

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE HISTÓRIA**  
**FACULDADE DE HISTÓRIA**  
**WAGNER DONIZETI VILELA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS**  
**(1930-1945)**

**UBERLÂNDIA - MG**

**2018**

**WAGNER DONIZETI VILELA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA VARGAS  
(1930-1945)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura/Bacharel em História.

Orientador: Dr. Jean Luiz Neves Abreu

**UBERLÂNDIA – MG**

**2018**

**WAGNER DONIZETI VILELA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA  
VARGAS (1930-1945)**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Universidade Federal de  
Uberlândia (UFU), como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciatura/Bacharel  
em História.

Orientador: Dr. Jean Luiz Neves  
Abreu

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca examinadora:

---

Dr. Jean Luiz Neves Abreu  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Professor(a) examinador(a)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Professor(a) examinador(a)  
Universidade Federal de Uberlândia

UBERLÂNDIA – MG

2018

**Resumo:** No período compreendido entre 1930 e 1945, chamado Era Vargas, ocorreram numerosos debates em torno da educação e do ensino no Brasil e foi o período de reformas educacionais importantes, como a de Francisco Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942. Tais reformas foram importantes à medida que pensaram o ensino como um sistema nacional, pois até então o que acontecia era a organização por meio de sistemas estaduais. Em meio aos embates em torno da educação, merece destaque, no âmbito de nossos estudos, as discussões em torno da redução da História do Brasil na História da Civilização e a sua volta como disciplina autônoma somente na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942. Nesse sentido, o presente trabalho procura discorrer sobre o panorama geral do ensino de história do Brasil a partir dos anos 1930, sob o eixo das reformas educacionais Francisco Campos e Gustavo Capanema e, nesse contexto, pensar o ensino de história a partir de livros didáticos de história de Jonathas Serrano e Joaquim Silva, escritos durante a Era Vargas.

Palavras-chave: Era Vargas, ensino de história, reformas educacionais, livros didáticos.

## **Sumário**

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 6  |
| CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....   | 8  |
| 1.1 História e Ensino de História no Brasil: percursos para uma investigação .....                                    | 8  |
| 1.2 Reformas Educacionais Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942)   | 16 |
| CAPÍTULO 2 – LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: BREVE ANÁLISE A<br>PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL ..... | 26 |
| 1.1 Jonathas Serrano .....  | 27 |
| 1.2 Joaquim Silva .....   | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 46 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....  | 49 |

## **Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Quadro Sinóptico 1. Fonte: SERRANO, Jonathas. Epítome de História do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941. p. 26. .... | 31 |
| Figura 2 – Quadro Sinóptico 2 Fonte: SERRANO, Jonathas. Epítome de História do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941. p. 26. ....  | 32 |

## **Índice de Tabelas**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Matrícula Escolar no Brasil na Era Vargas (1930-1945) .....                           | 13 |
| Tabela 2 – Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1950 ..... | 15 |

## Introdução

Tema sempre presente em debates sobre a atual situação do Brasil, a educação no país já era motivo de divergências e reformas durante o Estado Novo, período no qual ela foi um importante instrumento de construção da nacionalidade. Monica Velloso, em *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*, salienta que o papel da intelectualidade no período varguista era fazer a conexão entre o popular e o nacional, promovendo uma higienização, uma espécie de filtro que retinha tudo aquilo que não interessava ao novo Estado em construção.<sup>1</sup> Havia, desse modo, uma fusão entre o nacional e o popular que passava pelo filtro da erudição, fazendo com que as grandes obras do período, fossem elas literárias ou artísticas, servissem ao Estado de alguma forma.

Para que essa higienização e homogeneização cultural alcançasse todas as esferas sociais, não foram utilizadas somente obras literárias e artísticas, mas também a educação nos níveis básico, secundário e superior. Nas palavras de Helena Bomeny, era preciso “formar um ‘homem novo’ para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou *forjar* uma identidade positiva no trabalhador brasileiro.”<sup>2</sup> Para forjar essa brasilidade era preciso definir fronteiras, delimitar o que era nacional e o que era estrangeiro, o que era bem quisto e o que não o era, sempre transmitindo às camadas populares uma divisão muito clara do que era seguro e do que era ameaçador.<sup>3</sup>

Como parte essencial desta instrumentalização da educação a serviço do Estado, a implementação do estudo de uma História de caráter único e nacional foi feito em detrimento das tradições regionais e estrangeiras que existiam no país, principalmente através da unificação de programas e de livros didáticos.<sup>4</sup> É importante ter em mente que essa implementação guiará, a partir de então, as aprovações e reprovações de livros didáticos por parte dos órgãos federais.

---

<sup>1</sup> VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estadismo - do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 145-179.

<sup>2</sup> BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. Cap. 8. p. 139

<sup>3</sup> Ibid., p. 151.

<sup>4</sup> Ibid., p. 151.



Posto isso, esse trabalho busca compreender o processo histórico entre os anos 1930-1945 do Governo Vargas no que tange o ensino de história e as políticas educacionais implementadas no período. Com apoio da bibliografia, procuraremos pensar o ensino de história durante a chamada Era Vargas (entre 1930-45), que a partir de livros, manuais didáticos e políticas públicas educacionais, tinha como uma das intenções fomentar o nacionalismo brasileiro. Para isso serão analisadas as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema bem como os debates em torno da educação e do ensino de história nesse período.

No Capítulo 1 procuraremos discorrer sobre o panorama geral do ensino de história no Brasil com vistas a situar historicamente as mudanças no cenário brasileiro no campo da educação, que se dão sobretudo a partir de 1930, com a intensificação dos processos de urbanização e industrialização e a passagem de um modelo agrário-exportador para a um modelo parcialmente urbano-industrial. Tais mudanças serão analisadas sob o eixo das reformas de Francisco Campos (1931-1934) e Gustavo Capanema (1934-1945).

No Capítulo 2, procuraremos pensar o ensino de história a partir de livros didáticos de história de Jonathas Serrano, autor de numerosos livros e figura de destaque durante o Governo Vargas, e Joaquim Silva, autor de livros didáticos importantes publicados pela Companhia Nacional. A escolha de ambos os autores se dá pela recorrente presença deles nas análises feitas sobre o período. Jonathas Serrano foi uma figura de destaque durante o Governo Vargas atuando no Ministério da Educação e Saúde Pública e compondo a Comissão Nacional do Livro Didático. Joaquim Silva, foi um dos autores mais utilizados no período e sua produção recebeu várias reedições, voltando a ser usado durante a ditadura militar, além disso, era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o que fazia com que o autor também estivesse afiado com a produção de um tipo de história nacional.

Nosso trabalho, nesse sentido, será sobretudo de revisão bibliográfica de trabalhos realizados sobre o período com vistas a situar historicamente o debate, bem como refletir sobre o ensino de história a partir dos livros didáticos dos autores acima citados.

## CAPÍTULO 1 – HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

### 1.1 História e Ensino de História no Brasil: percursos para uma investigação

Guy de Hollanda em *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro*, escreve que os objetivos e os conteúdos de uma disciplina escolar dependem dos fins dados a partir da organização do currículo e da natureza da própria disciplina<sup>5</sup>. É nesse sentido que o autor inicia seu livro procurando pensar o ensino de história a partir do conceito moderno de História.

Para Livia Fonseca<sup>6</sup>, a história do ensino de História e a história da disciplina escolar história se entrecruzam perpassadas pelos debates políticos historiográficos e pela elaboração de materiais didáticos. A autora assinala, por exemplo, que ao longo do século XIX, às questões metodológicas colocadas em relação à História não diziam respeito apenas à investigação histórica em si – objetividade, métodos e técnicas – mas também ao ensino nas escolas primárias e secundárias. Em referência a Furet, ressalta que foi somente com a composição de uma história científica que a história foi possível enquanto disciplina escolar e se constitui:

fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas.<sup>7</sup>

E nesse sentido ressalta a importância dos estudos da história do ensino de história a partir de “suas múltiplas relações com as várias dimensões da sociedade, [e] sua posição como instrumento científico, político e cultural.”<sup>8</sup> Para Hollanda, “uma condição preliminar para que se justifique a inclusão da História no currículo é averiguar se pode contribuir de maneira específica para os fins por este visados”<sup>9</sup> e

---

<sup>5</sup> HOLLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956.** Rio de Janeiro, INEP/Ministério da Educação, 1957.

<sup>6</sup> FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

<sup>7</sup> Ibid., p. 25.

<sup>8</sup> Ibid., p. 28.

<sup>9</sup> HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p. 7.

continua o autor “é preciso apurar o que só a História pode proporcionar ao currículo, como disciplina ou elemento do mesmo.”<sup>10</sup>

No caso brasileiro, de acordo com Fonseca, a análise das propostas educacionais para o Brasil no século XIX, assim como a legislação aprovada, guarda aproximação com o movimento intelectual do período. É comum à bibliografia que trata sobre isso a alegação de que o tema educacional no pós-independência, destinava-se à formação das elites dirigentes, destacando-se, por exemplo, a educação superior em estudos jurídicos.

No entanto, ressalta Fonseca, a inquietação das elites no que diz respeito à educação “também aponta para a complexidade do quadro social e cultural do Brasil naquela época, e de como governantes, legisladores e intelectuais tentavam solucionar o problema da adoção do ideário liberal numa sociedade escravista e conservadora.”<sup>11</sup>

É importante situar esses aspectos para que possamos entender os períodos posteriores relativas a educação no Brasil. Fonseca escreve que desde o período colonial havia uma preocupação com a instalação de mecanismos de controle sobre a população escrava e, a partir do século XIX, essa preocupação estendia-se a educação escolar que aparecia como alternativa para a conformação social e cultural.

Não adentraremos aqui por completo as diversas complexidades que surgem a partir desse contexto no que tange ao fato de que a incorporação real da população negra e mestiça nos processos de alfabetização, não se deu de maneira simples. Mas, na esteira do que questiona Fonseca a partir desse cenário ao indagar “Como pensar na formulação de um projeto de educação para o Brasil, numa perspectiva uniformizadora, naquele império vasto e plural que, na segunda metade do oitocentos, passava por sensíveis transformações?”<sup>12</sup>, consideramos que as respostas a essa pergunta colocam a questão da formação de uma identidade nacional como centro, colocação que voltaremos posteriormente.

Para a autora, a criação do IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, foi fundamental para a elaboração da história nacional e sua difusão nas escolas, constituindo a História como disciplina escolar no Brasil.

Durante praticamente todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas elementares, secundárias e profissionais e os objetivos do ensino de História foram se definindo com maior nitidez. Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e

---

<sup>10</sup> Ibid., p. 7.

<sup>11</sup> FONSECA, *Op. Cit.*, 2006, p. 45.

<sup>12</sup> Ibid., p. 46.

civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB<sup>13</sup>.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a introdução do ensino de História em 1838, o colégio, tido como referência, impunha seus currículos sobretudo para o ensino secundário, como se pode ver a partir do impacto de livros como o de Joaquim Manoel de Macedo, de 1861, intitulado *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*.<sup>14</sup>

O livro de Macedo é um exemplo dos pressupostos levantados por Fonseca no início de sua argumentação, quando destaca a associação entre as questões metodológicas colocadas à história e o ensino de história nas escolas primárias e secundárias. Nele, o autor introduzia, para além das diretrizes moral e cívica, o ensino de História como disciplina escolar a partir de uma preocupação com os *métodos*, argumentação que se sustenta a partir da análise dos numerosos textos produzidos juntos com os livros didáticos e com orientação sobre as formas e recursos para se ensinar/aprender História, destinado aos professores e estudantes.

Como exemplo temos os livros de Jonathas Serrano, Rocha Pombo e Silvio Romero. Embora os livros de Macedo, elaborados a partir de 1831, tenham tido impacto significativo e possam ser usados como documentos para se pensar as relações entre o ensino de história e as questões colocadas em relação à própria disciplina, e a formulação de uma identidade nacional,

foram as reformas do sistema de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente, como disciplina escolar. A partir desse momento, não mais deixariam de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdos, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e manuais.<sup>15</sup>

Os programas curriculares, a definição de procedimentos didáticos e a escolha de livros e manuais para orientação dos professores, especialmente no que tange ao ensino de História, assumiriam assim nuances interessantes, especialmente se levarmos em consideração o que escreve Guy de Hollanda, para o qual:

---

<sup>13</sup> Ibid., p. 47.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Ibid., p. 52.

A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência – a mais genuína de todas, porque é a da Humanidade pelo Homem –, permite melhor compreender o presente. Isto lhe oferece um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social do educador.<sup>16</sup>

Tal frase, analisada num momento em que a educação pareceria adquirir um caráter patriótico e de formação da nação, é particularmente importante para pensarmos o contexto e o material dos livros didáticos de história, questão que voltaremos no capítulo 2. O autor, em elogio ao livro de Jonathas Serrano, segundo ele uma das raríssimas obras sobre o assunto que merecem ser lidas, cita o prefácio de Lourenço Filho, que traz como exemplo sintético as palavras de Dewey: “a história nos introduz no domínio da compreensão da vida social; ela nos apresenta os motivos que dividem ou congregam os homens; ela pode esclarecer-nos sobre o que é desejável ou prejudicial.”<sup>17</sup>, no escopo do que pode e deve ser o ensino da História no curso secundário.

Posto isso, retomamos o que escreve Otaíza Romanelli ao levantar três constatações teóricas a partir das bibliografias sobre a História da Educação Brasileira: a primeira concernente à ligação entre economia e ensino, “ou seja, a ideia de que a forma como se desenrola a economia interfere na evolução da organização do ensino, pois liga-se ao pragmatismo das necessidades do tipo de formação para o momento”<sup>18</sup>. A segunda relacionada à cultura e mais especificamente à cultura letrada, que obedece aos jogos de força do momento. E a terceira ligada ao sistema político e a forma como o sistema pode definir o ensino a partir dos interesses de seus legisladores.

Essas constatações podem atuar de maneira integrada ou não na organização do ensino, escreve:

assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p.9.

<sup>17</sup> SERRANO *apud*. HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p. 10

<sup>18</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). 40. ed. Petrópolis: Vozes; 2014. p. 14.

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

É nesse sentido, ressalta a autora, que embora em teoria os objetivos do sistema de ensino sejam de atender democraticamente a população, é inevitável que o que seja realmente posto em prática reflita as diretrizes da classe com maior representação política. Para Romanelli, a crise do sistema educacional brasileiro começou quando esses três fatores (economia, cultura e política) deixaram de atuar harmonicamente.

No período que antecedeu os anos 1920, esses fatores atuaram de maneira integrada “na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente”<sup>20</sup>. A afirmação da autora, longe de achar que se trata de um ponto positivo de integração, visa apenas destacar que essa integração se dava porque a economia não fazia exigências à escola, a herança cultural era a da elite e importada da Europa, e a demanda por educação, mesmo quando procurou englobar um contingente maior da população, ligava-se a um perfil escolar mantedor de um *status* alimentando o preconceito contra o trabalho não intelectual.

A função da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica da educação.<sup>21</sup>

No começo da República, para a autora, as classes médias que emergiam na zona urbana ainda não tinham força numérica e de reivindicação de direitos que iriam alcançar a partir dos anos 1930. Em decorrência da intensificação dos processos de urbanização e industrialização surgem novas demandas em relação à educação, uma vez que a passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial exige a formação de mão-de-obra especializada.

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 1930 veio modificar profundamente o quadro

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 47.

<sup>21</sup> Ibid., p. 47.

das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.<sup>22</sup>

Anteriormente podendo ser visto a partir de uma perspectiva dualista na qual o ensino primário, ligado às escolas profissionais, era dedicado a alfabetização dos pobres e o secundário à continuação dos estudos de ensino superior para os ricos, os anos 30 do século XX se iniciariam ressaltando a finalidade social da escola pública, o caráter nacional do ensino e o vínculo das instituições escolares com o projeto da reforma cultural da sociedade brasileira.

De acordo com Moreira, a Era Vargas produziu um sistema educacional de nível nacional e incorporou mudanças significativas no ensino secundário que havia sido implementado desde a reforma Rocha Vaz, em 1925.<sup>23</sup> Nesse sentido, é relevante observarmos a tabela de Estatística de Matrícula Escolar, elaborada por Hallewel, no qual o autor demonstra o aumento significativo de matrículas no ensino secundário no Brasil entre 1930 e 1945:

**Tabela 1** - Matrícula Escolar no Brasil na Era Vargas (1930-1945)

| Ano  | Primário  | Secundário |
|------|-----------|------------|
| 1930 | 2.084.000 | 83.000     |
| 1935 | 2.413.594 | 93.829     |
| 1940 | 3.302.830 | 170.057    |
| 1945 | 3.496.664 | 256.467    |

Fonte: HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: (sua historia)**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz; 1985. p. 176 e 286.

<sup>22</sup> Ibid., p. 62-63.

<sup>23</sup> MOREIRA, Kênia Hilda. “Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n.2, maio-ago. 2016. A Reforma Rocha Vaz “foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. A reforma instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados. Foram abolidos os exames preparatórios parcelados. Em seu lugar, seria instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória. O intuito do ministro era promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependeria da aprovação na série anterior. A intenção era realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino.” BOMENY, Helena. **REFORMAS EDUCACIONAIS**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em 12 de out. de 2018.

No contexto, a chamada Revolução de 1930, derivada da crise econômica e política que se acentuava desde os anos 1920, tem importância significativa ao implementar de maneira mais incisiva o capitalismo no país, como assinala Romanelli. Tal crise econômica, como evidencia a bibliografia, notabiliza-se sobretudo a partir do momento em que há uma superprodução do café decorrente de uma política econômica que visava proteger os preços do produto no mercado internacional consonante à crise econômica mundial de 1929.

Em Romanelli percebemos que o período anterior “a Revolução de 1930 foi marcado por uma acumulação primitiva de capital decorrente das mudanças qualitativas sofridas pela economia no momento em que o mercado interno, graças a imigração e ao trabalho assalariado, começou a desenvolver-se.”<sup>24</sup> Enquanto as exportações de produtos sofriam quedas acentuadas, desenvolvia-se a produção industrial voltada para o mercado interno, havendo uma mudança de investimentos do setor agrícola para o industrial que intensificava o modelo capitalista, como assinalamos.

Em relação ao clima político, o descontentamento dos setores médios e a emergência de setores ligados aos movimentos operários urbanos fizeram aumentar o clima de reivindicações e uma série de revoltas armadas surgiram nesse período, definindo o “tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária.”<sup>25</sup>

Desses movimentos, o tenentismo foi o que teve maior expressão, especialmente durante o clima agitado de eleições à presidência, em 1930, quando é eleito Júlio Prestes, pelo Partido Republicano Paulista (PRP) e há o assassinato do candidato à vice-presidência João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, da chapa opositora de Getúlio Vargas.

Com isso configura-se o movimento de 1930, que levaria à presidência Getúlio Vargas, cargo que ocuparia ininterruptamente durante 15 anos. A Era Vargas, iniciada como Governo Provisório, entre 1930-1934, foi intercalada por uma Reforma Constituinte em 1934 e o início de um novo mandato do presidente que se estenderia até 1937, culminando em um golpe para sua permanência no poder entre 1937-1945, denominado Estado Novo.

---

<sup>24</sup> ROMANELLI, *Op. Cit.*, 2014, p. 50.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 51.



Para Romanelli, a instabilidade que caracteriza a expansão escolar, embora como vimos na tabela 1 tenha havido um aumento de matrículas no ensino secundário, é reflexo do contexto. Como já assinalamos,

o sistema escolar entrou não só a sofrer as influências do contexto, como a refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos assumidos pelo desenvolvimento e o ainda persistente arcaísmo de certas facções das elites dominantes e até de parte da estrutura socioeconômica que permanecia inalterada.<sup>26</sup>

Assim, embora houvesse uma intensificação do capitalismo industrial, continuava-se a manter uma mentalidade arcaica ligada aos grandes latifundiários e às elites dominantes. “Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”<sup>27</sup>.

A autora, a partir disso, no que concerne ao aspecto do aumento da procura por escola traz uma série de dados e tabelas onde é possível notar a relação entre densidade demográfica, índice de alfabetização e urbanização no qual é possível notar uma relação positiva entre os indicadores demográficos e econômicos e a taxa de alfabetização, como se pode ver na tabela a seguir:

**Tabela 2** – Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1950

| <b>Especificação</b>                 | <b>1900</b> | <b>1920</b> | <b>1940</b> | <b>1950</b> |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| População Total                      | 17.438.434  | 30.635.605  | 41.236.315  | 51.944.397  |
| Densidade Demográfica                | 2,06        | 3,62        | 4,88        | 6,14        |
| Renda per capita em dólares          | 55          | 90          | 180         | -           |
| % de população urbana                | 10          | 16          | 31          | 36          |
| % de analfabetos (de 15 anos e mais) | 65,3        | 69,9        | 56,2        | 50,0        |

Fonte: LOURENÇO FILHO. *apud*. ROMANELLI, *op. cit.*, p. 66.

Em específico no tocante à taxa de alfabetização, de acordo com Lourenço Filho, citado por Romanelli, aventa-se a possibilidade que entre os anos 1900 e 1950 a

<sup>26</sup> Ibid., p. 65.

<sup>27</sup> Ibid.

coleta de dados estatísticos era menos rigorosa que dos anos seguintes, quando é possível notar uma diminuição ainda maior no número de analfabetos (39,5% em 1960 e 33,1% em 1970)<sup>28</sup>, demonstrando a possibilidade de que a taxa de alfabetização tenha sido maior do que a indicada na tabela 2.

Para Romanelli, outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à argumentação que a autora procura reforçar em todo o seu livro: a de que nas relações entre educação e desenvolvimento, havia uma distância entre as necessidades da educação e a forma como se desenvolveu o Brasil. Isso se deu primeiramente porque no caso da educação a expansão do ensino “foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar, e por seu acentuado aspecto de discriminação social”<sup>29</sup>, e, em segundo, em relação à demanda e à oferta, a expansão se processou no sentido oposto do desenvolvimento brasileiro.

Tal argumentação da autora se sustenta porque, para ela,

a manutenção e aprofundamento da defasagem entre a educação e o desenvolvimento em nosso país se acham vinculadas às contradições políticas causadas pela luta entre várias facções das camadas dominantes na estrutura do poder. Essa vinculação se evidencia pela organização do ensino que essas facções conseguiram impor à sociedade, através da legislação do ensino.<sup>30</sup>

Sob esse aspecto divide o período da Era Vargas em dois momentos, um primeiro compreendido entre os anos 1930-1937, marcadamente a atuação do Governo Provisório e as reformas empreendidas por Francisco Campos paralelas à luta ideológica entre “pioneiros” e conservadores; e um segundo, compreendido entre 1937-1945, com o Estado Novo, caracterizado pela instituição de um regime totalitário, a Reforma Capanema e criação das Leis Orgânicas do Ensino e criação do Senac e Senai.

## **1.2 Reformas Educacionais Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942)**

De acordo com Hollanda (1957), até a Reforma Francisco Campos, de 1931, em acordo com a Reforma Rocha Vaz, de 1925, os programas do ensino secundário eram estabelecidos pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino secundário mantidos pelo Estado. Essa

---

<sup>28</sup> VER: ROMANELLI, *Op. Cit.*, p. 66.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 128.

medida, sustentada pelo Decreto Lei nº 16.782-A, de 13/1/1925, só estender-se-ia aos colégios particulares se estes provassem “que, além de disporem de ‘corpo docente idôneo’, observavam nos seus cursos ‘programa igual ao do Colégio Pedro II.’”<sup>31</sup>

Foi somente com a Reforma Francisco Campos, decretada pelo Governo Provisório, que se estendeu a medida aos colégios mantidos pelas municipalidades, associações ou colégios particulares. Cabe salientar que

Os programas do curso fundamental, com suas respectivas instruções metodológicas, foram elaborados, em 1931, no Ministério da Educação e Saúde Pública e, jamais se esclareceu, oficialmente, quais os seus autores. Rompia-se, assim, com uma longa tradição e desprestigiavam-se as Congregações do Colégio Pedro II e dos Colégios Estaduais.<sup>32</sup>

Para Fonseca, em acordo com as demais bibliografias aqui citadas, a Reforma Francisco Campos promovia a centralização do Ministério da Educação e Saúde Pública e definia programas e instruções sobre os métodos a serem empregados no ensino. A criação do Ministério da Saúde e da Educação, dentre outros ministérios, foi uma das medidas do Governo Provisório.

A Reforma Francisco Campos fazia com que a autonomia das escolas fosse retirada, a partir da elaboração dos programas feita diretamente pelo Ministério recém-criado. Essa centralização “significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais.”<sup>33</sup> A Reforma, efetivava-se a partir de seis decretos:

1. Decreto 19.850 - de 11 de abril de 1931: Cria o conselho Nacional de Educação.
2. Decreto 19.851 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário
5. Decreto 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências
6. Decreto 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p.11.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>33</sup> FONSECA, *Op. Cit.*, 2006, p. 52.

<sup>34</sup> ROMANELLI, *Op. Cit.*, 2014, p. 132.

Para Romanelli, como ponto de partida, deve-se levar em consideração que a Reforma é a primeira medida para pensar o ensino como um sistema nacional, pois até então o que acontecia era a organização por meio de sistemas estaduais. No caso da Reforma do Ensino Secundário, ela foi proposta primeiramente com o Decreto 19.890 acima referenciado, e depois consolidada pelo Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932. No entanto, para a autora, as palavras de Francisco Campos de que a finalidade do ensino secundário “não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, e, ainda, que o ensino secundário deve constituir “todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras”<sup>35</sup>, evidenciava uma finalidade distorcida das funções do ensino secundário, o que acabou por criar um currículo enciclopédico.

Embora a reforma no ensino secundário tenha tido o grande feito de igualar o sistema educacional nacional por meio de uma inspeção federal, dividir o curso secundário em dois ciclos - o fundamental de 5 anos e o complementar de 2 anos -, estabelecer o currículo seriado e a exigência de habilitação para o ingresso no ensino superior, ainda é passível de críticas, pois, como ressalta Romanelli, o ensino enciclopédico acabava por reforçar a uma educação destinada às elites. Escreve:

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta, e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto.<sup>36</sup>

Outros fatores aliados a isso eram um sistema de avaliações rígido com arguições, provas e exames finais, que, de acordo com a autora, durante o período letivo todo, fazia com que o aluno tivesse pelo menos uma prova a cada dois dias. Essa difícil permanência dos alunos, teve como consequência, conforme apontado por Romanelli, que embora tenha havido uma expansão da educação, a rigidez da estrutura escolar

---

<sup>35</sup> Ibid., p. 136.

<sup>36</sup> Ibid. p. 138.

resultou em baixa produtividade da educação secundária, questão também colocada por Dallabrida<sup>37</sup>.

Os decretos da reforma criavam a figura do inspetor, responsável por fazer a inspeção e equiparação de escolas, figura somente atenuada pela criação de outro decreto que flexibilizava as normas. Deve-se levar em consideração também, como salienta Fonseca e Romanelli, que a unificação do ensino não era de todo possível em virtude das especificidades econômicas e sociais de cada estado.

Para Romanelli,

A tomada à velha oligarquia do controle das decisões políticas; o controle, assumido pelas novas forças, da situação econômica e a política econômica adotada, que tentou e conseguiu, através do mínimo de ação planejada, salvar o país da catástrofe econômica; a necessidade, enfim, de pôr ordem na vida geral da nação acabaram por levar o governo a voltar os olhos para os problemas educacionais.<sup>38</sup>

Mas “refletido a instabilidade e as circunstâncias de caráter precário, que sempre acompanham uma tomada de poder político, o qual, para se fortalecer e se impor, necessita de um acúmulo de autoridade, teve seus pontos críticos.”<sup>39</sup>. Esse descompasso pode ser reforçado ainda quando se pensa no não fortalecimento de um ensino profissional que fosse condizente com o período eminentemente industrial pelo qual passava o país. Para Dallabrida, as medidas adotadas pela reforma “procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”<sup>40</sup>.

Cabe ressaltar, nesse período, as diversas lutas ideológicas, bem como a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Para isso é preciso se atentar para uma questão que a princípio poderia passar despercebida, especialmente se levarmos em consideração a semelhança dos artigos 153, da Constituição de 1934, e o artigo 183, da Constituição de 1937, que tratam sobre o ensino religioso.<sup>41</sup>

---

<sup>37</sup> DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>39</sup> *Ibid.* p. 144.

<sup>40</sup> DALLABRIDA, *Op. Cit.*, 2009. p. 185.

<sup>41</sup> A esse respeito Romanelli escreve: “A constituição de 1934, pelo seu artigo 153, declarava: ‘O ensino religioso será de frequência facultativa, e ministrados de acordo com os princípios da confissão religiosa dos alunos, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matérias dos horários nas escolas públicas, primárias, secundárias, normais e profissionais.’ Modificando um pouco o teor da prescrição, a Constituição de 1937 determinava, pelo seu artigo 183: ‘O ensino religioso poderá ser contemplado como

A questão do ensino religioso foi objeto de inúmeras polêmicas nos anos 1930:

quando foi retomada a questão, por causa das reformas educacionais que começavam a ser implantadas em alguns Estados e por causa dos princípios abraçados pelo movimento renovador da educação que tinha dado ênfase à necessidade de permanência da laicidade do ensino.<sup>42</sup>

Somado a isso, “o movimento renovador reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação”<sup>43</sup>. Nesse escopo, uma série de disputas ideológicas movimentaram as Conferências Nacionais de Educação a partir de dois grupos “os que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os três aspectos citados [laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação]”<sup>44</sup>. Para Romanelli, o movimento renovador compreendeu a necessidade de o Estado assumir a educação gratuita e obrigatória em decorrência da ascensão das classes médias que, como vimos, fazia pressões por mudanças.

“O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” surge em 1932 na V Conferência Nacional de Educação. Elaborado por Fernando Azevedo e assinado por diversos educadores, trazia dentre suas reivindicações a solicitação de uma ação mais efetiva do Estado e em favor da escola pública. No entanto, ressalta Romanelli: “O manifesto choca-se com o espírito da Revolução de 1930, sobretudo com a Reforma Francisco Campos, a esse tempo já promulgada, quando prega a descentralização.”<sup>45</sup> Mas, cabe ressaltar que,

ao proclamar a educação com um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser o dever do Estado assegurá-la, principalmente através da escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova.<sup>46</sup>

---

matéria de curso das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá porém constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.”. ROMANELLI, *op. cit.*, 2014, p. 145.

<sup>42</sup> Ibid., p. 145.

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid., p. 151.

<sup>46</sup> Ibid. p. 152-153.

No caso do ensino de História, Hollanda ressalta o predomínio de orientação de uma história política e a incorporação da História do Brasil à História da Civilização. As cadeiras de História Universal que eram de 3º e 4º ano e História do Brasil, do 5º ano, foram substituídas pela História da Civilização, de 1ª à 5ª série do curso fundamental. Para o autor, um dos objetivos da Reforma Francisco Campos era estreitar a articulação entre o estudo do passado nacional e o americano, que pouco figurava antes da introdução da História do Brasil à História da Civilização:

Até a Reforma Campos fora frouxa a conexão entre o ensino da “História Universal” e da “História do Brasil”. De 1925 a 1929, chegou a haver o interstício de uma série – virgem de qualquer estudo histórico – entre ambas as cadeiras. Nos programas de História Universal, os temas americanos recebiam pouca atenção. O professor de História do Brasil via-se, às vezes, obrigado a dar em suas aulas, algumas noções de História Geral Americana, para explicar os ‘pontos’ do programa que, do contrário, houvessem resultado pouco compreensíveis.<sup>47</sup>

O estudo da História da Civilização ficava distribuído da seguinte forma:

*Primeira Série* (2 horas semanais): História Geral.  
*Segunda Série* (idem): I – *História da Antiguidade* (Oriente, Grécia, Roma); II – *História da América e do Brasil*;  
*Terceira Série* (idem): I – *Idade Média*; II – *História da América e do Brasil*  
*Quarta Série* (idem): I – *História Moderna*; II – *História da América e do Brasil*  
*Quinta Série* (idem): I – *História Contemporânea*; II – *História da América e do Brasil*.<sup>48</sup>

Ressalta Hollanda que, embora um dos objetivos da reforma fosse a aproximação da História da América e do Brasil em relação à História Geral, a forma como ficou dividido o conteúdo, especialmente no que concerne à quarta e quinta série contando a História da América e do Brasil como separadas da História Moderna e Contemporânea, adotada em quase todos os compêndios publicados de acordo com os programas de 1931, acabava por contradizer a proposta de junção.

Outros problemas adivinham ainda da escolha dos episódios e biografias do primeiro ano que, como cita Hollanda, “nem sempre atendia aos propósitos de ‘melhor

---

<sup>47</sup> HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p. 19.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p.22.

despertar o interesse' do aluno."<sup>49</sup> No caso da segunda série, havia desequilíbrio em favor do estudo da História da Antiguidade, ao contrário do que se recomendava pela Reforma.

Questões, de acordo com Hollanda, manifestadas por Serrano, especialmente em virtude da diminuição das horas dedicadas à disciplina e o sensível aumento de conteúdo, e a discrepância entre as instruções metodológicas e os programas: “infelizmente ao dividir a História da Civilização pelas cinco séries do curso fundamental, esqueceu-se o legislador da necessidade de recapitular em cada série o essencial ao menos das precedentes.”<sup>50</sup>

Em meio aos embates em torno da redução da História do Brasil na História da Civilização, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, em 1936, manifestou-se sobre a necessidade do reestabelecimento da História do Brasil como disciplina autônoma, que em 1940, a partir de uma portaria ministerial, foi reestabelecida nas quarta e quinta séries em paralelo ao ensino da História Geral e da América.

Assim, embora possamos ressaltar pontos positivos da Reforma Francisco Campos, como por exemplo o movimento em favor da educação pública, seus aspectos negativos eram ressonância do complexo período em que foi implementada e “refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida.”<sup>51</sup>

Para Dallabrida, a Reforma Francisco Campos “ênfaticamente enfatizou a educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a produção de um habitus burguês nos alunos de ensino secundário”<sup>52</sup>, e assim, o intuito da reforma foi “reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional.”<sup>53</sup>

Em meio a esses embates, em 1942, a Reforma Francisco Campos foi substituída pela Reforma Gustavo Capanema, também conhecida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, a partir dos seguintes decretos-lei:

- a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:
  - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
  - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

---

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> SERRANO, 1934, p. XVII *apud*. HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p. 24.

<sup>51</sup> ROMANELLI, *Op. Cit.*, 2014, p. 144.

<sup>52</sup> DALLABRIDA, *Op. Cit.*, 2009, p. 190.

<sup>53</sup> Ibid.



- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942:
  - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
  - Lei Orgânica do Ensino Comercial<sup>54</sup>

No que concerne ao Ensino Secundário é importante ressaltar a fala de Gustavo Capanema na época da promulgação do Decreto-lei 4.244, no qual o ministro frisa a necessidade e função do ensino secundário de formar adolescentes com uma “sólida cultura geral e, bem assim, acentuar neles a consciência patriótica e humanística” e que “o ensino secundário deve ser por isso patriótico por excelência.”<sup>55</sup>

Para Romaneli, a lei ao estabelecer como finalidades para o ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.<sup>56</sup>

Acrescido do disposto no artigo 25 no qual delegava-se aos responsáveis pela educação moral e cívica formar individualidades condutoras, pode ser traduzido como, em síntese, que o ensino secundário deveria:

- a) proporcionar cultura geral e humanística;
- b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista;
- c) proporcionar condições para o ingresso no ensino superior;
- d) possibilitar a formação de lideranças.<sup>57</sup>

A análise da autora está em consonância com a bibliografia do período no que concerne às aproximações do governo Vargas à regimes fascistas, e para Romanelli, excetuando-se o item b, bastante característico da época, os outros pontos não faziam mais que frisar e acentuar “a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”<sup>58</sup>, especialmente em virtude do sistema de provas e avaliações continuar praticamente o mesmo.

---

<sup>54</sup> ROMABELLI, *Op. Cit.*, 2014. *Ibid.*, p. 157.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 160.

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

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>58</sup> *Ibid.*

Como salienta Hollanda, de imediato, a lei matinha a divisão do curso secundário em dois ciclos, mas reduzia a 4 anos o primeiro, com o nome de “curso ginásial” e aumentando de 2 para 3 anos o segundo, chamado “curso colegial” (clássico e científico)<sup>59</sup>. Para Romanelli, era latente o caráter de cultura geral e humanística dos currículos e o caráter enciclopédico, mesmo no curso científico. Além disso, a não diversificação, para a autora, salientava um único objetivo, que era o de ingresso no ensino superior.

Em relação aos programas e “unidades didáticas”, como escreve Hollanda, uma comissão presidida pelo Ministro da Educação, tendo como secretário o Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e composta por professores de diversas matérias e os diretores do Departamento Nacional de Educação e das Divisões de Ensino Secundário e Educação Física, foi responsável pela elaboração da portaria ministerial n. 101, de 27.4.1942, no qual estabelece-se que cada disciplina conteria um sumário e uma indicação de suas finalidades educativas. O sumário seria composto por unidades didáticas de acordo com as idades dos alunos e as indicações serviriam para que os professores estivessem afinados aos objetivos de ensino do governo, marcado pelo sentido patriótico e pela preocupação moral.<sup>60</sup>

No caso do ensino de História, a Reforma Capanema acentuou o uso do método concêntrico-ampliatório, “pois ao ciclo ginásial segue-se o colegial (cursos clássico e científico), que é sobretudo um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior”<sup>61</sup> mas mantinha-se o estudo por exemplo, no caso de História da Civilização, de episódios e biografias.

As disciplinas em história ficaram assim definidas:

*Curso Ginásial*

1ª série: *História Geral* (História antiga e medieval), 2 horas semanais;

2ª série: *História Geral* (História Moderna e Contemporânea), idem;

3ª série: *História do Brasil* (Do Descobrimento até a Independência), idem;

4ª série: *História do Brasil* (Do Primeiro Reinado até o Estado Novo), idem.

*Curso Clássico e Científico*

---

<sup>59</sup> Hollanda escreve que: “A bifurcação do curso colegial em clássico e científico, embora desligada do objetivo inicial de preparar o aluno para seguir os estudos desta, ou daquela, Faculdade ou Escola Superior, devia, no entanto, habilitá-lo mediante a prestação do correspondente exame de licença clássica ou científica a ingressar em qualquer ramo do ensino superior, ‘ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula’. HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957, p. 36.

<sup>60</sup> Ibid, Ibid.

<sup>61</sup> Ibid., p. 50.

1ª série: *História Geral* (Antiguidade, Idade Média e Moderna), 2 aulas semanais;  
2ª série: *História Geral* (Idade Contemporânea), idem;  
3ª série: *História do Brasil*, 3 aulas semanais (no curso clássico, com grego, eram 2.)<sup>62</sup>

A retomada de autonomia da História do Brasil, como vimos também por pressão do IHGB, para Hollanda, afinava-se às linhas da Reforma Capanema de cunho nacionalista, especialmente em virtude da indicação para todas as disciplinas do sentido patriótico que revestiria todo ensino secundário. “Com respeito à articulação entre História Geral e do Brasil, voltava-se, ao critério anterior à Reforma Francisco Campos, pois ambas disciplinas já não se entrosavam minimamente, passando a manter entre si uma mera ordem de sucessão.”<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Ibid.

<sup>63</sup> Ibid., p. 51.

## **CAPÍTULO 2 – LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: BREVE ANÁLISE A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Como procuramos demonstrar no capítulo 1, o período compreendido entre 1930-1945, foi um período de inúmeros debates em torno da educação e do ensino no Brasil, de reformas como a de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), e de disputas entre católicos e escolanovistas. Como destaca Moreira, a reforma do ensino secundário de 1931 reestabeleceu a História da Civilização integrada a História Geral e História do Brasil e da América. Em meio aos debates do período, o tema do universalismo apresentava-se com destaque nos meios educacionais e em consonância com os debates internacionais do pós Primeira Guerra Mundial, pois “atribuía-se à educação escolar papel decisivo na formação de mentalidades pacifistas e universalistas. É aí que o ensino de História e seus livros didáticos recebem interferência de comissões internacionais criadas para a consecução de tal finalidade.”<sup>64</sup>

Nesse sentido, diversas comissões e grupos participaram dos debates em torno da educação, especialmente no contexto de reivindicações quanto ao ensino de História do Brasil no curso secundário com o objetivo de criar uma unidade cultural no país. Embora os debates a favor da autonomia do ensino de História do Brasil tenham sido realizados no início do Governo Vargas, por exemplo com a manifestação do IHGB em 1936, foi somente com a Reforma Gustavo Capanema e o decreto nº 49, de 19/03/1940, que a disciplina passou a figurar novamente no quadro escolar.

Moreira sublinha nesse período as atuações de Jonathas Serrano e Basílio de Magalhães quanto a elaboração do currículo, como forma de demonstrar uma das redes advindas dessas discussões:

Jonathas Serrano, relator da comissão do ensino secundário do Conselho Nacional de Educação (CNE), pertencia à ala católica e também defendia o retorno da História Pátria. Basílio de Magalhães, relator da resposta do IHGB ao Inquérito de Capanema, posicionava-se a favor do retorno da disciplina História do Brasil e do currículo de orientação científica introduzido por Francisco Campos. O currículo aprovado pelo CNE expressou tendência conservadora, pró-clássica.<sup>65</sup>

Para a autora, o caráter conservador defendido pela campanha em prol do Ensino de História do Brasil, afixava-se aos princípios do Estado Novo por meio de apelos à

---

<sup>64</sup> MOREIRA, *Op. Cit.* 2016, p. 727.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 728.

“Pátria” e ao “patriotismo”. Importante destacar nesse período que as mudanças consequentes das reformas a partir de 1931 influenciaram, como já foi destacado, a edição de livros didáticos no país.

Em Moreira ressalta-se que a atuação da Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938, proibiu a adoção oficial de livros didáticos com o objetivo de que assim fossem garantidas a liberdade de escolha do professor sem o favorecimento de determinados títulos. Nesse cenário cresceu o número de autores de livro didáticos, cujos nomes como Jonathas Serrano e Joaquim Silva, que traremos a seguir, são apenas alguns exemplos.

### 1.1 Jonathas Serrano

Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano (1885-1944) foi autor de numerosos livros e figura de destaque durante o Governo Vargas. Interessante atentarmos para a figura que se cria ao redor do próprio autor, como por exemplo pode-se notar em prefácio do seu livro *Epítome de História Universal*. O prefácio data de maio de 1912, 1ª edição do livro, mas ainda se faz presente na 18ª edição “revista e consideravelmente aumentada”<sup>66</sup>, impressa em 1940.

Escrito por Escragnolle Doria, o prefácio traz uma pequena biografia da vida de Serrano. Busca-se traçar uma personalidade de Jonathas Serrano que era “menino franzino, tímido, esquivo” no qual “não se dá nada”, mas que “transposto o limiar da aula, sentado o docente na cadeira, abertos os compêndios ou desdobrados os mapas, encetada a lição. Luziam-lhe os olhos em chamas de ardente curiosidade.”<sup>67</sup> O vocabulário adjetivado prossegue com vistas a apresentar o autor ao leitor. “O rosto banhava-se na expressão mística dos grandes trabalhadores, prosperando no estudo até a morte, pospondo alma ao corpo, a cultura à fadiga.”<sup>68</sup>

O teor da importância do trabalho - questão que aparece de maneira recorrente na literatura sobre o período Vargas - é ressaltado nessa parte e especialmente na que se segue, onde há uma explanação da reverência de Serrano ao *mestre* Henrique Monat, considerado inspiração para o autor

---

<sup>66</sup> SERRANO, Jonathas. **Epítome de historia universal**. 18. ed. rev. augm Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1940

<sup>67</sup> DORIA, E. Prefácio. In: SERRANO, Jonathas. **Epítome de historia universal**. 18. ed. rev. augm Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1940. p. 5.

<sup>68</sup> Ibid.

Mornat, arguto e bom, por manducação, encaminhou o discípulo da véspera para o professorado. Serviu a classe e o Colégio de Pedro II, onde aliás pouco leccionou.

Ser mestre não é dar aula mecanicamente, a namorar o relógio, mastigando lições de deglutindo enfados, chamando quatro ideias para mantear palavras durante sessenta minutos.

Ser mestre é um pouco mais, é espreitar com alvoroço o progresso do aluno, afagando-o no impulso do esforço, corrigindo-o no tatear do erro.<sup>69</sup>

E continua “O aluno aproveitável, brioso, de futuro, não se desampara com prazer à porta da escola, perdendo-o de vista, para sempre, no reboiço da turba humana”<sup>70</sup>, reforçando assim a importância da escola e ainda do professor, ao escrever que “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.”<sup>71</sup>

Após isso faz uma comparação entre professores e padres no sentido de guias e afirma que maus professores são tão perniciosos para a sociedade quanto maus padres. Frisa ainda a formação católica: “na escola, na academia, na imprensa, Serrano mantém sempre a fé católica patente, cortês, profunda e apostolar.”<sup>72</sup>

É possível perceber a partir dos trechos presentes no prefácio e selecionados aqui, a construção de uma figura que, para além de um profissional preocupado com o rigor metodológico quanto à disciplina História que traremos a seguir, acredita na força do trabalho, da escola e na importância dos professores enquanto *mestres* capazes de guiar os alunos. Não se esquecendo ainda de frisar a formação católica do autor, ponto que merece destaque ao analisarmos as disputas ideológicas do período.

Serrano, sabemos por esse prefácio, graduou-se em Direito, profissão que recusou. “Rejeitando oferecimentos vantajosos e tentativas sedutoras, preferiu continuar a ensinar o que aprendeu e o que aprendia.”<sup>73</sup> Após esse preâmbulo o prefácio traz a filiação do autor, como a indicar, que por ser sobrinho neto de Domingos José Martins, membro do governo revolucionário de Pernambuco de 1817, dedicou-se ao estudo de História e especialmente de história pátria.

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 6.

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Ibid. p. 8

<sup>73</sup> Ibid. p. 7.

Outro ponto interessante presente no prefácio, nas palavras de Doria, é que o livro contém “quadros sinópticos abundantes e conscienciosos, o afastamento da árida cronologia e da seca nomenclatura, o consorcio veloz e constante da historia propriamente dita e da historia da civilização.”<sup>74</sup> Reforça com isso, ser o livro resultado de longos estudos do autor, afastando-se de noções de história apenas concernente ao estudo da memória, tornando-se um “excelente ensaio da nova orientação dos estudos históricos”.<sup>75</sup> Questão que podemos remeter a partir da avaliação de Fonseca para o qual a história do ensino de história e da disciplina escolar história estão entrecruzadas pela elaboração de livros e materiais didáticos e por debates políticos.<sup>76</sup>

Essa questão aparece de maneira latente no prefácio do livro no qual Doria procura traçar um percurso da inserção da disciplina história introduzida nos programas de escola secundária na Europa no século XIX, e no Brasil somente após a independência, não figurando, pois, nas escolas jesuíticas.

A 18ª edição consta ainda com uma nota preliminar, de 1918, incorporada na 4ª edição na qual se ressalta que *Epítome de História Universal* é fruto de um trabalho de quinze anos de magistério. Nesta nota afirma-se que o livro sofreu correções, mas sem que fosse alterada sua primeira edição, ponto que se incorpora à tentativa de consolidar, por meio do prefácio e da nota, a importância de Jonathas Serrano enquanto escritor, como trouxemos brevemente no capítulo 1 a partir de Holanda.<sup>77</sup>

A nota reforça ainda a importância de Serrano enquanto autor cuja escrita não se finda em uma análise exaustivamente cronológica e reforça a necessidade da história enquanto disciplina de uso atual:

Já não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia.<sup>78</sup>

Por meio da valorização de outros recursos que não os propriamente escritos, como mapas, gravuras, imagens, etc., acentua-se a importância da história e de novos modelos de ensino, especialmente, de acordo com a nota preliminar, em função do cinema ter tornado possível “ressurreições históricas”.<sup>79</sup> Nesse percurso os chamados

---

<sup>74</sup> Ibid. p. 9.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> FONSECA, *Op. Cit.*, 2006.

<sup>77</sup> HOLLANDA, *Op. Cit.*, 1957.

<sup>78</sup> SERRANO, *Op. Cit.*, 1940, p. 13.

<sup>79</sup> Ibid. p. 13.

quadros sinópticos desempenhariam papel pedagógico importante na fixação de nomes e datas.

Nesse aspecto é destacado a dificuldade dos alunos na apreensão de conhecimento em razão do numeroso quadro de disciplinas no ensino secundário, a falta de tempo para se preparar para os exames que garantiriam acesso à faculdade, e, ainda, a “escassez de bons compêndios”, no que concerne ao estudo de história. Tendo em vista isso, o livro de Serrano traria: “o conhecimento de noções claras e simples, alicerce para desenvolvidos estudos posteriores.”<sup>80</sup> Para Serrano, a historiografia brasileira é ainda incipiente, mas um trabalho mais rigoroso poderá ser realizado por conscientes historiadores brasileiros futuros.

O prefácio e as notas reforçam a introdução, feita pelo autor do livro, que traça a partir de tópicos “a História, sua definição, objeto”, “posição atual no quadro das ciências”, “divisão, fontes e métodos históricos”. Em sua definição, para Serrano, a História é a ciência que tem por objeto o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos fatos “mais importantes” e das relações entre eles, relevando, além disso, a importância da história enquanto disciplina que estuda os *atos sociais*: “isto é, aqueles que mais ou menos diretamente afetam a vida social e o progresso humano, na ordem material, intelectual e moral, - tríplice aspecto da civilização”<sup>81</sup>.

Importante notarmos ainda, nesse período, a diferenciação de fatos de cunho privado dos fatos públicos, pois o que era considerado de âmbito exclusivamente privado deveria ser objeto de memórias e biografias, não tendo, nas palavras do autor, valor histórico. Para Serrano, conhecer nomes, datas e nomenclaturas em ordem cronológica não tem valor caso esses elementos sejam pensados sem um encadeamento de fatos e a partir das relações causa e consequências.

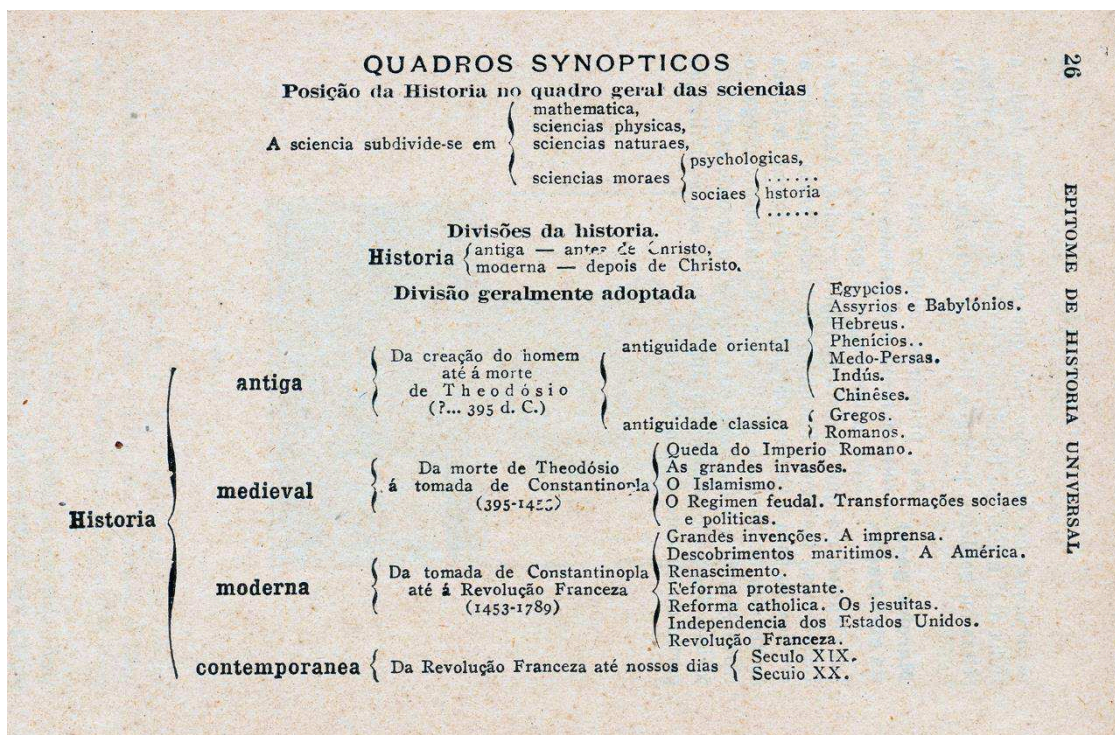
Posto isso, o autor sublinha a posição da história no quadro geral das ciências, enquadrando a história entre as chamadas ciências morais, que estudam o homem, divididas entre ciências psicológicas e sociais. E as subdivisões da própria História como podemos ver no quadro sinóptico abaixo (Figura 1).

---

<sup>80</sup> Ibid. p. 14.

<sup>81</sup> Ibid. p. 16.





**Figura 1** – Quadro Sinóptico 1. Fonte: SERRANO, Jonathas. **Epítome de História do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941. p. 26.

As fontes são consideradas tudo o que possa auxiliar no conhecimento de um fato histórico, divididas em *diretas*, como a história oral, documentos escritos e monumentos, e *indiretas*, obras de arte, armas, etc. Os principais métodos históricos, para o autor, são o *etnográfico*, que parte do estudo da relação dos acontecimentos centrados em um povo; o *sincrônico*, que trata da exposição simultânea dos fatos de vários povos na ordem cronológica; e o *misto*, que é uma combinação de ambos.

Posto isso, ainda na introdução, o autor passa à divisão em “Tempos pré-históricos”, “Antiguidade do Homem”, “Primeiras formas sociais”, “Raças Humanas” e “Marcha geral da civilização”. Em raças humanas, cabe destacar, a divisão feita em três raças: branca, amarela e negra, sendo a branca “a mais importante do ponto de vista histórico, pois é a que apresenta as civilizações mais adiantadas e duradouras”<sup>82</sup>. É a partir da raça branca que o autor faz a divisão das civilizações, ponto também em consonância com a hegemonia dos estudos do período e a divisão das três raças de maneira hierárquica, como se pode ver no quadro abaixo (Figura 2).

<sup>82</sup> Ibid., p. 23.

Figura 2 – Quadro Sinóptico 2

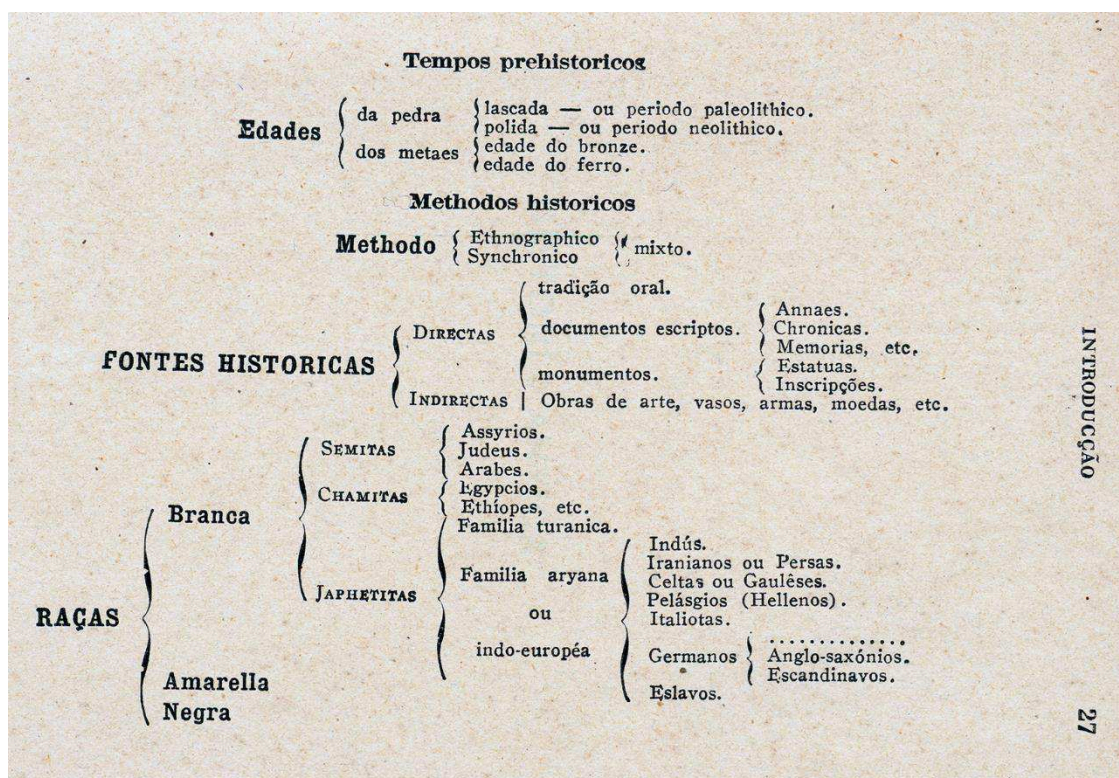


Figura 2 – Quadro Sinóptico 2 Fonte: SERRANO, Jonathas. **Epítome de História do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941. p. 26.

As concepções em torno da raça são definidoras de uma concepção de história que vem do século XIX. Lilia Schwarcz, por exemplo, ressalta que se introduzem no cenário brasileiro, especialmente a partir dos anos 1870, teorias de pensamentos que definiriam em grande medida as noções de nação, de indivíduo e de povo, que se concretizaram por longo tempo, como exemplo, o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo.<sup>83</sup>

Essas teorias, para a autora, traziam visões por vezes anteriores ao século XIX, inauguradas a partir das grandes viagens. Ao lado da teoria do “bom selvagem” idealizada por Rousseau, outras formas de pensamento, de vertentes negativas, desenvolviam-se, como é o caso do tipo de visão mais pessimista e detrativa da América, de Buffon, que caracterizava o continente americano como símbolo da carência, ou De Pauw, com sua teoria da “degeneração americana”. Perspectivas que desempenhariam grande influência nas teorias raciais que se desenvolveriam ao longo dos séculos.

Assim, para Schwarcz, o termo raça, introduzido na literatura em fins do século XIX, inaugurava a existência de caracteres e heranças físicas e serviria de pressuposto

<sup>83</sup> SCHWARCZ, Lilia. Uma história de diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais no século XIX. In: O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

para classificações de inferioridade e superioridade à medida da conveniência. Sob influência dessas vertentes foram desenvolvidas diversas teses de classificação como forma, ora de “justificar” a mestiçagem como o sinônimo da degeneração, ora de propor o embraquecimento da raça brasileira na tentativa de superar o atraso. Momento em que se desenvolve um ‘ideal político’ que buscava a eliminação das raças inferiores, a eugenia. O modelo racial substanciado por essas teorias, utilizadas de acordo com a situação, serviria para justificar por longo tempo a hierarquia e quando não mais serviu foi adaptado à teoria de viabilizar uma nação mestiça.

Ainda partindo da análise dos prefácios e notas introdutórias dos livros, a 2ª edição de *História do Brasil*, de 1968 (a 1ª data de 1931), revista e anotada por Lucinda Coutinho de Mello Coelho, traz uma imagem de Jonathas Serrano, com ano de seu nascimento e morte (1885-1944) e logo abaixo os dizeres “Sobre ele escreveu Escragnolle Doria: ‘ATRAVESSOU A VIDA MINORANDO A EXTENSÃO DA JORNADA PELO CUMPRIMENTO DO DEVER’”.<sup>84</sup> e, assim como o prefácio da 18ª edição de *Epitome de historia universal*, há o cuidado em frisar que a versão embora revista e expandida não difere do cerne escrito pelo próprio Serrano, tendo sido acrescentados os governos posteriores a Washington Luís.<sup>85</sup>

O prefácio da 1ª edição, do próprio autor, traz seu percurso de escrita e adverte para o fato de que o livro foi escrito não apenas para alunos, mas para todos que queiram saber sobre o passado do Brasil, frisando assim a não escrita de uma história do Brasil exaustiva e para eruditos. Marca ainda a questão das sensibilidades e sua importância para o conhecimento:

Propositadamente se procurou fugir ao tom de panegírico hiperbólico e sistemático. O século de Rochas Pilas passou e não volverá mais. Se aqui e ali transparece a emoção, é que fora mutilar a nossa própria personalidade reduzi-la apenas ao pensamento abstrato e frio. As personagens não são estátuas. A história não é só mármore ou bronze. A crítica e a preocupação bibliográfica impendem as declamações, mas não anestesiavam o historiador.<sup>86</sup>

Insiste ainda, Serrano, em semelhança à sua nota introdutória de *Epitome de historia universal*, que as notas e referências presentes no decorrer dos capítulos do

---

<sup>84</sup> SERRANO, Jonathas. **História do Brasil**. Coautoria de Maria Junqueira Schmidt, Helena Saboia de Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: F. Briguiet, 1968.

<sup>85</sup> Optou-se por usar aqui a edição de 1968 pois as mudanças em relação à primeira edição são poucas e estão sempre indicadas por notas.

<sup>86</sup> Ibid. 1968, p. 10.

livro, não aparecem de maneira exaustiva, sendo usadas apenas quando necessário. Reafirma a importância da imagem como forma de complementar o texto e focaliza que o professor note especialmente os conselhos referentes ao estudo e ensino de história pátria.

A introdução do livro traz questões importantes pensadas no contexto de sua elaboração e que guarda relações com o que procuramos expor aqui. Escreve o autor:

O estudo da história pátria deve e pode ter, nos cursos secundários e normais, nova orientação e relevância maior. Cumpre extinguir preconceitos enraizados na ignorância da verdadeira significação e finalidade dos estudos históricos.

Desde cedo é necessário que o estudante compreenda como é importante conhecer o passado, reconstituído pacientemente os fatos. Evitando com o máximo cuidado que os trabalhos escritos degenerem em panegíricos palavrosos ou dissertações superficiais sem fundamento bibliográfico sólido, o professor deve habituar os seus alunos à pesquisa pessoal, nos arquivos e bibliotecas adestrando-os na crítica imparcial, sem cujo emprego não existe verdadeira história.<sup>87</sup>

Como se pode notar, há uma preocupação não apenas em relação a importância da disciplina história, como também a forma como ela é ensinada. Tal preocupação advém da perspectiva do autor quanto ao processo de ensino que parece passar por pensar uma relação dos professores com os próprios alunos para a busca do que chama de “verdadeira história.”

Após isso, sob o subtítulo “A Historiografia Brasileira”, Serrano marca a falta à época (1931) de trabalhos avultosos sobre a temática e que os críticos quando analisam as obras se preocupam com o estilo do autor e não com o seu valor enquanto especialista em história. E escreve: “de uma boa parte da bibliografia histórica em língua portuguesa não se podia, com a justiça, afirmar que tivesse valor científico, por não resultava de exame pessoal de fontes apreciáveis e sim meras variações literárias sobre temas já explorados.”<sup>88</sup>

Ressalta com isso a preocupação que aparece em outros de seus livros quanto aos métodos em história ao destacar ainda que a história só muito recentemente passou a ser estudada como ciência e, que mesmo em “países cultos” a história corre o risco do descrédito ao ser pretexto para improvisações e veículo para rápida notoriedade. No caso do Brasil, para ele, o problema se torna ainda maior pois “dada a tendência para a oratória e a generalização apressada, a falta de hábitos de pesquisa pessoal paciente e

---

<sup>87</sup> SERRANO, 1968, p. 13.

<sup>88</sup> Ibid., p. 14.

minuciosa e – digamo-lo com inteira franqueza – a culpa dos programas, processos de ensino e exames nos cursos oficiais.”<sup>89</sup>

Lança assim mais uma vez a sua crítica aos programas e a forma como o ensino era ministrado afirmando que enquanto os professores não deixassem de ministrar suas aulas em tons de conferência e os alunos fossem forçados a decorar páginas e páginas não seria possível um “estudo sério e profundo da história pátria”.<sup>90</sup>

Passa então ao subtítulo “Os Historiadores” no qual introduz autores responsáveis por construir a história do Brasil em “bases solidamente científicas”, e nesse escopo entram alguns cronistas e genealogistas, desde que feitas as devidas críticas. A partir do século XIX destaca autores como Varnhagem, Nabuco, Oliveira Lima, Rio Branco, Eduardo Prado, etc.. Em seguida traz um pequeno texto com a contribuição de alguns desses autores. Iniciando com Frei Vicente de Salvador, “o primeiro que compôs uma História do Brasil fora dos velhos moldes lusitanos”<sup>91</sup>, em livro de 1672, passa a Southey e Handelman, o primeiro com texto de 1810 e o segundo de 1860; e termina com Varnhagen e Capistrano de Abreu.

As páginas seguintes são dedicadas a pensar sobre a importância da História do Brasil e de alguns de seus institutos, com subtítulos como “A História do Brasil como resultado de um esforço coletivo sistematizado”, “O Instituto Histórico” e “Museu Histórico”.

Escreve o autor em “A História do Brasil como resultado de um esforço coletivo sistematizado”:

Em nossos dias é difícil, mas não irrealizável execução perfeita de uma História Do Brasil completa, desenvolvida, que abranja todos os múltiplos aspectos do passado nacional, escrita do princípio ao fim por um só autor. Não é apenas o tempo e labor imenso que tal empreendimento exigiria, o motivo para fazer desistir da tentativa: é que, em rigor, ninguém pode pretender, em cada assunto dos muitos que se deparam em tais obras, uma competência indiscutível.<sup>92</sup>

Declarando que as “várias histórias”, geral, administrativa, econômica, militar, literária e das artes, etc., só podem ser escritas fruto de um trabalho coletivo: “o constante intercambio intelectual dos coautores, a crítica reciproca e sempre elevada,

---

<sup>89</sup> Ibid.

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> Ibid., p. 16.

<sup>92</sup> Ibid. p. 20.

sem personalismos estreitos e irritantes, a aceitação de sugestões felizes de qualquer proveniência – tudo serão garantia de um êxito cabal.”<sup>93</sup>

Em relação ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Serrano reconhece sua importância a partir das publicações da Revista do Instituto Histórico, em seus cerca de 200 volumes publicados até então; sua Biblioteca, Arquivo e Museu. O Museu Histórico do Rio de Janeiro também na mesma linhagem, conta com uma série de artefatos importantes para o conhecimento da história do Brasil que “fazem reviver o passado.”<sup>94</sup>

Por fim em “História Pátria e Educação Nacional” escreve:

Estudada e ensinada à luz dos métodos racionais, pode a história contribuir de modo apreciável para a grande obra da educação nacional. A primeira condição para defender os autos interesses da Pátria é conhecê-la bem no seu passado, a fim de compreender como, do que foi, veio a ser o que hoje é.<sup>95</sup>

E frisa ainda que

O patriotismo não deve ser amor cego, ignorante, exagerado, sistematicamente laudativo de quanto diga respeito ao seu país, sem exame prévio dos fatos, sem critério na apreciação dos valores. Muito ao contrário. Reconhecer os erros, as deficiências, as necessidades do meio social a que pertencemos é estímulo para que nos esforcemos, na esfera da nossa influência, por minorar ou corrigir tais males.<sup>96</sup>

Com isso, reafirma sua concepção de história enquanto ciência capaz de fornecer orientação aos homens e certifica que o estudo de história pátria não deve ser um “panegírico hiperbólico”, mas deve ser ensinada a partir da “verdade”. Não exclui a tensão existente entre razão e sensibilidade, já sublinhada, ao tratar de um tema tão próximo, mas adverte que apesar disso deve-se ter em mente um “amor esclarecido, que estuda, que raciocina e que pondera.”<sup>97</sup>

Como “Leitura” nessa introdução, o autor traz duas leituras, uma intitulada “Terça ou tença?” que se inicia com a frase “Os mestres também erram” e é composta por uma pequena nota de Varnhagem em *História Geral do Brasil*. A nota é sobre os jesuítas e um alvará de 1621 relativo aos engenhos de açúcar, e logo abaixo tem-se uma

---

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Ibid., p. 22.

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> Ibid.

nota à 3ª edição do livro, de Rodolpho Garcia, explicando que Varnhagem em análise à documentação, leu terça onde deveria se ler tença, ocasionando um pequeno equívoco de interpretação.

A segunda leitura contém um texto de Eduardo Prado sobre alguns “episódios emocionantes” da História do Brasil: “a nossa história é cheia de emocionantes episódios que despertam e prendem a curiosidade, de lendas poéticas que seduzem e de problemas cuja solução desafiam a sagacidade do estudioso.”<sup>98</sup> O texto é como uma redação literária apaixonada sobre como o Brasil começou a surgir para o resto do mundo, trazendo a natureza como um de seus aspectos fundamentais e procurando demonstrar como, mesmo os acontecimentos mais gerais, tiveram ressonância no Brasil.

Para José Murilo de Carvalho, durante 1822 e 1945, houve três imagens de povo que foram construídas por políticos e intelectuais para representar a nação. Na construção dessas imagens, o IHGB desempenhou importante papel na construção de uma identidade nacional e foi, portanto, no campo das elites que se buscou socializar e convencer setores divergentes dentro das instituições de ensino superior. Cabe ressaltar o papel da literatura, por exemplo, encontrando caminho intermediário, acentuando indianismo romântico ao lado americano, com obras como a de Gonçalves Dias, José de Alencar e Domingos Gonçalves de Magalhães. Além disso, destacam-se a exaltação à natureza e tendência ufanista retomada pelos românticos<sup>99</sup>.

Creemos que a escolha dessas duas leituras como finalizadoras da parte introdutória do livro de Serrano não é fortuita, na primeira, ao escrever que “os mestres também erram” e trazer um trecho de correção a um texto de Varnhagen, autor por ele citado como exemplo de um exímio historiador, o autor parece buscar atuar dentro do campo da legitimidade da escrita histórica e sublinhar, em consonância à sua concepção de construção de trabalho coletivo, que mesmo o trabalho feito dentro do mais rigoroso método, deve ser (re)avaliado, sem com isso perder a legitimidade o trabalho historiográfico.

Na segunda, ao trazer a redação de Eduardo Prado, também citado pelo autor na parte “Os historiadores”, com um texto que procura pensar o Brasil em relação com a História Geral mas também com papel de destaque, como por exemplo a partir do trecho:

---

<sup>98</sup> Ibid. p. 23

<sup>99</sup> CARVALHO, José Murilo. **Brasil: nações imaginadas**. In: Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Se alguém entre nós fizesse a experiência de ensinar a um adolescente a História do Brasil, explicando-lhe sucessivamente os acontecimentos da história da Europa e pintando-lhe os seus personagens, à medida que em nossa história fossem aparecendo os efeitos daqueles acontecimentos ou a influência daquelas figuras – esse adolescente acabaria sabendo não só a história da sua pátria, mas também quase que a história completa do Ocidente do velho mundo dos três últimos séculos.<sup>100</sup>

O autor reforça sua tese que coloca a História do Brasil enquanto disciplina autônoma e importante para a formação nacional, especialmente se levarmos em consideração o que é assinalado pela bibliografia de que Serrano por vezes ignorou os programas gerais, em particular o de 1930. A esse respeito Moreira, ao analisar o livro *Epítome de História do Brasil*, em sua 1ª edição (1933), afirma que o mesmo não segue rigorosamente os programas de ensino estabelecidos pelo governo.

Como já salientamos a partir do capítulo 1, no programa de ensino de 1931, História do Brasil deveria ser incorporada à História Geral da Civilização e não enquanto disciplina autônoma.

Portanto, para atender o estipulado, o autor fez constar no livro as definições de História e Pré-História, História Antiga, Média e Moderna. Com esse recurso metodológico situou a História do Brasil em âmbito maior. O que nos permite evidenciar que não houve mudanças na estrutura proposta pelo autor, entre a primeira edição de 1933 e a terceira de 1941. Inclusive porque, como escreveu, optou por não seguir “cegamente a programas.”<sup>101</sup>

Esse trecho evidencia o embate, especialmente com considerações do IHGB, em torno da importância da história do Brasil e já delinea a postura do autor em sua predileção pela mesma. Além disso, Moreira destaca que a postura consciente do autor quanto a isso partia de seu entendimento de que os programas variavam conforme a circunstância e nem sempre significavam aperfeiçoamento. Cabe destacar ainda que nesse livro, como em outros, a organização é feita

em capítulos contendo narrativas até então desdobradas em mais de um capítulo: “Ver-se-á também que usamos aqui de outros processos na seleção cronológica”, ou seja, a prioridade do ensino estava no método e não apenas no conteúdo histórico. Questionador da “enfadonha exposição de datas e fatos e da memorização”, o autor propunha, em conformidade com as novas correntes pedagógicas, uma

---

<sup>100</sup> PRADO, Eduardo. *Coletâneas*, In: SERRANO, *Op. Cit.*, 1968, p. 25.

<sup>101</sup> MOREIRA, *Op. Cit.*, 2016, p. 732.



pedagogia capaz de valorizar a análise crítica em conformidade com a idade do aluno e seu grau de adiantamento.<sup>102</sup>

Também como em outros livros desse período, estão presentes quadros sincrônicos, nesse caso integrando a História do Brasil à História da Civilização e compreendendo o período entre os séculos XVI ao XX, mas ressaltando, em conformidade com a sua concepção de conhecimento histórico, que os quadros por si só apresentam apenas uma cronologia e o destaque de alguns fatos. Nesse sentido ressalva serem os quadros prejudiciais ao aprendizado, caso não fossem complementados pelos professores, pois “só a explicação oral, animada, viva, com minúcias, com episódios narrados, pode obter esse resultado final.”<sup>103</sup>

Além disso, como destaca Moreira, Serrano tem claras concepções quanto a utilização de métodos para apreensão do conhecimento histórico<sup>104</sup>. Sua concepção de ensino passa por pensar a importância de mapas, gravuras, etc., por acreditar que há uma distinção entre os conteúdos destinados à ficar na memória dos leitores, alunos ou não, e os não destinados, como as biografias e os quadros puramente cronológicos, como já destacamos.

Também há, para o autor, uma distinção entre os alunos mais adiantados, e os alunos atrasados, alunos aos quais são aconselháveis a utilização por exemplo de biografias para a melhor compreensão. Cabe ressaltar alguns temas no que concerne às relações entre os livros didáticos e as próprias políticas em torno da educação, como por exemplo o “descobrimento” do Brasil:

A questão consta originariamente no programa de 1940, no ponto: “O descobrimento. Pontos controvertidos: crítica”. Jonathas Serrano trata da polêmica “acaso ou intencionalidade do descobrimento” do Brasil, antes mesmo de o tema constar nos programas de ensino. Essa observação contribui para pensar a influência dos livros didáticos e seus autores na elaboração dos programas de ensino nesse contexto.<sup>105</sup>

Enquanto uma época marcada por diversas reformas educacionais, em Moreira, percebemos que a partir da análise dos conteúdos dos livros didáticos da Era Vargas é possível aferir que alguns conteúdos aparecem primeiro nos manuais e livros e depois nas reformas e programas. O que era de se esperar, visto que alguns desses autores

---

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> SERRANO, *Op. Cit.*, 1935, p. 41., *apud.* MOREIRA, *Op. Cit.*, 2016, p. 732.

<sup>104</sup> MOREIRA, *Op. Cit.*, 2016

<sup>105</sup> MOREIRA, *Op. Cit.*, 2016, p. 733.

mantinham relações próximas com o governo ou eram membros de institutos responsáveis pelos debates sobre educação no período.

Quanto às questões de nacionalismo, para Wendt, embora Serrano tenha

se posicionado contrário à utilização da matéria histórica como meio de despertar o nacionalismo exacerbado, Jonathas Serrano ao adotar a onomástica contribuiu para tal utilização. Além disso, preconizou a história política e classificou como heróis aqueles que venceram disputas políticas, em especial personagens importantes após a Revolução de 1930. Revolução essa classificada pelo autor como marco de modernização e melhora de aspectos sociais e econômicos do país.<sup>106</sup>

Dessa forma o autor teria contribuído para a “construção de um modelo de nação idealizado pelo revolucionários varguistas”<sup>107</sup>. A autora, por meio das obras *História da Civilização para a 5ª série secundária do ciclo fundamental*, de 1938, e *Como se ensina História*, de 1935, procura demonstrar como Serrano acabou por aderir a um discurso autoritário e nacionalista, omitindo ações desfavoráveis aos varguistas.

Além disso, em relação ao período anterior, “o autor deixou claro que a revolução se fez necessária em um contexto turbulento, colocando os revolucionários como guardiões da nação, tal qual o discurso estatal e de justificação da revolução e posteriormente, do período ditatorial.”<sup>108</sup>

Para Wendt, pela análise feita do conteúdo dessas duas obras, pode-se aferir que foram responsáveis pela ascensão de Jonathas Serrano junto ao governo do Presidente Vargas ao

defender principalmente a incontestabilidade do alto valor educativo da disciplina histórica e a importância de seu ensino no ciclo primário e secundário além é claro, de evitar críticas contundentes e pontuais às figuras e fatos centrais do novo regime costurou alianças que o levaram ao Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como à Comissão Nacional do Livro Didático.<sup>109</sup>

Fazendo com que grande parte dos manuais e obras que circularam no período seguissem as instruções presente em *Como se ensina História*, e orientando, por meio de seus materiais e palestras, como os professores deveriam ministrar suas aulas e quais

---

<sup>106</sup> WENDT, Wanessa. O ensino e os manuais didáticos na Era Vargas: as concepções pedagógicas de Jonathas Serrano e a sua influência na construção da nação. In: XII Encontro Estadual e História Anpuh/RS, 2014, Unisinos. **Anais**. XII Encontro Estadual de História Anpuh/RS, 2014. p. 12

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Ibid. p. 13.

<sup>109</sup> Ibid.

materiais deveriam ser utilizados. Pontos que também pudemos notar a partir dos prefácios de *Historia do Brasil e Epitome de historia universal*, aqui analisados.

## 1.2. Joaquim Silva

De acordo com informações do LEMAD – Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de História da Universidade Estadual de São Paulo, a produção de Joaquim Silva, junto com a de Borges Hermida, foi uma das mais utilizadas nos anos 1960, fazendo com que o livro *História do Brasil* chegasse a 100ª edição em 1961.<sup>110</sup> O autor era membro do IHGB e teve suas obras publicadas pela Companhia Nacional.

Ao contrário dos livros de Jonathas Serrano aqui expostos, os livros de Joaquim Silva por nós consultados, *Historia do Brasil: para a primeira serie giniasial*, *História do Brasil para o terceiro ano giniasial*, de 1943; *História do Brasil para o quarto ano giniasial*, de 1944, e *Historia do Brasil: para o quinto ano giniasial*, de 1941, não trazem uma apresentação sobre o autor, e nem sequer um prefácio ou introdução explicativa sobre a obra.<sup>111</sup> Nesse sentido, podemos considerar o que escreve Pinto ao afirmar que

como valores dos livros didáticos de Joaquim Silva a conquista do público “quase sem propaganda, sem esforço e sem violência”. A ideia de um produto que conquista mercado “quase” sem propaganda era vista como positiva, pois sinalizava para a qualidade do mesmo. Essa “qualidade” reconhecida pelo público levou a “obra de um êxito sem precedentes” a ser “adoptada em todos os colégios oficiais do Brasil”. Ao destacar o “livro primoroso feito em linguagem acessível a qualquer inteligência”, os catálogos reforçavam a universalidade da obra, capaz de alcançar diferentes tipos de leitores. À fácil compreensão da linguagem desenvolvida pelo autor deveriam ser acrescentados os “quadros sincrônicos” ou “quadros-resumos” que acompanhavam as lições, elementos potencializadores dos estudos propostos.<sup>112</sup>

Mas, embora tenha sido reproduzidas várias edições dos livros de Silva, especialmente em virtude da grande propaganda feita pela Companhia Nacional, de

---

<sup>110</sup> Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/1334>> Acesso em: 29 de ago. de 2018

<sup>111</sup> SILVA, Joaquim. **Historia do Brasil: para a primeira serie giniasial**. 8. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, [19--]. **História do Brasil para o terceiro ano giniasial**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1943. **História do Brasil para o quarto ano giniasial**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1944. **Historia do Brasil: para o quinto ano giniasial**; de acordo com o programa do Colegio Pedro II. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 1941.

<sup>112</sup> Ibid., p. 154.

acordo com Arnaldo Pinto “O autor de grandes sucessos editoriais no mercado de livros didáticos não alcançou o mesmo destaque social que outros intelectuais de seu tempo e acabou esquecido após a decadência das vendas de suas produções voltadas para o público escolar.”<sup>113</sup>

*Historia do Brasil: para a primeira serie ginasial*, tem 202 páginas e 10 capítulos divididos da seguinte maneira: 1. O descobrimento, 2. O indígena brasileiro, 3. A colonização, 4. A expansão geográfica, 5. A defesa do território, 6. Manifestações do sentimento nacional, 7. O Brasil-Reino, 8. A independência, 9. O Brasil Império, e por último, o capítulo 10. O Brasil República. Ao final de cada capítulo consta uma espécie de sumário com os principais itens discutidos e sugestões de exercícios escritos como no capítulo 1, cujos exercícios escritos são “1) Descobrimientos dos portugueses no fim do século XV. 2) Algumas linhas sobre D. Henrique e Vasco da Gama. 3) Colombo e seu descobrimento.”<sup>114</sup> Constatam também no livro, retratos de alguns personagens brasileiros, como por exemplo Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Olavo Bilac, etc. e datas notáveis como 1870 e o Manifesto republicano e 1889 com a Proclamação da República.

*História do Brasil para o quarto ano ginasial*, de 1944, tem 213 páginas e se inicia com o Primeiro Reinado e termina com a Segunda República. Mas, também como Serrano, traz ao final quadros sincrônicos de 1823-1942, dividido entre os principais acontecimentos do Império e da República.

Ao contrário de Jonathas Serrano,

em *História do Brasil para o 3º ano ginasial* e *História do Brasil para o 4º ano ginasial*, Joaquim Silva segue rigorosamente o programa de 1942, anunciando na capa dos livros: “De acordo com o último programa oficial”. Para cumprir com o programa vigente e didatizar a exposição das 14 “unidades temáticas” exigidas, o autor destina mais de um capítulo para cada unidade. Na maioria dos capítulos constam, ao final do texto principal, “datas notáveis”, “sumário” “exercícios” e “leituras”.<sup>115</sup>

Além disso, como também salienta Moreira, ambos os livros do autor constam de uma parte de “Exercícios” com pontos dos conteúdos para que o professor os transforme em questões e “Leituras” com textos do próprio autor para aprofundamento

---

<sup>113</sup> PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil:** livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940–1951)– Campinas, SP: 2010, p. 5.

<sup>114</sup> SILVA, *Op. Cit.* [19--], p. 13.

<sup>115</sup> MOREIRA, *Op. Cit.* 2016, p. 737.

na temática constando também notas explicativas, bibliográficas e quadros sincrônicos.<sup>116</sup>

*Historia do Brasil: para o quinto ano ginásial*, de 1941, inicia-se com a Inconfidência e termina com dois capítulos que procuraremos destacar a seguir, o penúltimo sobre “A revolução de Outubro. O Estado Novo” e o último intitulado “Síntese final. O Brasil contemporâneo”.

Em relação ao capítulo XIII, “A Revolução de Outubro. O Estado Novo”, o autor começa primeiramente falando sobre os *antecedentes* e diz ser a revolução de outubro de 1930 uma das maiores da história do Brasil por colocar em questão a sucessão presidencial em meio a um período conturbado de governo de Washington Luis atravessado por uma “gravíssima crise econômica”.

Após isso o autor traz dados sobre a revolução, o estabelecimento do governo provisório, a constituição de 1934 e o Estado Novo, exaltando a “Proclamação ao Povo Brasileiro” exposta por Getúlio Vargas como motivos pelos quais foi criado o Estado Novo. Nesse subtítulo, Silva traz vários pontos do discurso de Vargas com destaque para momentos em que o presidente anuncia que “O ‘Estado Novo’ não se filia ‘a nenhuma ideologia exótica; é uma criação nacional equidistante da licença demagógica e da compreensão autocrática.”<sup>117</sup> Destaca também que o governo assegura que “a família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país.”<sup>118</sup>

O último capítulo “Síntese final. O Brasil Contemporâneo” tem sete páginas e traz sínteses da história do Brasil condensadas em um parágrafo e divididas por séculos. No quarto século, o século XIX, o autor afirma a importância do período no qual se estabeleceu a propaganda democrática no país e que

Em 88 já não havia escravos. Ao findar o século era nossa pátria por sua riqueza, população, progresso e prestígio a primeira nação da América Latina; e, com a proclamação da república, em 89, integrava o sistema democrático do continente, em que constituía única exceção.

<sup>119</sup>

A parte final, “O Brasil contemporâneo”, Silva dedica alguns parágrafos a retratar o período turbulento que se inicia com a Proclamação da República, com

---

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> SILVA, *Op. Cit.*, 1941, p. 211.

<sup>118</sup> Ibid. p.212.

<sup>119</sup> Ibid. p. 220.

grandes reformas, primeiros governos, lutas civis, movimentos revolucionários e também a atuação da Igreja. Embora em meio a isso, o autor ressalte pontos positivos do atual período da História do Brasil, o texto termina com uma espécie de apelo:

Há, ainda assim, importantes problemas, cuja solução interessa seriamente ao país por libertarem-no de enormes ônus, como os da grande siderurgia e combustível mineral, pelos quais se empenha o Estado Novo; há, ainda, o da valorização do sertão brasileiro, a realização do “nosso imperialismo”, “expansão econômica dentro do próprio território”, de Goiaz, do Mato Grosso, do Amazonas, que se há de efetuar com a “Marcha para o Oeste”, “verdadeiro sentido da brasilidade”. Mas, sobretudo, reclama o máximo esforço, a solução dum dos grandes problemas nacionais, regado pelo Império à República e ainda não resolvido: a educação popular. Cooperem para ele todos os brasileiros de boa vontade para que assim nos tornemos mais dignos da grandeza da pátria que a Providencia nos deu e possamos realizar nossos altos destinos.<sup>120</sup>

O autor, parece retomar assim, algo que procuramos salientar especialmente no capítulo 1, mas que aparece também nas análises que fizemos a partir de Joaquim Silva, que é a questão dos embates em torno da educação no Brasil, especialmente em virtude das mudanças ocorridas decorrente do aumento da população nas cidades e dos processos de industrialização. Isso evidencia-se ainda quando Silva na parte do “Quadro-Resumo” apresentado ao final do capítulo, destaca a parte final com a frase “A educação popular é o problema máximo da República.”<sup>121</sup>

Para Arnaldo Pinto, os livros de Joaquim Silva, escritos entre 1941 e 1951, e reconhecido pelos pesquisadores como os livros didáticos mais vendidos no período “dialogavam com concepções da modernidade capitalista, amalgamando perspectivas histórico-educacionais liberais, positivistas e românticas – principalmente católicas.”<sup>122</sup>

Podemos perceber assim, a partir da breve exposição que procuramos traçar aqui, como a forma como ambos autores, Jonathas Serrano e Joaquim Silva, escreviam, estava ligada à concepção que os autores tinham de história. Essa questão torna-se ainda mais relevante se pensarmos a inserção desses autores, o primeiro no Ministério da Educação e Saúde Pública e compondo a Comissão Nacional do Livro Didático, e o segundo como membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, responsável por uma série de debates em torno da criação de uma unidade nacional.

---

<sup>120</sup> Ibid. p. 222.

<sup>121</sup> Ibid. 223.

<sup>122</sup> PINTO JUNIOR, *Op. Cit.*, 2010. p. 6.

Nesse âmbito, ambos os autores se preocupam com o método de ensino, pautam seus textos por uma tentativa de não exaustiva forma cronológica e salientam a importância de imagens e quadros explicativos. Mas, embora possamos notar uma série de “inovações metodológicas”, os livros refletem o contexto fortemente marcado pela exacerbação e criação de um sentimento patriótico, ou seja, são livros gestados dentro de um regime que buscava formular uma identidade nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho procuramos compreender o processo histórico entre os anos 1930 e 1945 do governo de Getúlio Vargas no que tange a esfera do ensino de história e das políticas educacionais implementadas no período. Ao logo da escrita do capítulo 1, no qual discorremos sobre o panorama geral do ensino de história do Brasil sob o eixo das reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, percebemos que as mudanças educacionais no país ocorrem sobretudo a partir dos anos 1930 com a intensificação dos processos de industrialização e urbanização.

Em meio aos debates e embates, no contexto das reformas educacionais, os livros didáticos assumem papel importante com a unificação de um sistema nacional de ensino. Moreira, por exemplo, ressalta que “nesse contexto de ‘ensino renovado’ proposto pela Escola Nova, não se questionava a importância do livro didático no processo de ensino aprendizagem.”<sup>123</sup> Assim, por exemplo,

para Jonathas Serrano, só duvidaria da necessidade de um “bom livro didático” quem não tivesse prática de ensino. No entanto, os livros didáticos tradicionais exigiam leitura árida e exaustiva, enquanto que os livros modernos seriam impressos com recursos variados: redação graduada, rico em estampas e mapas, leituras complementares e esquemas de recapitulação. Sobretudo, o “bom livro didático” estaria atualizado com a crítica historiográfica e as pesquisas arqueológicas e etnológicas. Ao professor caberia reavivar as “páginas da História”.<sup>124</sup>

Dessa maneira, percebemos o que procuramos tratar ao longo do capítulo 2 a partir de livros didáticos de história de Jonathas Serrano e Joaquim Silva. Tais questões são importante de serem pensadas especialmente em um contexto no qual as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais do período impactaram as relações com e através do ensino, como por exemplo as defesas em razão da escola pública e as mudanças nas formas como os conteúdos eram passados, bem como os métodos avaliativos empregados.

Nesse sentido, as perspectivas adotadas pelo governo Vargas em relação ao fortalecimento do Estado e a formação de uma educação nacionalista tiveram reflexos diretos na educação e também no ensino de história. Em consonância ao que escreve Wedt, para Moreira, embora o tema do universalismo em relação às questões pacifistas,

---

<sup>123</sup> MOREIRA, *Op. Cit.* 2016, p. 741

<sup>124</sup> *Ibid.*



tenha sido destaque durante o período Vargas, o ensino de história permaneceu de cunho nacional:

Tal discurso foi predominante porque correspondia às necessidades do governo Vargas. Desse modo, os autores didáticos exaltam primordialmente o momento atual, a Era Vargas, em que a Revolução de Outubro de 1930 aparece como “inevitável reação nacional” configurando-se como o “maior e o mais importante acontecimento da nossa história política”. E o “Estado Novo” como uma tomada de poder a fim de restabelecer a paz, a harmonia e a tranquilidade social.<sup>125</sup>

Portanto, a perspectiva de um Estado Novo capaz de estabelecer a ordem era compartilhada e reforçada a partir dos materiais didáticos e na forma da elaboração dos conteúdos a serem ensinados. Como pudemos notar, por exemplo em relação a Jonathas Serrano, sua biografia presente na introdução de seus livros procura ressaltar sua formação cristã e frisar a importância do trabalho, princípios afiados aos pregados pelo Estado Novo, bem como valorizar a importância da escola para a formação do bom cidadão.

Nesse sentido, a História enquanto disciplina parece assumir importância crucial, pois a partir dela é possível ter conhecimento da história do país, que, nesse contexto, era pensada a partir de “bases e métodos racionais” contribuindo para a educação nacional, uma vez que, como escreve Serrano, “a primeira condição para defender os autos interesses da Pátria é conhecê-la bem no seu passado, a fim de compreender como, do que foi, veio a ser o que hoje é.”<sup>126</sup>

Assim, são ressaltados em ambos os autores a importância do trabalho historiográfico minucioso e criterioso, com o uso de fontes diretas e indiretas analisadas a partir de métodos históricos e dentro de bases científicas, como forma de demonstrar a validade dos livros didáticos escritos.

A História dentro do contexto por nos analisado foi um importante instrumento de construção da nacionalidade e a escola parecia ter como papel fazer a ponte entre o popular e o nacional, uma vez que o ensino público poderia ser capaz de atingir todas as esferas sociais, em seus níveis básico, secundário e superior.

Nesse aspecto, embora tenhamos analisado apenas uma pequena parcela de um universo de livros e materiais didáticos elaborados no período, podemos perceber ao

---

<sup>125</sup> MOREIRA, *Op. Cit.* 2016, p. 740.

<sup>126</sup> SERRANO, 1968, p. 22.

longo da escrita do texto, a afiação desses autores aos princípios nacionais de propaganda e legitimação do governo por meio da formação de um sentimento de brasilidade e valorização do estudo e do trabalho. Assim, mesmo quando esses autores se propunham a pensar um ensino de história “renovado”, atuaram em conformidade com a construção da nacionalidade e a legitimação do Estado Novo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMENY, Helena. **REFORMAS EDUCACIONAIS**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em 12 de out. de 2018.
- \_\_\_\_\_. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- CARVALHO, José Murilo. **Brasil: nações imaginadas**. In: Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. **Historia e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getulio Vargas, 1996.
- HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: (sua historia)**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz; 1985.
- HOLLANDA, G. de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956**. Rio de Janeiro, INEP/Ministério da Educação, 1957.
- LOURENÇO FILHO. “Redução da taxa de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, out-dez. Rio de Janeiro, 1965.
- MOREIRA, Kênia Hilda. “Os livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Secundário na Era Vargas: entre autores, didáticas e programas curriculares. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n.2, maio-ago. 2016.
- PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951)**– Campinas, SP: 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes; 2014.

SCHWARCZ, Lilia. Uma história de diferenças e desigualdades: as doutrinas raciais no século XIX. In: **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

\_\_\_\_\_. **Epítome de História do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941.

\_\_\_\_\_. **Epítome de historia universal**. 18. ed. rev. augm Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1940.

\_\_\_\_\_. **História da Civilização para a 5ª série secundária do ciclo fundamental**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1938.

\_\_\_\_\_. **Historia do Brasil**. Coautoria de Maria Junqueira Schmidt, Helena Saboia de Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: F. Briguiet, 1931.

SILVA, J. **Historia do Brasil: para a primeira serie ginasial**. 8. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, [19--].

\_\_\_\_\_. **História do Brasil para o terceiro ano ginasial**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1943.

\_\_\_\_\_. **História do Brasil para o quarto ano ginasial**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1944.

\_\_\_\_\_. **Historia do Brasil: para o quinto ano ginasial ; de acordo com o programa do Colegio Pedro II**. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 1941.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **O Brasil Republicano: o tempo do nacional-estadismo - do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 145-179.

WENDT, Wanessa. O ensino e os manuais didáticos na Era Vargas: as concepções pedagógicas de Jonathas Serrano e a sua influência na construção da nação. In: XII Encontro Estadual e História Anpuh/RS, 2014, Unisinos. **Anais**. XII Encontro Estadual e História Anpuh/RS, 2014.