

## Associação Nacional de História – ANPUH

### XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

#### Saber acadêmico e saber escolar: história, historiografia e sala de aula

Eliezer Raimundo de Souza Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo é limitado por 1918, fim da I Guerra, e 1934, ano da constituição que pôs fim à República federalista no Brasil. O objetivo é verificar a relação entre o *saber acadêmico* e o *saber escolar*. Parte dos manuais didáticos, *História do Brasil* de J. Ribeiro e *Epítome de História do Brasil* de J. Serrano, porque, além do conteúdo, traziam um método de ensinar. Esse formato os aproxima do conceito de *Cultura Escolar* de D. Julia e de “práticas escolares” de A. Chervel. As estratégias dos autores tornavam o conhecimento acadêmico acessível ao nível escolar.

**Palavras-chaves:** Ensino de História ; República; Cultura escolar

**Abstract:** This study it is limited for 1918, end of the I War, and 1934, the constitution's year that ended the Republic federalist in Brazil. The objective is to verify the relation between knowing academic and knowing pertaining to school. Part of didactic manuals, History of Brazil of J. Ribeiro and Epítome de History of Brazil of J. Serrano, because, beyond the content, they brought a method to teach. This format approaches them to the concept of Pertaining to school Culture of D. Julia and "practical pertaining to school" of the Chervel. The authors's strategies became the accessible academic knowledge the pertaining to school level.

**Keywords:** History teaching; Republic; School Culture

O presente estudo, a História como disciplina escolar, tem por limites temporais 1918, fim da Primeira Guerra Mundial, e 1934, data da promulgação da constituição que pôs fim ao modelo federalista da República brasileira, período de forte conteúdo nacionalista. O objetivo é verificar de que forma, ao longo desse período, ocorre o relacionamento entre o *saber acadêmico* e o *saber escolar* determinando a formatação da História como disciplina escolar.

O estudo analisa dois manuais didáticos, *História do Brasil* de João Ribeiro<sup>2</sup> e *Epítome de História do Brasil* de Jonathas Serrano<sup>3</sup>, porque, além de oferecer o conteúdo, também traziam um método. Ribeiro apresentava dois textos distintos, um para o aluno e

---

<sup>1</sup> Aluno do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>2</sup> RIBEIRO, João. História do Brasil – curso superior. 16ª edição, revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

<sup>3</sup> SERRANO, Jonathas. Epítome de História do Brasil. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, 1933.

outro para o professor, onde fazia a crítica histórica; Serrano criava ao final de cada capítulo quadros, destacava biografias e fatos de maior ou menor importância.

A intenção é analisar de que forma esses manuais, por um lado, se apropriavam do conhecimento historiográfico contemporâneo e, de outro, de que forma eles eram apropriados em sala de aula.

Esse formato do texto nos permite aproximar esses manuais dos conceitos de “Cultura Escolar” desenvolvido por Dominique Julia<sup>4</sup> e de “práticas escolares” por André Chervel<sup>5</sup>, afinal, as estratégias dos autores auxiliavam os professores a tornar o conhecimento acadêmico mais acessível ao nível escolar.

As fontes são Capistrano de Abreu, para o conhecimento acadêmico, os manuais de Ribeiro e de Serrano, artigos da Revista do Ensino de Minas Gerais e diários de classe da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.

O suporte historiográfico é Eric Hobsbawm, na análise da construção de tradições nacionais e, Roger Chartier, para demonstrar as estratégias de leitura e de apropriação dos textos, tanto dos autores de manuais didáticos sobre Capistrano de Abreu, quanto dos professores sobre os manuais.

Para Hobsbawm<sup>6</sup>, no final do século XIX, a Escola foi um dos principais instrumentos utilizados para fomentar a nacionalidade ou o patriotismo, denominado por ele de “religião cívica”. Através dela transmitia-se a língua, resgatada no passado ou criada para esse fim, como um poderoso elemento de fortalecimento desse sentimento; também foi um instrumento de disseminação de “tradições inventadas”. Ao estudar as histórias nacionais da França e da Alemanha<sup>7</sup>, expôs o cuidado dos dirigentes desses Estados com a perpetuação de símbolos que marcassem a nação através da educação. Na França, substituindo a Igreja, principal responsável pela educação e, a fim de ampliar a educação religiosa, nutrindo-a também de um conteúdo revolucionário e republicano o Estado criou os *instituteurs*. Na Alemanha, os anais de um ginásio registraram, entre agosto de 1895 e março de 1896, nada menos que dez cerimônias para comemorar o vigésimo quinto aniversário da guerra franco-prussiana. O autor chama atenção para o fato de que, tradições, para serem criadas,

---

<sup>4</sup> JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP): Autores Associados. 2001. pp. 9-43

<sup>5</sup> CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

<sup>6</sup> Op. cit. 1990.

<sup>7</sup> HOBBSAWM, Eric. A produção em massa de tradições. In HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. pp 271-316.

precisavam ser aprovadas pela população que se faria representar por ela. Ele cita as várias tentativas alemãs de transformar o Kaiser em símbolo desse Estado, mas, foi Otto Von Bismarck, independentemente de uma ação estatal, quem calhou melhor nesse papel, haja vista que um total de 470 municípios erigiu estátuas e bustos em sua memória um ano após sua morte, 1898.

A análise de Hobsbawm, dirigida para a “invenção de tradições”, se prende à ritualização e ao cerimonial. Pierre Nora<sup>8</sup> ao estudar os lugares de memória reflete sobre a construção do discurso histórico e, de que forma a história se apropria, seleciona e organiza determinada *memória* transformando-a em *história*. Depois, é preciso *guardar* essa *memória selecionada*, daí a eleição e construção de lugares de memória. Os alemães escolheram estátuas e bustos, os franceses, os *instituteurs* e, segundo Nora, o manual didático de história, precisamente o “Pequeno Lavissee”, manual elevado à categoria de *Evangelho da República*.

Se essa movimentação ocorreu nos anos finais do século XIX, Hobsbawm afirma que o fenômeno nacionalismo se fez de forma acentuada após o fim da I Guerra, quando por efeito da retração econômica mundial, as nações tornavam-se iglus, fechados em economias nacionais.

No Brasil, uma escrita da história com características científicas vinha se fazendo desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico em 1838<sup>9</sup>. Essa história, a partir de 1861 ganhou um formato escolar com Joaquim Manuel de Macedo no seu Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II<sup>10</sup>. Esse livro foi escrito na esteira da História Geral do Brasil de Francisco Adolpho de Varnhagen. Trazia o cuidado de formar a nova elite dirigente do Império, assim como o rigor da pesquisa proposto pelo IHGB, baseada em documentos que testemunhassem o descrito. Marcado pela enumeração de eventos, nomes e datas que, segundo Capistrano de Abreu, fechava a história em quadros de ferro<sup>11</sup>.

João Capistrano de Abreu, funcionário da Biblioteca Nacional desde 1879 e professor do Colégio de Pedro II desde 1883 não escreveu um manual didático, mas, em 1907, lançou o seu *Capítulos de História Colonial*<sup>12</sup> que, na sua argumentação, deveria superar os quadros de ferro de Varnhagen, incorporando dimensões econômicas e sociais,

<sup>8</sup> NORA, Pierre. Entre Mémoire et Histoire – La problématique des lieux. In NORA, Pierre. Les Lieux de Mémoire, vol 1. Paris: Gallimard, 1997.

<sup>9</sup> FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>10</sup> MACEDO. Joaquim Manoel de. *Lições Historia do Brazil para uso das Escolas de instução primaria*. Rio de Janeiro: H. Ganier, livreiro-editor, 1907.

<sup>11</sup> RODRIGUES, José Honório. Como nasceram os Capítulos de História Colonial. In ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. pp 3-31

<sup>12</sup> ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

lançando um olhar para dentro do Brasil e, principalmente, trazendo uma interpretação do historiador. Segundo Arlette Gasparello<sup>13</sup>, essa obra deveria fornecer os fundamentos das obras didáticas no Brasil. Nessa obra, como havia se proposto fazer, não há uma coleção de eventos, nomes e datas. É iniciada com uma descrição da terra, dimensões e limites, seus acidentes geográficos, rios e montanhas; depois a descrição dos povos, os portugueses, os negros e os índios. Tanto em relação à ocupação humana quanto em relação à fauna, é sensível ao cientificismo da época, marcado principalmente pelo evolucionismo darwinista. Toda essa pesquisa é fundada sobre uma ampla base documental, afinal, embora pretendesse superar o modelo de Varnhagen, tem no documento a prova irrefutável da verdade. Como novo marco da historiografia brasileira, ele foi referência para autores de manuais didáticos.

João Ribeiro, embora tenha publicado seu manual *História do Brasil* antes da publicação dos *Capítulos de História Colonial*, o fez em direção semelhante àquela presente no livro de Capistrano. Não era suficiente marcar a história com datas e nomes, método muito forte em Macedo, principalmente quando analisamos que, ao final de cada capítulo de suas *Lições*, era apresentado um “quadro sinótico” que os meninos deveriam saber de cor. O recurso do Dr. Macedo destinava-se a garantir a retenção dos fatos, nomes ou datas “mais importantes”. Para João Ribeiro, era importante oferecer um suporte técnico ao professor que, ao fim, lhe permitisse além das preocupações com o ensino, estar a par das discussões acadêmicas. Dessa forma, ao preparar seu livro, o fez em dois formatos de texto, onde num desses dois tipos constasse as informações para os alunos e, no outro, o professor acessasse as discussões acadêmicas que o tema tratado evocava. Era a interpretação proposta por Capistrano.

O livro de Ribeiro foi inovador. Ele dizia que foi “o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova síntese”. De acordo o texto de introdução, Ribeiro afirma que, até a sua escrita, tanto historiadores quanto cronistas que se arvoraram na tarefa de escrever a História do Brasil não conseguiram superar o caminho da cronologia e da sucessão de governadores. Dessa forma, partia do estabelecimento de vínculos mais gerais que explicavam a História pátria, como o descobrimento, analisado dentro da perspectiva do movimento das grandes navegações européias. No Brasil seu olhar se voltava para o processo de irradiação da cultura e da civilização, a partir dos pólos colonizadores: Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio, Maranhão ou Pará.

---

<sup>13</sup> GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu editora, 2004.

Outro autor importante do período, com publicações bem mais próximas da época analisada nessa pesquisa, foi Jonathas Serrano. Publicou entre os anos de 1912 e 1935. O autor, além de livros didáticos, produziu dois livros destinados ao professor de História. Em 1917 publicou o livro *Methodologia da História na aula primária* e em 1935, *Como se ensina História*. No primeiro livro<sup>14</sup>, centrou sua preocupação na preparação do professor, pois reconhecia o quanto era árdua a tarefa de guiar os primeiros passos da criança no terreno da história. Atribuiu grande valor ao manual, mas afirma que de nada vale se o professor não tem a habilidade de utilizá-lo com propriedade. Já no segundo<sup>15</sup>, trouxe uma preocupação de natureza ao mesmo tempo teórica e prática, onde discutiu a cientificidade ou não da História, até estabelecer algumas definições que facilitavam o trabalho ordinário da sala de aula, apresentando distinções entre, por exemplo, quadro sinótico, quadro cronológico e quadro sincrônico. Em meio a esses trabalhos, encontram-se outras publicações: *Epítome de História Universal*, de 1912, *História do Brasil*, com a colaboração da professora Maria Junqueira Schmidt e da Senhorinha Helena Sabóia de Medeiros, de 1931 e, *Epítome de História do Brasil*, de 1933. Os livros foram destinados pelo autor aos alunos interessados no aprendizado da História. *Epítome de História do Brasil* de dimensões bem menores que o *História do Brasil*, se pôs mais atrativo e empolgante para os alunos.

Jonathas Serrano, em sua *Epítome de História do Brasil*, introduziu um método que, nas palavras dele, buscava fazer do ensino de história algo não enfadonho. Ao final de cada capítulo o autor introduziu atividades que pudessem interessar tanto ao aluno quanto estimular o professor na tarefa de ensinar. Apresentou uma seleção de datas mais notáveis, datas menos importantes, pequena biografias dos “vultos principais” e um exercício. Apresentou também um quadro sinótico, onde armou um pequeno resumo do capítulo através de expressões chaves. Ao quadro sinótico acrescentou um outro cronológico, distribuindo esses conteúdos ao longo do tempo e que, por fim, foram fundidos em outro quadro sincrônico, onde os principais fatos do resumo eram apresentados ao longo do tempo em relação à evolução do tempo da história universal. Serrano atribuía grande importância à datação e à vinculação do tempo às personalidades ou fatos marcantes. Sua história é então preta de referências. A identificação de nomes ultrapassa a genealogia dinástica, cabendo também construtores de invenções significativas para a humanidade. Dessa forma, se ultrapassou os nomes vinculados ao aspecto nacional, manteve sua escolha àqueles nomes que de uma forma ou de outra deixaram contribuições importantes para a humanidade.

<sup>14</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>15</sup> SERRANO, Jonathas. Como se ensina História. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1935.

Ribeiro e Serrano foram autores que assumiram uma importância significativa para a compreensão da formatação da disciplina escolar *História do Brasil*. Merece destacar dois elementos que justificam essa importância. Em primeiro lugar porque ambos foram professores do Ginásio Nacional, denominação republicana do Colégio D. Pedro II. Esse Ginásio continuava a ser referencial para a organização dos programas de ensino que se disseminavam por vários outros estados da federação brasileira. Em segundo, porque foram autores de manuais didáticos. Num conjunto de manuais publicados ao longo da República Velha até meados da década de 1930, temos dezenove títulos relativos à História do Brasil, seis de Educação Moral e Cívica e mais seis livros de leitura que tem o Brasil e o patriotismo como foco. Dentre estes, somente os dois autores propuseram um método para orientar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Considerando essa contribuição específica de Ribeiro e Serrano, é possível usar os estudos de Dominique Julia e André Chervel a fim de justificar a escolha desses dois autores como objeto de análise. Julia conceituou “Cultura Escolar” como o conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos e André Chervel chamou a atenção para a capacidade da escola de produzir uma cultura própria. Segundo o próprio Chervel “o sistema escolar é detentor de um poder criativo (...): de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”<sup>16</sup>

Os estudos de Chervel se dirigem para o campo da disciplina escolar e, particularmente, para os métodos desenvolvidos por ela, onde reside, segundo ele, sua originalidade e seu afastamento do conhecimento de referência. Dentre os elementos resultantes desse poder criativo da cultura escolar e em especial da disciplina escolar, encontramos o manual didático. Este pode mostrar um pouco mais da escola por dentro. A sua formatação e adoção traz informações sobre as crenças da escola e sobre os valores e idéias que ela se propunha a transmitir. Considerado como ferramenta tanto do professor quanto do aluno, o manual nos informa sobre o currículo aplicado pela instituição escolar e é portador de parte dos saberes que deveriam ser, conforme definição de Julia, transmitidos pelos professores e incorporados pelos alunos. Para Rosa Lydia Teixeira Corrêa<sup>17</sup>, a pesquisa sobre manuais didáticos se constitui numa arqueologia das práticas escolares, uma vez que o considera como elemento material do trabalho pedagógico desenvolvido na escola em diferentes temporalidades.

---

<sup>16</sup> Op. cit. 1993.

<sup>17</sup> CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Cultura Escolar – História, práticas e representações. Cadernos CEDES 52*. Campinas, SP: Unicamp, 2000. pp. 11-24.

No entanto, nosso objeto de pesquisa não pode ficar restrito aos manuais didáticos, afinal, como propôs Roger Chartier<sup>18</sup>, o leitor se apropria do texto lido em função de condições específicas que podem, em princípio, ser determinadas pela época e pelo local do mesmo.

Em Minas Gerais foi editada ao longo de grande parte do século XX a “Revista do Ensino”, impresso pedagógico oficial de educação direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado. No seu número 29, editada em janeiro de 1929, o Inspetor Geral da Instrução, Mário Casasanta, fez publicar uma lista de livros recomendados para aquisição pelas bibliotecas escolares. Dentre vários outros, constava três que nos interessam de perto, a saber: Capistrano de Abreu, *Capítulos de História Colonial*, João Ribeiro *História do Brasil (curso superior)* e Jonathas Serrano *Methodologia da História no ensino primário*. A recomendação desses livros ganha significado quando confrontamos, na mesma revista, artigo da professora Edésia Correa Rabelo, da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, sobre o ensino de História.

No artigo *O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL*, publicado na edição de número 29, páginas 16-19, ela descreve num “relato de experiência”, dois grupos de alunos, um primeiro, de idade entre 06 e 14 anos e o segundo, maiores de 14. Para o primeiro “depois de muita experiência e, ancorada na psicologia” vê um grande desinteresse da criança por coisas passadas, uma vez que ela só tem futuro, “só se interessa pelo que está passando e pelo que se passará amanhã”. A tarefa do professor de história é muito difícil, pois deve colocar na cabeça das crianças “os horríveis e execrandos pontos”, afinal, tem convicção de que os “alunos devem saber recitar os pontos bem, para terem o programa pronto para o exame”. Segundo ela, os pontos tratam de enumeração de datas, nomes, homens e locais onde se desenrolaram os acontecimentos, sem concatená-los com a evolução social do momento, sem dedução prática do que adveio desses acontecimentos. Mas, apesar disso, ensina os execrandos pontos, pois crê que a criança não têm capacidade de compreender que alguém se houvesse sacrificado em favor de outros que lhes viriam posteriormente.

Até aqui, duas questões chamam atenção. Se por um lado vê a história próxima da perspectiva oferecida por Capistrano e Ribeiro, pois acredita que os acontecimentos devessem estar concatenados com a evolução social do momento, não abre mão da história de tipo antigo, pois, os execrandos pontos com suas datas, nomes, homens e locais deveriam ser recitados na época do exame. Porém, nossa professora, nem por isso advogava contra o ensino de história para crianças nessa faixa etária. Talvez ancorada nas proposições de

---

<sup>18</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

Serrano, visto que, assim como os dois autores citados anteriormente, também era recomendado pelo Inspetor Casasanta, ela propôs uma forma específica de ensinar história para crianças dessa idade.

Ela diz, quanto ao ensino de história, que “devemos dosá-lo em quantidade muito criteriosa, muito bem escolhida e muito bem prescrita, de modo que advenham desse estudo vantagens práticas para os alunos. Só assim este estudo haverá atingido o seu alvo: preparar o aluno a adaptar as forças naturais em benefício da sociedade.” A história deve ser ensinada às crianças do curso primário quando se-lhes explica as festas nacionais. É nestas oportunidades que se pode e se deve despertar nos alunos o “amor ao trabalho, à saúde, à beleza, à disciplina, à confiança em si, solidariedade aos companheiros, o dever de auxiliar os fracos, a hombridade em todos os passos da vida, o restrito cumprimento dos deveres, confiança nos dirigentes, isenção de ânimo nos julgamentos, amor ao progresso, à humanidade e à paz”.

A professora deixa à mostra que entende a história muito próximo da concepção do século XIX, da história da nação e, embora não explícito, mas numa perspectiva também sacra quando propõe como dever do aluno auxiliar os fracos, hombridade, amor à humanidade e à paz.

Já a partir de 14 anos, a criança pode compreender certas questões de ordem econômica e política, devendo-se, portanto, administrar-lhe “o ensino da história do passado: emboabas, bandeiras, invasões francesas e holandesas, Inconfidência, Independência, regências, Império, escravidão e República”.

É importante notar aqui que na seleção dos fatos da história do passado, não há inovação. É mantida a tradição na obediência dos temas propostos em todos os manuais, tanto do Império quanto da República.

A fim de referendar novamente a apropriação dos textos citados, a professora Ana Santa Cecília ao enumerar em seu diário de classe as aulas para o 1º e 2º anos do curso de Adaptação da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte no ano de 1932, seguiu o conteúdo clássico conforme já apontado pela professora Edésia e, como *exercícios complementares: Biografia das maiores figuras da época*.

Só para clarear, um dos recursos utilizados por Serrano em sua Epítome é a exposição de biografias.

## **Bibliografia**

1) ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de História Colonial, 1500-1800*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

- 2) CHARTIER, Roger. *A aventura do livro—do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- 3) CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229
- 4) GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- 5) HOBSBAWM, Eric. *A Produção em Massa de Tradições: Europa, 1879 a 1914*. In HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. pp. 271-361.
- 6) \_\_\_\_\_. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- 7) JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP): Autores Associados. 2001. pp. 9-43
- 8) MACEDO. Joaquim Manoel de. Prefácio da Primeira Edição in. *Lições História do Brazil para uso das Escolas de instucção primaria*. Rio de Janeiro: H. Ganier, livreiro-editor, 1907.
- 9) NORA, Pierre. *Entre Mémoire et Histoire – La problématique des lieux*. In NORA, Pierre. *Les Lieux de Mémoire*. Paris: Gallimard, 1997. p. 40
- 10) RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 16ª edição, revista e completada por J. Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- 11) SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia. Editores, 1933.
- 12) \_\_\_\_\_. *Como se ensina História*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1935.