisa tornar esse já existente (ultra)passado para, então, superá-lo. Isso se justifica na medida em que compreendemos que boa parte do entusiasmo educacional no contexto em voga foi impulsionada por reflexões de natureza histórica como motor para a construção do novo. Na realidade, a história assumiu centralidade em boa parte dessas (e de outras) 'novas' reflexões acerca do Brasil como nação e civilização – explicitamente ou não. Os caminhos de entrada nessas reflexões sobre a história e o passado da educação, da sociedade, do próprio país, enfim, foram diversos, assim como as estratégias e narrativas para a história do Brasil que alguns deles configuravam e que tornavam seus horizontes possíveis também. Fossem as interpretações do Brasil (como nos ensaios históricos) as grandes sínteses de caráter didático (compêndios escolares) ou ainda os projetos e linhas de problematização e justificativa da importância do ensino de história e de como fazê-lo. Pensar historicamente estava na ordem do dia, uma vez que seria por meio do estudo e conhecimento da história que se poderiam vislumbrar as novas formas de se compreender a própria realidade nacional brasileira.

O ponto central do presente texto reside na questão do ensino de história nesse contexto renovador e de tantos renovadores. Trata-se de pensar sobre o fato de, nas primeiras décadas do XX, o ensino de história ter assumido tanta importância quanto a sua escrita. Talvez até mais importância, uma vez que, muito antes de a historiografia brasileira buscar delimitar suas fronteiras disciplinares[1], a reflexão sobre metodologias de ensino nas aulas de história já se fazia presente nas reflexões de professores como João Ribeiro e Jonathas Serrano, por exemplo, eminentes professores do Colégio Pedro II. A transmissão dos conhecimentos derivados dos estudos históricos nas escolas brasileiras

1 Para bom estudo sobre a institucionalização do curso de história na Universidade de São Paulo, ver Roiz (2012).

passou a ser motivo de críticas e disputas. A tônica dos debates caracterizava o excesso de memorização de nomes e datas e a seca nomenclatura, como alvo das críticas que enfatizavam sua pouca (ou nenhuma) contribuição para a formação dos estudantes brasileiros. João Ribeiro procurou em bibliografia especializada europeia os elementos com os quais elaborou sua *História do Brasil* (1900), no sentido superar tais deficiências[2]. Araripe Junior, que prefaciou a segunda edição do volume em pauta, destacou as preocupações de Ribeiro com a questão do 'método', no que toca ao ensino de história:

> Não duvido que se aproxima o dia do triunfo anunciado por Fornelli na Educação Moderna, e será então um gosto ver aplicar, em benefício de todos que tem figura humana, 'o método da mente científica e artística da mente prática'. Ora é certo que nenhum caminho há mais comezinho para a aprendizagem de história. João Ribeiro o está aplainando e oferece já um tanto desbravado a nossa mocidade. Talvez seja o seu compêndio o primeiro que encontra sobre o Brasil; e maior seria o seu valor, se a par desse manual visse o professor funcionando em colégio aparelhado... (RIBEIRO, 1921, p. 11).

O propósito era quase sempre claramente definido em textos desta natureza: renovar significava tornar a aprendizagem escolar 'mais eficaz', menos enfadonha e, por conseguinte, aumentar o potencial de divulgação do conhecimento histórico, da empatia dos alunos e jovens cidadãos brasileiros com a história pátria e a identidade nacional.

Mas não era somente isso o que estava em jogo. Nosso objetivo aqui é o de apresentar algumas considerações sobre o trabalho de um desses professores e autores de compêndios didáticos, isto é, um dos agentes renovadores do ensino de história do e no Brasil no contexto em voga: Jonathas Serrano (1885-1944). A escolha se justifica por duas razões: 1) uma questão de espaço, pois não caberiam aqui uma ampliação substantiva do quadro de intelectuais e sua análise profunda; e 2) pelo fato de, entre os demais mestres do Colégio Pedro II, Serrano ter sido o único responsável por um texto que explicitamente propunha meios de 'ensinar a ensinar' história. Seu 'tratado', voltado ao público de professores de história no

2 Sobre a *História do Brasil* de João Ribeiro, ver Hansen (2000).

país, intitula-se *Como se Ensina a História* (1935). Trata-se menos de avaliar se o texto de Serrano 'de fato' renovou ou não o ensino da história como disciplina escolar[3], ou seu 'pioneirismo' no que toca à introdução das reflexões pedagógicas no seio do ensino da história[4], ou mesmo avaliar se o modo como, segundo ele, se deveria ensinar história (seu método) era certo ou errado, bom ou ruim, se gozava de atualidade ou não[5].

Em um primeiro momento, analisamos a trajetória de Serrano como aluno e, posteriormente, professor do Colégio Pedro II (CPII). Isso importa, pois essa instituição e seus docentes, especialmente seus catedráticos, ocupavam enorme espaço nos debates sobre educação no Brasil. Gozando ainda do enorme prestígio acumulado ainda nos Oitocentos como colégio padrão e referência nacional no que toca ao ensino secundário brasileiro, o CPII era também um espaço de poder, circulação, apropriação e legitimação de ideias acerca do ensino e aprendizagem das mais diversas disciplinas. Lugar absolutamente tradicional e consagrado. Seu corpo docente reunia um conjunto de intelectuais de diferentes formações e ramos de saber, mas que adquiriram prestígio e se distinguiam como detentores de notório saber pelo fato de terem ingressado naquela instituição de referência nacional. Estes se legitimaram socialmente, pois, como indivíduos qualificados para a formação discente 'e docente', para a composição de bancas de exames e concursos, para a elaboração de programas oficiais, para a redação de artigos em periódicos e jornais, para a publicação de compêndios e para a participação em cargos da administração pública, muitas vezes representaram o governo brasileiro em missões internacionais, sendo convocados para conhecerem outros sistemas de ensino (GASPARELLO, 2004). Como ambiente educacional, social e político, vivenciado por Jonathas Serrano, o Colégio Pedro II foi fundamental tanto para o seu

---

3 Sobre a dinâmica da institucionalização da história como disciplina escolar no Brasil, ver Nadai (1993).

4 A principal referência de análise sobre a obra didática de Serrano, particularmente em seus principais manuais voltados à formação de professores de História, é de Maria Auxiliadora Schmidt. Suas análises se pautam sobre o conceito de 'código disciplinar' e avaliam as obras de Serrano como as primeiras a introduzir de forma sistemática reflexões de cunho pedagógico no ensino de História, assim como na construção de um código disciplinar para a História no Brasil (SCHIMIDT, 2004).

5 A melhor análise sobre o método de Serrano está no quarto capítulo de Freitas (2008).

desenvolvimento como intelectual, quanto para a conquista do seu reconhecimento como voz autorizada no que tange ao ensino de história. Isso nos leva a indagar: Diante do peso dessa tradição, como se configuraria uma 'renovação' no ensino de história para ele?

O segundo aspecto a ser analisado neste artigo deriva dessa interrogação. Trata-se do modo como sua concepção de história permite que identifiquemos a dinâmica de acesso ao passado, entendido como experiência histórica, e de sua transmissão, por diferentes meios, como um mecanismo de configuração de uma temporalidade propriamente 'histórica', na qual o novo pode emergir. Isso se configura quando pensamos a questão do ensino e, consequentemente, do aprendizado da história como modo de fornecer meios de orientação aos estudantes (cujos marcos e referências ultrapassam os limites de suas vidas individuais) para a integração na vida em sociedade (no Brasil). Isto é, visamos demonstrar como a questão do saber histórico assumia uma relação direta com o mundo da vida prática ('práxis'). Um tipo de formação que Serrano reputava quase exclusiva ao Colégio Pedro II naquele momento. Ele acreditava ser possível superar a história das 'datas e nomes', trazendo para a vida dos alunos o que de mais memorável foi realizado pela humanidade a partir da construção e transmissão de valores morais e cívicos. Sem isso não se poderia, pensava ele, construir de modo prudente uma identidade verdadeiramente nacional. Nesse momento relacionaremos a concepção de história acionada por Serrano a sua própria maneira de defender o 'novo', ou a 'renovação', no que toca ao ensino de história.

Se pensarmos que Serrano foi um dos 'favoritos' dentro do Colégio Pedro II, ou, pelo menos, o escolhido por Luiz Gastão d'Escragnolle Dória – que, como veremos a seguir, literalmente o abraçou como protegido, intervindo de modo direto em diversas circunstâncias de apoio ao seu antigo aluno, suas ideias e publicações –, podemos perceber que ambos os pontos propostos para análise são convergentes. De um lado, o conjunto de condições de possibilidade para a emergência de um mestre como ele, por assim dizer, 'nascido e criado' no Colégio Pedro II, ajuda a compreendera elaboração de um texto como Como se ensina a História. De outro, à necessidade de renovação se impunha o dilema da manutenção da tradição do Colégio Pedro II em face das mudanças que a Reforma Educacional de

1931 apresentou ao mundo da educação brasileira.[6] Isto é, tratava-se de uma 'renovação conservadora'. Propunha-se a 'renovação' desde que dentro dos crivos e critérios magnânimos do Colégio Pedro II ou, mais precisamente, 'conservando' o poder e a visão de mundo de seus catedráticos. Buscava-se oferecer algo 'novo', mas não tanto que deslocasse o prestígio e o poder dessa (velha?) instituição no que toca aos rumos da educação no Brasil. Serrano defendia a renovação e a modernização do ensino de história, mas suas propostas reiteravam a centralidade da experiência docente (uma sabedoria prática), construída, consolidada e abrigada sob a égide da antiga e imperial instituição (e seus programas) frente às 'ameaças' que a laicização escolanovista (e mesmo as do 'comunismo ateu') e o centralismo pós-outubro de 1930 e da referida reforma educacional inauguravam no país no alvorecer da 'nova' república brasileira.

Marcas de uma trajetória: de discípulo a mestre

Jonathas Serrano nasceu em 06 de maio de 1885. Filho do capitão de Mar e Guerra, Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da república pelo Estado de Pernambuco, e Ignez da Silveira Serrano, cedo ficou órfão de pai. Foi criado pela sua mãe e sua avó materna, Ignez Martins da Silveira. O interesse de Jonathas Serrano pelo conhecimento histórico começou cedo. Sobrinho neto de Domingos José Martins, membro do governo revolucionário de Pernambuco de 1817, dedicou-se à pesquisa dos fatos relacionados a esse período, identificando a atuação de seu tio em momentos decisivos da chamada Revolução Pernambucana (SCHMIDT, 2004). Em 1901, ao iniciar seus estudos no externato do Ginásio Nacional, Serrano imaginava aprofundar seus estudos sobre a história nacional. As aulas nem sempre corresponderam aos seus anseios. Muitos professores apenas exigiam a memorização de datas e nomes, que pouco lhe despertava interesse ou saciava a sua curiosidade pela história pátria.

Ingressou diretamente na Faculdade Livre de Ciências e Letras. Uma vez formado, voltou-se exclusivamente aos estudos históricos. Em 1911, tornou-se mestre da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1926, quando aprovado no concurso para catedrático do Colégio Pedro II, já era um

6 Sobre a questão do ensino de história no contexto da reforma educacional de 1931, ver Abud (1993).

intelectual consagrado. Possuía duas obras publicadas, a saber, *Epítome da História da Universal* (1913) e *Methodologia da história na aula primária* (1916), que rapidamente se transformaram em referências para o ensino de história.

É muito importante termos ciência de que no período de que tratamos (décadas de 1910, 1920 e 1930) não existiam limites disciplinares que separavam educação e história, ou escrita da história e ensino de história. Não havia 'profissionais' ou 'especialistas' (em sentido estrito) envolvidos nesses dois universos, que se entrecruzavam a todo instante. Mas alguns *topoi*, como o da necessidade de 'renovação' e/ou da superação do 'atraso brasileiro', por exemplo, se pensados como categorias históricas, estavam na ordem do dia para os mais distintos grupos em atuação na capital federal nas primeiras décadas do século XX. Isso pode ser observado na nota preliminar do *Epítome da História Universal* (1913), na qual Serrano explicava que seu 'modesto' livro era

> [...] fruto de nossos primeiros anos de exercício do magistério em classes de curso secundário, também nós tivéssemos ensejo de protestar contra essa rigidez infecunda dos velhos processos fatigantes insípidos que transformavam em martírio da memória o que deveria e poderia realmente ser encanto da inteligência. E ainda varias vezes depois desse primeiro protesto, não só teórico, mas prático (o Epítome citado nasceu da reação contra os compêndios recheados de datas e nomes) – em diversos trabalhos insistimos na urgente necessidade de aplicar ao ensino da História todas as conquistas reais da psycho-pedagogia e da didática história (SERRANO, 1935, p. 13).

Serrano defendia que a história deveria ser uma disciplina lecionada a partir de uma perspectiva científica, pois só assim seria capaz de formar cidadãos dotados de uma consciência nacional. Para esse intelectual, os maiores equívocos a serem superados em nossas salas de aula eram a corrupção pelo sentimento patriótico, a imposição de pontos de vista e a tentativa de reconstrução dos fatos do passado. No entanto, o método para o ensino adequado de história deveria articular essa ciência à arte: o fato seria exposto a partir de formas artísticas e literárias, o que não o corromperia em sua essência.

Ao citar o *Epítome*, Serrano remete seu leitor aos primeiros anos de sua própria trajetória intelectual, reforçando essa formação como referência. Talvez com um pouco de nostalgia, mas sem dúvida por essa remissão ter uma função retórica central: conduzir o leitor ao que seria o momento inicial do movimento de renovação da didática da história em nossas escolas, por alguém formado nos quadros do CPII. Publicada poucos anos após sua formatura na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, veio a constituir um marco importante, uma grande conquista em sua recente carreira. Os compêndios, em sua maioria, eram escritos por professores do Colégio Pedro II, pois estes elaboravam os programas das disciplinas e indicavam a bibliografia a ser adotada em suas aulas.

Assim, a trajetória intelectual de Jonathas, a partir dos seus estudos no Colégio Pedro II, ajudam-nos a compreender a arquitetura de sua autoridade científica, que se lhe figurava como espécie de capital simbólico em constante acumulação desde seus anos como aluno no colégio. A construção de um nome diferenciado entre professores brasileiros, capaz de distinguir seu portador dos demais, pode ser observada a partir dessa valorização que ele fazia de seu tempo nos bancos escolares do CPII.

Quando ainda estudante, Serrano frisava seu destaque e sua distinção, conquistando 'a admiração dos seus mestres', como, por exemplo, do professor de francês, Henrique Monat.

> Norteado por Monat, ouvindo-lhe o aviso amigo, Serrano dedicou-se ao professorado, carreira áspera e fecunda, sacerdócio sem ordens, incumbido de dar solidez às inteligências tenras, que, com o discurso do tempo, se vão enrijando como com ele a água se consolida em cristal (DORIA, 1921, p. 6).

Serrano não agia assim por pura vaidade. Cabe destacar que havia um aparato sociocultural enorme envolvido nesse jogo de construção da autoridade e legitimidade no colégio. Isso envolvia professores e alunos e a própria credibilidade da instituição. Por exemplo, temos que notar que Escragnole Dória também contribuiu decisivamente para a construção pública da aptidão para o magistério do então jovem estudante, Jonathas Serrano. Na visão daquele catedrático era preciso acompanhar a sua trajetória para que a academia não perdesse um jovem tão talentoso:

> O aluno aproveitável, brioso, de futuro, não se desampara com prazer à porta da escola, perdendo-o de vista, para sempre, na turba humana. Cultivando-o para o bem da comunidade, o mestre continua a segui-lo pelo enleio sinuoso da vida, desviando-o do perigo pelo conselho, pelo apoio material se for preciso, fixando-o no bem e no trabalho pelo aplauso sóbrio, mas cordial (DÓRIA, 1921, p. 6).

O apoio ao discípulo se manifestou de diferentes formas ao longo de toda a trajetória de Serrano, tendo sido importante para seu posterior reconhecimento como intelectual e mestre. Nesse sentido, a participação de Dória no processo que resultou na publicação do *Epítome da História Universal*, por exemplo, ajuda-nos a perceber como a dinâmica do 'mestre-discípulo', nesse contexto social e institucional, funcionava como parte de um jogo de estratégias de conquista/consolidação de prestígio e reconhecimento social para os educadores que atuavam no Colégio Pedro II.

Vínculos de amizade e cumplicidade também faziam parte desses relacionamentos. No início da década de 1910, o antigo mestre do Colégio Pedro II disponibilizou seu acervo de livros a Serrano: "Carece de mais algum livro? Todos os meus livros estão ao seu dispor, tenho satisfação em lhe repetir. Sobretudo na amizade é que bis repetita placent. Peça fraternalmente, não?" (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22). Sua condição de sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) facilitava o acesso de Serrano àquela instituição e a aquisição de livros raros e revistas do seu acervo[7].

O processo legitimador das concepções de Jonathas Serrano deve ser compreendido a partir das transformações ocorridas no interior dos debates educacionais e científicos que atravessaram a chamada Primeira

[7] A correspondência de Dória e Serrano é rica de passagens como essa, que evidenciam o trânsito do segundo, facilitado pelo primeiro: "Pode ir ao Instituto nos dias e nas horas que lhes forem convenientes. Queira dirigir-se ao Fazenda ou ao Juvenal Martins; já dei providências para que lhe facultem logo o manuscrito da coleção da qual carece. É só pedir" (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22).

República (1889-1930). Enquanto aluno do Ginásio Nacional[8], Serrano estudou história do Brasil incorporada à história universal com o próprio Dória[9]. O ensino desta última apresentaria problemas, na sua opinião, pois era ministrado 'fora de sincronia' com a história do Brasil. O conteúdo era organizado a partir da sucessão cronológica dos fatos agrupados em grandes períodos. Os programas eram iniciados a partir dos períodos mais antigos, fazendo com que alunos das primeiras séries começassem seus estudos pelos tempos mais distantes, e por isso exigiam maior capacidade de abstração de suas imaginações, o que era sempre difícil e pouco eficiente. Os debates eram intensos nesse momento e enfatizavam a falta de materiais adequados, tais como a adoção dos compêndios importados; a metodologia amparada apenas na memorização e não no raciocínio crítico; a organização dos programas; e a problemática envolvida na atribuição a um mesmo professor das cadeiras de história do Brasil e história universal. Esse foi, por exemplo, o caso de João Capistrano Honório de Abreu (1853-1927), uma vez que se recusou a lecionar as duas disciplinas e, por isso, foi colocado em disponibilidade pelo governo (GASPARELLO, 2004).

Nesse período, os mestres do então chamado Ginásio Nacional estudavam as obras de mestres franceses, como Ernest Lavisse, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos. O status adquirido por esses professores facilitava o acesso às concepções pedagógicas que circulavam em outros países e o estabelecimento de uma rede de intercâmbio. Araripe Júnior, no já referido prefácio ao texto de João Ribeiro, proclamava:

> De fato, e o mestre com facilidade se convenceu disso, há presentemente livros desta natureza na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, que fazem pensar no que será o ensino nos meados do século XX: uma inoculação elétrica dos conhecimentos necessários à vida pelos processos simplificadores da economia do esforço intelectual e pelo desenvolvimento do gosto artístico latente em todo o homem que não seja um cretino. Já se encontram, por

8 Entre 1889 e 1911, o Colégio de Pedro II teve seu nome alterado para 'Gymnasio Nacional'.

9 Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, grande parte dos currículos escolares foi alterada. Especialmente no que toca ao ensino de história pátria, este foi muitas vezes substituído pela disciplina de história da civilização, por ter um caráter menos nacionalista e, à época, potencialmente beligerante. Sobre isso, ver Freitas (2006, p. 34 et seq.).

> exemplo, os álbuns históricos de Lavisse, que ensinam pela retina; e professores que preconizam a aplicação à historia de uma espécie de método Berlitz; isto é a criação de estados de consciência no aluno em virtude de contínuos mergulhos num meio de ressurreição histórica (RIBEIRO, 1921, p. 8).

Como Freitas bem analisou, houve entre alguns renovadores nesse contexto alguns professores que buscaram orientar o pensamento dos demais a partir da elaboração de uma pedagogia histórica (FREITAS, 2008). O que também pode ser identificado a seguir:

> Não se exigem mais, da história, dizem Langlois e Seignobos na sua introdução aos estudos históricos, lições de moral, nem exemplos cavalheirescos, nem também cenas dramáticas ou pitorescas, sendo certo que quanto a tais objetos, a legenda seria preferível á história, porque ela apresenta um encadeamento das causas e dos efeitos mais conforme aos nossos sentimentos de justiça, descreve personagens mais perfeitos e heróicos, cenas mais belas e emocionantes (ARARIPE JUNIOR, 1921, p. 9).

Segundo Abud (1993), Jonathas Serrano foi apresentado à obra de Ernest Lavisse pelo professor Henrique Monat. Os compêndios adotados nas lições de história universal eram os franceses *Histoire de La Civilisation*, em dois volumes de autoria de Seignobos, que exigiam dos alunos o domínio da língua francesa. Sendo assim, o *Epítome da História Universal* (1913), de Serrano, foi considerado, já à época, 'inovador', na medida em que os assuntos ali dispostos eram ilustrados por 172 gravuras, seis mapas e vários quadros sinóticos. A obra possuía mais de 400 páginas redigidas integralmente em português, respeitando a organização do programa do Colégio Pedro II e dividido em seis capítulos, a saber: Introdução, Antiguidade Oriental, Grécia, Roma, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Essa obra era anunciada como uma opção para professores que não apenas desejassem uma alternativa aos compêndios importados, mas a superação da visão do conhecimento histórico apenas como um pré-requisito à aprovação nos exames parciais para os cursos superiores. Para Serrano, esse modelo de ensino da história auxiliaria o aluno a se aproximar do passado por meio

do estímulo à sua imaginação, mediante o emprego de recursos gráficos tais como gravuras, mapas e quadros sinóticos. Dessa forma, caberia "[...] ao mestre comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que ele viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico" (SERRANO, [1921], p. 14).

Para a publicação do *Epítome da História Universal*, a intervenção direta do seu mestre, Luiz Gastão d'Escragnole Dória, fez-se necessária com o editor Francisco Alves[10]. Em 1913, Jonathas Serrano não apresentava o perfil dos demais autores cujas obras haviam sido publicadas pela Editora Francisco Alves, a começar pelo fato de que ele só viria se tornar-se catedrático do Colégio Pedro II em 1926[11]. Outros fatores também dificultavam o convencimento do editor acerca dos benefícios auferidos a partir da obra, tais como, por exemplo, a inserção de várias ilustrações e mapas, o que encareceria bastante a sua publicação. As negociações foram longas. "Tive larga conferência, no dia 21 do passado com o Alves. Pediu-me várias informações, esmiuçou muito, tomou algumas notas e prometeu-me resposta. Até hoje aguardo. Talvez seja preciso de novo, à distância e com potência" (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22).

O prestígio e a insistência de Escragnole Dória foram capazes de convencer Francisco Alves a investir no jovem autor. "Breve outro vapor nos há de trazer o manuscrito do vosso compêndio, transformado em livro, para maior glória sua e do Alves sendo bem diferente da sua, apesar dos altos conhecimentos do atarracado editor a respeito da idade neolítica" (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22). Uma vez publicada a obra, Dória passou a acompanhar se a sua divulgação estava sendo realizada pelos meios mais adequados. "Insisti com o Marcílio e o vosso compêndio já figura na vidraça do Alves para iluminar a ignorância dos cretinos. Tem tido boa venda, a despeito da miséria dos

10 Segundo Bragança (2004), a livraria Francisco Alves desenvolveu-se a partir da segunda metade do século XIX, tendo lançado as bases modernas da edição escolar no Brasil. O conteúdo a ser publicado era escolhido a partir das indicações dos programas oficiais do Colégio Pedro II. O editor determinava a impressão dos compêndios na Europa.

11 Sobre a relevância de se pensar acerca da construção da identidade docente e do poder em torno dos catedráticos do CPII, ver Soares (2014).

reclames. Pobre Alves! Tanto dinheiro e tão pouco talento...” (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22).

Em 1915, o *Epítome da História Universal* foi indicado por João Ribeiro e Escragnolle Dória para ser o livro de história universal adotado pelo Colégio Pedro II.

> Rio, 9 de maio de 1915.
>
> Meu querido amigo.
>
> Encarregado de redigir o programa da cadeira de História do Pedro II e de indicar os livros por ideia do próprio João Ribeiro, indiquei para os dois estabelecimentos, o compêndio de Serrano. Mas... os alunos, me informaram que não existe na Alves, nem nos sebos... (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22).

Com o apoio de Dória e João Ribeiro, o *Epítome* continuou sendo adotado no ano seguinte no Pedro II, apesar do protesto de alguns mestres. “Há uma semana na Rua do Ouvidor, o João Ribeiro me fez passar para me dizer que esse ano o compêndio de Serrano ia expulsar o Raposo Botelho do internato” (FUNDO JONATHAS SERRANO, Arquivo Nacional, caixa 22).

Nos anos seguintes, Serrano publicou mais cinco obras, passou no concurso para professor da Escola Normal (1916), foi admitido como sócio do IHGB (1918) e se tornou catedrático do Colégio Pedro II (1926). Sua trajetória é resultado de seus investimentos no campo de conhecimento que elegeu para os seus estudos: o ensino de história.

Como se ensina história?

Em *Como se ensina história*, Serrano realizou o exercício de associar suas reflexões sobre os métodos de ensino dessa disciplina a sua experiência nas salas de aula. Como Schmidt analisou, por meio dessa obra é possível analisar sua contribuição para a construção do chamado código disciplinar da história. Mas não para por aí. Propomos, agora, uma análise das referências de *Como se ensina história* (1935), de Jonathas Serrano, que se inicia um pouco como uma ‘história das notas de rodapé’

de seu trabalho. Para dizer como Anthony Grafton, o exame das notas de rodapé opera um trabalho essencial à crítica histórica[12]. Desse modo, os textos ao rés do chão no texto de Serrano servem de via inicial para compreendermos um pouco mais claramente o que ele entendia por renovação no ensino de história.

Para Serrano, na esteira de seu antigo mestre no Colégio Pedro II, Escragnolle Dória, a história era mais do que uma disciplina escolar: era fator de integração de toda a humanidade. E pensar historicamente era uma atividade fundamental da formação humana, especialmente de cidadãos críticos e autônomos. Isso carecia de cuidados e de um aprendizado específico. Temos como referências aqui os seus diálogos com autores brasileiros e estrangeiros – indicados, quase sempre, por meio de suas notas de rodapé[13].

De início, pensemos a escolha das epígrafes que abrem *Como se Ensina a História*[14]. São duas citações que figuram ainda sob o caráter de pré-textual, após a folha de rosto, mas que retornam em seu texto, sob a forma de comentários, bem como em notas de rodapé. A primeira é uma das mais conhecidas expressões de Cícero em *De oratore*: "A história é testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida,

12 "Como o banheiro, a nota de rodapé moderna é essencial à vida histórica civilizada; como o banheiro, ela parece ser assunto entediante para a conversação polida e chama atenção, na maioria das vezes, quando funciona mal. Como o banheiro, a nota de rodapé permite lidar privadamente com tarefas feias; como o banheiro, as notas de rodapé descem suavemente pela tubulação [...]. Fora da vista, e até mesmo fora das reflexões, [...] o estudo daquelas partes da história que jazem abaixo do nível do chão pode revelar fendas ocultas e tubulações esquecidas tanto na prática moderna quanto nas tradições milenares da erudição histórica" (GRAFTON, 1998, p. 17-18).

13 Optamos pela concepção de diálogo em vez de 'influência'. Este último traz consigo uma carga semântica que pode transmitir a equivocada ideia de que Serrano seria um receptor passivo de ideias alheias. Pensamos, ao invés disso, no autor como sujeito crítico, criador (e criativo) em suas apropriações.

14 Boa parte das ideias trabalhadas por Serrano em *Como se Ensina a História* aparece em publicações anteriores, como, por exemplo: *Methodologia da História na Aula Primária* (1916), *Epítome de História Universal* (1921), *A Escola Nova* (1932), bem como seus compêndios de *História do Brasil* (1931) e *História da Civilização*, em vários volumes (1934-1937).

mensageira da antiguidade"[15] (apud SERRANO, 1935); a segunda foi extraída de *Do método das ciências*, de Gabriel Monod:

> Nós tomamos a palavra história em seu sentido mais amplo. Entendemos esta palavra [história] como o conjunto de todas as manifestações da atividade e do pensamento humanos, considerados em sua sucessão, seu desenvolvimento e suas relações de conexão e dependência. O objetivo ideal da história é o de restituir, na série dos tempos, a vida integral da humanidade[16] (apud SERRANO, 1935).

Trata-se de duas concepções de história, uma 'antiga' e outra 'moderna'. A primeira remonta ao sentido da história como 'mestra da vida', isto é, manancial inesgotável de exemplos individuais; memória a ser seguida como guia de luz e verdade no presente[17]. A autoridade do passado, das referências clássicas e da tradição seriam os meios seguros para a orientação da vida atual. Seu direcionamento é para o passado, como espécie de porto seguro.

A segunda estabelece uma história 'ampla' e progressiva, pois é referente ao desenvolvimento de 'toda' a humanidade no tempo; seus grandes feitos em sucessão de causalidade e efeitos. Trata-se de uma história que é eterno devir. A orientação que ela oferece é a da mudança, da renovação da fé no progresso humano. O passado aqui serve de referência para marcar as etapas desse progresso e seu 'estado atual', não se tratando da memória dos grandes fatos e/ou exemplos, mas de referências anteriores, pré-condições para o presente e o futuro. Como a referência foi extraída de um texto de Gabriel Monod, expoente da chamada 'escola metódica' francesa, não podemos deixar de pensar no fato de que o que está em jogo ali repousa nas certezas de que a ideia de

---

15 Tradução livre do original: *Historia est testis temporum, lux veritates, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*.

16 Tradução livre do original: *Nous prendrons le mot histoire dans as plus large acception. Nous entendons par ce mot l'ensemble dês manifestations de l'activité et de la pensée humaines, considerées dans leur succession, leur développement et leur rapports de connexité ou de dépendance... Le but ideal de l'histoire serait de reconstituer, dans la serie des temps, la vie intégrale de l'humanité*.

17 Sobre isso, ver Koselleck (2006).

'método científico' estaria assegurada a essa história e, por conseguinte, no sentido para o progresso que ela representa, defende e conclama.

Mas o que Serrano desejava transmitir com isso? Como ele se apropriou dessas referências e, mais especificamente, como elas se articulam àquilo que ele defendia como um ensino 'renovado' de história? De início, o autor de *Como se Ensina a História* deixa claro que ele se posicionava contra o ensino da história 'decoreba'. Seu protesto já havia sido publicado, como vimos anteriormente, no *Epítome de História Universal*, no qual asseverou a 'rigidez infecunda dos velhos processos fatigantes e insípidos' que transformava 'em martírio da memória o que deveria e poderia realmente ser encanto da imaginação e exercício superior da inteligência'. Seu *Epítome* nascera de sua 'reação contra os compêndios recheados apenas de datas e nomes'. Contra esses 'velhos processos', Serrano defendia a "[...] urgente necessidade de aplicar ao ensino de História todas as conquistas reais da psicopedagogia e da didática renovada" (SERRANO, 1935, p. 13).

O texto de Serrano também se posicionava contrariamente ao programa oficial para os cursos de história da civilização, geral e do Brasil, propostos para as séries do ensino secundário na esteira da Reforma Educacional de Francisco Campos (1931), ministro da Educação e Saúde Pública (MESP), entre 1930 e 1934, no governo provisório instalado por Getúlio Vargas[18]. Importante notarmos que a questão não se encerrava nisso, mas o que esse posicionamento representava. Como sócio do IHGB

18 A partir de 1931, vários decretos efetivaram a legislação educacional que estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial. Essas medidas ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos e se restringiram aos níveis de ensino secundário e superior, não contemplando o ensino primário ou elementar e o ensino normal que permaneceram da alçada dos estados. Os decretos foram: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, sobre a organização do ensino superior e instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estruturou o ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, dispõe sobre a estrutura do ensino secundário. Sobre isso, ver Abud (1993), Romanelli (1978) e Aranha (2002).

desde 1918 e professor catedrático do Colégio Pedro II desde 1926[19], Serrano também se inscrevia como voz ativa e participante dos debates em torno do estatuto da história como ciência e arte. Ele sistematizou suas 'respostas' a todas essas questões e debates em sua obra de 1935, que apresentava seu 'método' para o ensino (renovado) de história. Apropriava-se de diversas referências, mormente francesas, acerca do estatuto científico da história como seu ponto de partida. A isso acrescia, como argumento central diante da imposição oficial, a voz da sua experiência de um professor catedrático (do Colégio Pedro II) com "[...] mais de um quarto de século de exercício efetivo, diário, ininterrupto, do magistério em classes de vários tipos" (SERRANO, 1935, p. 14). Tinha em mente expor a necessidade de um ensino que privilegiasse mais a crítica do que apenas preleções e a exposição de belos temas pelo mestre aos alunos. Isso, sem dúvida, reforçava também o prestígio dos professores do Colégio Pedro II, em especial os catedráticos. O que estava em jogo era também esse prestígio intelectual e institucional como referência em termos educacionais no Brasil, bem como o poder e a visibilidade pública dos seus catedráticos diante das mudanças que as novas legislações traziam e impunham ao professorado brasileiro, agora pelo MESP, horizontalizando a até então bastante verticalizada e excludente educação secundária no país.

Serrano buscava elementos de modo a não reduzir a história apenas a uma ciência 'dura'. Ele reconhecia os limites de tal direcionamento e propunha uma síntese entre 'arte e ciência'[20]. O que havia de artístico no fazer historiográfico, bem como no seu ensino, manifestava-se na 'forma' propriamente narrativa da história. Apesar de defender que o século XIX – 'o século da história', na expressão que ele mesmo utiliza[21], seguindo

---

19 A entrada de Serrano como professor no Colégio Pedro II ocorreu em 1916, embora somente em 1926 ele tenha tomado posse como catedrático. Ver Freitas (2008).

20 Segundo Silva, Serrano pronunciou-se publicamente a esse respeito em seu parecer ao inquérito ao qual foi solicitado sobre um curso de ciências históricas para a Faculdade de Filosofia e Letras. Ver Silva (2011, p. 136 et seq.).

21 Serrano cita a expressão literalmente na página 20, como abertura do segundo capítulo de *Como se Ensina a História*. A seguir, quando se refere ao conjunto de historiadores da *Revue Historique* como mestres do rigor metodológico, no entanto, assevera: "Não raro os eruditos são homens de estilo empedrado, insensíveis às belezas da frase, apegados às suas fichas áridas e sem cor. [...] É

Gabriel Monod –, ao inaugurar os métodos críticos que fizeram da história uma ciência rigorosa, esta não se fazia à custa do seu alto valor literário. 'Não deixa, entretanto, a História de ser uma arte, um gênero literário, um campo magnífico em que se podem exercitar prosadores eminentes'. Ou então:

> E não apenas reproduzindo alheias pesquisas ou estudos de especialistas, mas até, em raro e feliz consórcio, unindo-se a solidez da informação e o brilho da forma literária. Tal o caso de Boissier ou o de Fustel de Coulanges. História-arte e história-ciência: dois aspectos da mesma realidade. Não nos confundamos nem os contestemos. O perigo, maximé no ensino da matéria nos cursos secundários, está em apresentar os assuntos históricos apenas como belos temas, efeitos oratórios fáceis ou argumentos patrióticos, às vezes com prejuízo da própria verdade (SERRANO, 1935, p. 25).

Como Silva analisou, Serrano apropriava-se (algo livremente) das palavras de Johann Huizinga em sua severa crítica à chamada New History estadunidense, exatamente pelo tipo de combate ao caráter narrativo da história como laivo de uma história falsamente 'renovada': "[...] uma exageração de conceitos que resulta afinal em negação da essência mesma da velha disciplina que desde Heródoto até hoje, já antes do ilustre filho de Halicarnasso, foi e será sempre, antes de tudo, um relato, um depoimento, uma narração" (SERRANO, 1935, p. 25). Para Serrano, o equilíbrio do rigor e precisão da ciência da história com o cuidado sobre a forma da história, a narrativa, era fundamental no ensino da mesma para o secundário e traço distintivo da renovação didática que propunha (SILVA, 2011). Quaisquer desmedidas para um lado ou outro degenerariam em 'deformações' que deveriam ser evitadas a todo custo pelo professor de história[22].

---

mais provável entrar um milionário no reino dos céus do que haver livro que satisfaça integralmente às exigências desses especialistas irredutíveis da erudição seca e imperturbável" (SERRANO, 1935, p. 21).

22 Para ele, seriam três as deformações a serem combatidas pelo novo ensino de história: 1) o exclusivo apego à forma, à estética – descuido com a pesquisa e o rigor (a imprecisão em função da sedução pelo 'belo') – ou a 'história perfumada', simplificada e 'romanceada' para agradar o público – tendência que o Cinema, na opinião do autor, contribuía para difundir; 2) a excessiva ênfase na erudição e o

Assim, o segundo elemento que analisamos é a razão pela qual a forma narrativa da história, no ensino secundário, seria tão cara para Serrano. A resposta a essa questão está intimamente ligada ao ponto central que analisamos aqui: a questão da orientação temporal. Que tipo de orientação seria essa? Os três últimos capítulos de *Como se Ensina a História* apresentam elementos para analisarmos esse ponto. No capítulo XXIV, 'As grandes lições que nos dá a história', isso pode ser observado na confiança no progresso defendida por Serrano. É importante recordarmos o fato de que ele mescla os elementos já destacados em sua epígrafe de abertura, do progressismo ilustrado com elementos do 'velho' topos da *historia magistra vitae*, como dizia Reinhart Koselleck. E inicia o mesmo a partir de uma referência a George Desdevises Du Dezert e Louis Bréhier (extraída de *Le Travail Historique*) que reitera o que já havia defendido até então: a história é uma 'ciência educativa' por excelência, e que "[...] coloca o espírito em presença da própria vida em sua infinita variedade, em seu infatigável renovamento" (SERRANO, 1935, p. 133). Aqui a história se configura como conservação e transformação, continuidade e ruptura, simultaneamente. Por essa razão, conserva o que julga importante do topos da história mestra da vida, mas 'supera-o' ao reiterar que não seria o passado que deveria orientar a vida.

> A visão retrospectiva do caminho percorrido pela Humanidade é uma fonte riquíssima de ensinamentos. Antes do mais, a própria noção de sequência, na série dos acontecimentos, na direção positiva do tempo, que é irreversível. [...] O que aconteceu, não mais se repetirá tal qual. O passado não voltará nunca mais. A ordem de sucessão é uma, irreversível, fora do alcance de qualquer intervenção (SERRANO, 1935, p. 133, grifo nosso).

---

descuido com o modo de transmitir os resultados das pesquisas. Sem um bom texto de história, toda a pesquisa torna-se hermética, de e para especialistas, e desinteressante aos alunos; e 3) os excessos e abusos de agentes doutrinários no ensino de história. O que redunda na permanência da "[...] intolerância medieval, [...], a concepção estreita do materialismo histórico, a tentativa de uma literatura dirigida, consoante as diretrizes de Marx, Engels ou Lenine, a coação, que é asfixia da ciência, em nome de um hipernacionalismo doentio, a fim de querer demonstrar-se uma pretensa superioridade étnica, ou a missão providencial de tal ou tal nação moderna ou contemporânea" (SERRANO, 1935, p. 21-23).

Nesse ponto, Serrano e Lourenço Filho concordam. Mesmo que o segundo, que prefaciou a obra em análise, siga mais na esteira de John Dewey, autor que Serrano não apreciava[23], preferindo Claparède. Nesse sentido, Lourenço assevera que "[...] a história não poderá ser a citação de nomes e datas, repositório morto, desligado da vida de hoje. O passado não interessa pelo passado, mas só na medida em que possa servir à melhoria do presente" (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 9). A questão da direção e orientação temporal 'positiva' – leiamos: para o futuro –, destacada na citação de Serrano (acima), é fundamental. Essa orientação se daria por meio da capacidade narrativa da história, da sucessão dos acontecimentos, da qual se extrairia uma lição fundamental: a construção da confiança no progresso humano. Mas não qualquer progresso: "É ocioso perder tempo em demonstrar que todo o progresso material só foi, é e será possível como consequência prática, aplicação concreta e utilização imediata ou remota do progresso intelectual, especialmente científico" (SERRANO, 1935, p. 135). Aqui ele sintetiza a questão do irremediável caráter da história como ciência, conquista realizada pelos metódicos oitocentistas, e a dimensão narrativa, fundamental para a configuração de um 'tempo histórico' (KOSELLECK, 2006) na modernidade, o que se realiza, para dizermos como Paul Ricœur, por meio da narrativa (RICŒUR, 2010).

A orientação que a escrita da história possibilita não seria sinônimo nem se confundiria com o tempo 'da natureza' ou um tempo universal 'no qual' a história se desenvolveria. Assim, aqui nos referimos à temporalidade especificamente histórica que se configura na proposta 'e' no texto de Serrano, pela perspectiva que relaciona passado, presente e futuro numa articulação em que se desenvolve uma 'ação', descrita como um progresso, não apenas na escrita dos capítulos da história do Brasil, mas de que concepção de história estaria em jogo para o autor. Com a configuração desse tempo histórico, o ensino de história adquire especificidade nova para o autor, quando proporciona movimento e um sentido de progresso, tornando-se capaz de apresentar aos alunos uma história com começos, desenvolvimentos e horizontes a serem alcançados

23 Em seu *Epítome de História do Brasil* (1933), na seção introdutória chamada 'Explicação Necessária', o autor afirma enfaticamente sua preferência por Claparède (SERRANO, 1933). Trata-se de autor que servia, nas apropriações de Serrano, da contrapartida ao modo como alguns escolanovistas se apropriavam das ideias pedagógicas de John Dewey.

(ou perseguidos). No entanto, não se reduz a isso, apenas. Esse tempo histórico não é um simples ato de tornar mensurável cronologicamente a extensão que divide ou separa os começos dos fins, mas o próprio ato de configuração de um sentido histórico. O localizar-se no tempo presente, numa 'lacuna' ou 'brecha' entre o passado e o futuro, como dizia Hannah Arendt (ARENDT, 1979), significa a configuração do tempo em que a ação descrita, um fenômeno histórico que se pretende ensinar, ou mesmo o próprio ato de ensinar respondem e responderiam sempre a uma dinâmica especificamente histórica.

Aqui sua concepção de história e sua fé na renovação no ensino de história se fundem. Fundamental, portanto, compreendermos a necessária relação entre determinado campo de experiências e o horizonte futuro projetado pelo autor para o 'seu' presente; aquilo que Jonathas Serrano queria destacar como o momento da renovação didática: o seu tempo, tempo que inaugura o 'atual', a 'atualidade' como o tempo da ação e da renovação, da transformação, mas também o tempo da continuidade com as boas tradições educacionais brasileiras, como a do Colégio Pedro II – seguindo exemplos que as lições deixadas pelos mestres predecessores, que contribuíram para o movimento e a atividade dessa formação histórica no Brasil. Ou seja, relacionar a ação que ele visa instaurar no presente (e sua iniciativa) – a renovação do ensino de história no Brasil – sem fazê-lo à custa daqueles que ele percebia como 'exemplares' e, sem dúvida, voltando-se ao devir (seu horizonte de expectativas, o 'futuro') de que esse mesmo presente se torne o presente de uma ação (um agir), nesse tempo histórico, para a renovação.

Jonathas Serrano articula suas reflexões acerca do ensino de história à 'controvertida' questão do 'progresso moral da humanidade', como ele mesmo afirmava à época. Apesar de deixar a questão, em si, de lado, ao final do capítulo sobre as 'lições da história', Serrano assevera:

> Lembramos tão somente que não nos importa saber se é, ou não, maior ou menor a soma de bem hoje existente no mundo. Isso é coisa que escapa a medidas e, parece-nos, nada influi no que pretendemos afirmar. Sem ocultar as grandes injustiças e gravíssimos males do mundo contemporâneo, é incontestável que já hoje ninguém ousaria escrever apologia da escravidão. Aristóteles, porventura a maior inteligência de todos os tempos, o fez na sua Política. Se as guerras continuam, a obra da Cruz Vermelha é dignificante da

> Humanidade cristã. E o crescente intercâmbio cultural, mais do que simplesmente econômico, dos povos é um fato e uma esperança. O estrangeiro já não é mais o inimigo. Crises de nacionalismo agudo não invalidam o asserto. Pergunto, aliás, aos que admitem o caráter divino do cristianismo: como negar a influência sobrenatural dos princípios evangélicos no indivíduo, na família, na sociedade em geral? (SERRANO, 1935, p. 135).

Segundo Silva, o descontentamento de Serrano com as reformas, em especial a de 1931, estava ligado à "[...] abolição da cadeira de história do Brasil, então inserida na cadeira de História da Civilização" (SILVA, 2011, p. 132-133). Mas cremos não parar por aí. No capítulo XXV, 'O ensino de história e a educação moral e cívica', a questão da construção da 'consciência social' do educando por meio do aprendizado da história ganha ainda mais força na argumentação de Serrano. E ele retoma, para justificar sua postura, o próprio regimento interno do Colégio Pedro II, datado de 13 de janeiro de 1925, ano da Reforma Rocha Vaz[24]. Trata-se de uma resposta ao fato de que no decreto n° 19.890, de 18 de abril de 1931 (a Reforma Francisco Campos), o programa de instrução moral e cívica não figurava mais entre as matérias que constituíam o curso fundamental, de cinco anos, nem o complementar, de dois anos. Quer dizer, sem dúvida é da concepção de um homem e um professor profundamente católico que estamos tratando. Além disso, não podemos esquecer, como nos alerta Silva, também que,

> [...] durante o ministério de Francisco Campos (1931-1934), Serrano conheceu um período de ostracismo burocrático, sobretudo por se opor ás reformas introduzidas pelo referido ministro no campo do ensino da história, [...]. As críticas de Serrano à reforma Francisco Campos estão presentes nas

24 O art. 14°, § 3 do Regimento rezava: "O programa de Instrução Moral e Cívica constará da ampliação do ensino ministrado nos cursos primários, segundo o estatuído no art. 55 § 2° do Dec. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, acrescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana; comemorações das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história pátria e da história universal; homenagens aos grandes vultos representativos de nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano" (SERRANO, 1935, p. 136-137).

> introduções dos cinco volumes de sua História da Civilização (SILVA, 2011, p. 32-33).

Serrano ainda criticou nominalmente a Fernando de Azevedo, autor da Reforma Geral de Ensino no Distrito Federal, realizada (no ensino normal) no ano de 1928, pela supressão do curso de moral e cívica. A supressão foi justificada, entre outras, pelas nefastas consequências que a Primeira Guerra Mundial materializou no que toca ao revanchismo e ao ufanismo que conheceram na historiografia e no ensino da história um dos seus principais motores. Mas Serrano argumentava que o patriotismo que nortearia a dimensão moral e cívica no ensino de história não deveria ser cego. Mais um ponto que ele defendia como uma renovação de sua proposta, apesar de conservar essa dimensão e esse saber.

Novamente: trata-se do momento em que a sua concepção de um ensino de história se afirma como renovadora por pautar-se sobre a tradição de ensino do Colégio Pedro II, e em clara contrapartida ao que defendiam outros renovadores; 'falsos profetas', talvez, para Serrano. E essa não foi a primeira vez que Serrano discordava das propostas de outros renovadores. Em *Escola Nova: uma palavra serena em debate apaixonado* (1932), uma espécie de 'contra manifesto', o autor expressa profunda desconfiança sobre as inovações didáticas e pedagógicas promovidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Nesse livro apresentava objeções pautadas sobre argumentos que refutavam quase ponto a ponto as propostas renovadoras dos signatários do Manifesto – e redigido pelo já mencionado (e criticado) Fernando de Azevedo. Questões como, por exemplo, a distinção que ele fazia entre 'escola nova' (e os 'equívocos' que ele identificava nessa expressão) e 'escola ativa'; as objeções à questão dos horários flexíveis; à 'absoluta' autonomia dos alunos; à coeducação; à necessidade da colaboração entre escola e família; à organização de exames e programas, entre muitas outras[25]. Se se tratavam de perspectivas inovadoras, por um lado, por outro, Serrano defendia que viriam de reflexões estranhas à tradição e à experiência docente, construída no Colégio Pedro II por catedráticos prestigiosos e socialmente reconhecidos como especialistas no assunto. E sua concepção acerca do novo, em termos educacionais no país, contrapunha-se a elas

25 SERRANO, 1932, capítulos II, III e IV.

não apenas num nível político ou ideológico, mas até mesmo histórico, isto é, no que tange a sua compreensão do sentido e significado da história.

Considerações finais

Como analisamos, a trajetória de Serrano como aluno e, posteriormente, professor do Colégio Pedro II permite que identifiquemos uma instituição e seus docentes, especialmente os catedráticos, às voltas com os esforços de manutenção do seu prestígio, que, apesar ter ainda bastante força, já não era mais o mesmo dos Oitocentos. Seu corpo docente reunia um conjunto de intelectuais de diferentes formações e ramos de saber que adquiriram prestígio e se distinguiam como detentores de notório saber pelo fato de terem ingressado naquela instituição de referência nacional, sem dúvida. No entanto, o Brasil passava por um momento renovador, no qual diferentes projetos e perspectivas acerca da educação e mesmo da formação docente emergiam. Diante das transformações que a Reforma de 1931 trouxe, como a centralização no MESP das decisões referentes aos currículos e programas de disciplinas, por exemplo, a força do Colégio Pedro II, como ambiente educacional e referência nacional, viu-se atingida e, de certo modo, enfraquecida.

Serrano, como parte desse mundo, como aluno e professor do CPII, viu-se diante da árdua tarefa de inscrever a si mesmo e, por conseguinte, o colégio, no jogo das renovações. O modo encontrado por ele, não poderia ser diferente, emerge de sua concepção de história. Isso nos permitiu identificar como a questão do ensino da história ultrapassava a sala de aula, assumindo papel decisivo na própria estratégia de Serrano de renovar o ensino de história sem com isso abdicar dos valores e preceitos morais e sociais que se prezavam no CPII. O aprendizado da história servia, para ele, como modo de fornecer meios de orientação aos estudantes (cujos marcos e referências ultrapassam os limites de suas vidas individuais) para a integração na vida em sociedade (no Brasil). Superar a história das ‘datas e nomes’ significava trazer para a vida dos alunos o que de mais memorável foi realizado pela humanidade a partir da construção e transmissão de valores morais e cívicos.

Sua renovação precisava ser conservadora. O ensino de história tinha de ser renovado, mas essa renovação somente seria válida se dentro da experiência docente socialmente conhecida e reconhecida do Colégio Pedro II. Se oferecer algo novo era imprescindível naquela conjuntura, um jovem professor foi ‘eleito’ para ser o arauto desse processo. Mas não uma

renovação que virasse as costas para tudo o que fora feito ali. Nesse sentido, a própria concepção de história, advogada por Serrano, permite que identifiquemos isso. O 'novo' precisava se contrapor ao 'velho', sem dúvidas, mas não a todo custo, ou tanto que deslocasse o prestígio e o poder tradicionais do Colégio Pedro II no que toca aos rumos da educação no Brasil. Isso seria o mesmo que deitar fora a água de banho com o bebê e a bacia junto, como diz o adágio popular. Frente às 'ameaças' que ele identificava em algumas das propostas renovadoras que surgiam – nomeadamente as escolanovistas, ou ainda o reflexo direto sobre a educação do centralismo varguista na referida reforma 1931 –, a renovação do ensino de história e da educação brasileira, poder-se-ia dizer, para Jonathas Serrano, deveria respeitar o movimento da própria história, tal como ele o compreendia. Não uma linha reta de sucessos (inexorável progresso), nem a ilusão do caminho exato da circunferência (que tudo leva de volta ao mesmo ponto), ou tampouco da espiral. Para ele, o movimento com o qual a história pode ser descrita deveria ser o helicoidal. Pois a hélice, "[...] cujas alternativas simbolizam bem as oscilações da história e de todo o movimento progressivo, ao passo que sua direção ascencional lembra a realidade da marcha para frente e para um plano superior" (SERRANO, 1931, p. 145). Como o efeito de perfuração de uma broca, não haveria repetição na história, nem a curva passaria pelos mesmos pontos de um plano já percorrido. Nesse mesmo eixo, para se avançar, seria necessário ter passado pelas experiências pretéritas, sem as quais a hélice não avança ou segue seu caminho. E, para continuar seu plano ascendente, para que o progresso e o futuro pudessem surgir, seria necessário saber reconhecer as contribuições e experiências que tornaram possíveis ao 'novo' vir a lume.

Referências

ABUD, K. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 25/26, p. 160-171, 1993. Dossiê Memória, história, historiografia.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação.* São Paulo: Moderna, 2002.

ARARIPE JÚNIOR, T. A. Prefácio. In: RIBEIRO, J. *História do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921. p. 9.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BATALHA, C. H. M. Formação da classe operária e projetos de identidade coletiva. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil Republicano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1. p. 161-189.

BENCHIMOL, J. Reforma urbana e Revolta da Vacina na cidade do Rio de Janeiro. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil Republicano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1. p. 231-286.

BRAGANÇA, A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma história brasileira do livro. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-15.

CANDIDO, A. A Revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

DORIA, E. Prefácio. In: SERRANO, J. A. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1921].

FREITAS, I. A 'velha história' francesa no ensino superior: o exemplo de Afonso D'Escragnolle Taunay na Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo. In: FREITAS, I. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão, SE: Ed. da UFS, 2006. p. 21-45.

FREITAS, I. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano*: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913/1935). São Cristóvão: Ed. da UFS, 2008.

FUNDO JONATHAS SERRANO. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, [s.d.]. (Série correspondência, caixa 22).

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GOMES, A. M. C. *História e historiadores*: a política cultural do Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

GRAFTON, A. *As origens trágicas da erudição*: pequeno tratado sobre a nota de rodapé. São Paulo: Papirus, 1998.

HANSEN, P. *Feições e fisionomia*: a História do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro: Access, 2000.

HERMANN, J. Religião e política no alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestad. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil Republicano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1. p. 121-160.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos modernos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. *O ensino renovado de história*. In: SERRANO, J. A. *Como se Ensina a História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. p. 7-12.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago.1993. Dossiê Ensino de História.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NEVES, M. S. Os cenários da República. O Brasil na virada do XIX para o X. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). *O Brasil Republicano*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. v. 1. p. 13-44.

NUNES, C. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). *A Invenção do Brasil Moderno*: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

RIBEIRO, J. *História do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921.

RICŒUR, P. *Tempo e narrativa I*: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROIZ, D. S. *Os caminhos (da escrita) da História e os descaminhos de seu ensino*: a institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1968). Curitiba: Appris, 2012.
ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis: Vozes, 1978.
SERRANO, J. A. *Methodologia da História na Aula Primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1916].

SERRANO, J. A. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1921].

SERRANO, J. A. *História do Brasil*. Rio de Janeiro; Paris: F. Briguiet & Cia, 1931.

SERRANO, J. A. *A Escola Nova*: uma palavra serena em debate apaixonado. Rio de Janeiro: Schmidt, 1932.

SERRANO, J. A. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1933.

SERRANO, J. A. *Como se ensina História*. São Paulo; Rio de Janeiro; Cayeiras: Melhoramentos, 1935.

SERRANO, J. A. *História da Civilização*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1934-1937. 5 v.

SCHMIDT, M. A. M. S. História com pedagogia: a contribuição de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, n. 48, p. 189-212, ago. 2004/jul.2005. Dossiê Produção e divulgação de saberes históricos e pedagógicos.

SILVA, G. J. *O batismo de Clio*: catolicismo-social e história em Jonathas Serrano (1908-1931). 2011. 242 f. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, MG, 2011.

SOARES, J. C. *Dos professores 'estranhos' aos catedráticos*: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945). 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUSA, F. G. *Proclamação e revolta*: recepções da República pelos sócios do IHGB e a vida da cidade (1880-1900). 2012. 233 f. Tese (Doutorado em História)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Endereço para Correspondência:

Andre de Lemos Freixo
Rua do Seminário s/n, Centro Histórico, Mariana - MG, CEP 35420-000.
Email: andredelemos@gmail.com

Patrícia Coelho[i]
Rua Visconde de Santa Isabel, 489/1003 Grajaú. Rio de Janeiro. CEP 20560-121.
Email: pcoelho@puc-rio.br

Submetido em: 21/08/2014
Aprovado em: 12/05/2015

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, wich permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.