

“Scenas da História do Brazil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças

“Scenes of Brazil History”: Esmeralda Masson de Azevedo and the writing of History textbooks for children

Magno Francisco de Jesus Santos*

RESUMO

Esmeralda Masson de Azevedo foi uma importante professora do ensino primário do Rio de Janeiro ao longo da Primeira República. Ela tornou-se uma das mais proeminentes autoras de livros escolares para crianças, voltados para diferentes disciplinas como Aritmética, Geografia, Corografia e História. O propósito deste artigo é compreender as concepções pedagógicas e o uso de pinturas históricas produzidas no âmbito da Escola Nacional de Belas Artes na escrita da história para crianças. O livro *Licções de História do Brazil*, publicado em 1913, expressa as inovações pedagógicas acerca da didática da história e estabelece o uso de pinturas históricas como recurso para a construção de cenários e episódios de uma história nacional.

Palavras-chave: ensino de história; historiografia escolar; usos do passado.

ABSTRACT

Esmeralda Masson de Azevedo is an important primary school teacher from Rio de Janeiro throughout the First Republic. She has become one of the most prominent authors of children’s textbooks, focusing on different disciplines such as Arithmetic, Geography, Chorography, and History. The purpose is to understand the pedagogical conceptions and the use of historical paintings produced within the framework of the National School of Fine Arts in writing History textbooks for children. The book *Licções de História do Brazil* [Lessons of History of Brazil], published in 1913, expresses pedagogical innovations about the didactics of History and establishes the use of historical paintings as a resource for the construction of scenarios and episodes of a national History.

Keywords: History teaching; school historiography; uses of the past.

* Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa “Teoria da História, Historiografia e História dos Espaços” e do Laboratório de Experimentação em História Social (LEHS). Natal, RN, Brasil. magnohistoria@gmail.com

Em menos de dous annos exgotou-se a edição de dous milheiros das *Licções de Historia do Brazil*. Este facto é o attestado mais elogiioso que o livrinho pode apresentar. Em vista do bom acolhimento que mereceu do público e principalmente dos professores primarios, resolvemos dar a 2ª edição correta, augmentada e illustrada. Esperamos que a proteja a preferênciã do magistério primário da nossa amada pátria.

Capital Federal, 17 de Dezembro de 1915
(Azevedo, 1916, p.7)

No final de 1915, a professora Esmeralda Masson de Azevedo, formada pela Escola Normal Livre do Rio de Janeiro, apresentava a segunda edição de seu livro escolar *Licções de História do Brazil*. Tratava-se de uma obra de história voltada para o ensino primário e que havia se tornado exitosa, no mercado editorial brasileiro do alvore do século XX, com a venda de 2 mil exemplares. As suas lições sobre o passado nacional tinham se tornado guia para os professores que atuavam no ensino primário e importante instrumento para o fortalecimento dos valores cívicos, enaltecendo o passado “da amada pátria”. Tais elementos constituem um relevante indício acerca da concepção da história ensinada e da didática da história (Rüsen, 2010) no alvorecer do século XX. São frestas que possibilitam a problematização do papel do conhecimento histórico na formação de um sentimento patriótico nacional.

O êxito editorial de um livro escolar de história (apontado pelo editor e pela autora com base na venda de todos os exemplares da primeira edição em menos de um ano) nos possibilita indagar sobre os atributos da obra que levaram professores do ensino primário a adotá-la em sua prática docente. Afinal, quais eram as inovações pedagógicas da obra? Como a didática da história foi proposta por Esmeralda de Azevedo, e quais foram as estratégias de uso do passado para a construção de sua narrativa acerca da nação brasileira? Tais questionamentos ilustram uma dimensão particular dos livros escolares de história: deve-se pensar a sua constituição com base na relação tecida entre os pressupostos pedagógicos e as concepções historiográficas. Nesse sentido, a escrita de livros escolares de história pode ser compreendida como fonte relevante acerca das acepções atinentes ao ensino da disciplina e do seu papel no processo de invenção de passados.¹

Os primeiros decênios da experiência brasileira republicana foram marcados pela eclosão de um número significativo de estudos que tinham como problema central a educação.² Para Jorge Nagle, tais estudos expressavam entusiasmo pela educação, uma vez que parte significativa dos intelectuais brasileiros defendia a bandeira da escola pública, laica e universal (Nagle, 1974). Ou seja, tratava-se de um movimento que tendia a “considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável” (Nagle, 1974, p.109).

Nesse contexto, o ensino primário tornou-se questão central no processo de reinvenção da nação brasileira. Combater as elevadas cifras do analfabetismo, formar uma nova mentalidade urbana respaldada nas políticas higienistas e fomentar o civismo eram algumas das atribuições pensadas para o processo de escolarização da infância brasileira. As escolas primárias passavam a ser consideradas, por parte da intelectualidade nacional, como o espaço privilegiado da disseminação das demandas de vanguarda: nacionalismo, civilização e democracia (Santos, 2013). Patrícia Hansen, ao analisar os livros escolares produzidos ao longo da Primeira República, afirma:

os textos cívicos também pretendiam exercer uma pedagogia moral, assumiram além de uma finalidade principal e de forma complementar a ela, a função de inculcar nas crianças novas regras de civilidade, procurando impor um padrão de hábitos e comportamentos aos quais os indivíduos deveriam se condicionar, e que sintetizava um ideal de homem, representado em potencial na infância brasileira. (Hansen, 2007, p.11)

Essa preocupação com a constituição de uma pedagogia moral está presente em diferentes livros escolares publicados ao longo da Primeira República. Se a escola era tida como espaço de formação de novos cidadãos, os manuais escolares passavam a exercer função correspondente à de guias na orientação dos sentimentos da juventude. Assim, a civilização brasileira deveria emergir dos bancos escolares, com a valorização da ordem e dos valores cívicos. Essa atribuição era atinente a todas as disciplinas escolares. Todavia, a história passava a exercer protagonismo na disseminação dos valores patrióticos, e isso exigia recondicionamento do papel da história pátria. Nesse prisma,

instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) “gradually replaced by a new emphasis on the formation of national society, echoed by a new interest in the teaching of history as way of disseminating patriotic sentiment” (Andermann, 2007, p.87).³

Essas inquietações no âmbito pedagógico e moral estavam articuladas com outra questão relevante: a consolidação do novo regime. Era necessário construir o sentido da ruptura política, ou seja, tornar visível a mudança de regime como uma reestruturação do país. Nesse processo de reconstrução da identidade nacional, o ensino da história tornava-se instrumento oficial de invenção de um passado nacional republicano. Como elucidam Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo, nos livros escolares era possível perceber “o sentido da história demarcando a inevitabilidade do novo regime” (Magalhães; Gontijo, 2013, p.83).

Desse modo, ao considerarmos o fato de que “os conteúdos de ensino são sempre saberes didatizados ou discursos recontextualizados” (Lopes; Macedo, 2011, p.108), torna-se salutar problematizar a escrita da história de livros escolares de história por Esmeralda Masson de Azevedo, vislumbrando questões como a explicitação das questões pedagógicas atinentes ao ensino da disciplina e o diálogo com diferentes âmbitos historiográficos, impressos ou imagéticos. Nesse sentido, este artigo busca compreender as concepções pedagógicas e o uso de pinturas históricas produzidas no âmbito da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) na escrita da história para crianças. Essa discussão tem como fonte privilegiada o livro escolar *Licções de História do Brasil*, publicado em 1913, e o acervo da ENBA. Além disso, o documento será cotejado por outras fontes, como notícias publicadas na imprensa carioca e outros textos pedagógicos dos primeiros decênios do século XX.

O texto foi dividido em dois momentos. No primeiro, discutimos a escrita de livros escolares por Esmeralda de Azevedo, com ênfase na organização de seu livro de história, e a construção de narrativas acerca dos heróis da nação republicana a partir da seção sobre as individualidades históricas. Depois, analisamos as estratégias de usos do passado a partir do diálogo da autora com as pinturas produzidas no âmbito da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) na constituição de “cenas históricas”.

“INDIVIDUALIDADES HISTÓRICAS”: A HISTÓRIA ENSINADA E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO

Esmeralda de Azevedo, que no alvorecer do século XX se tornaria uma afamada autora de livros escolares, realizou sua formação na Escola Normal Livre do Rio de Janeiro no primeiro decênio republicano. Nesse período, a referida escola passava por um importante processo de reestruturação, adequando-se às demandas pedagógicas e ao contexto da política republicana. De acordo com Sônia Lopes e Sílvia Martinez, no emergir do novo regime, o diretor da instituição solicitava a “autorização para que diversos professores públicos de instrução primária assistissem aos trabalhos da escola normal com o objetivo de se aperfeiçoarem na prática de ensino e no método intuitivo, largamente difundido nessa escola” (Lopes; Martinez, 2008, p.65).

Diante disso, Esmeralda de Azevedo teve a sua formação em uma instituição tida como o centro irradiador do método intuitivo e da modernização da educação brasileira. A Escola Normal Livre do Distrito Federal era uma instituição escolar com ampla visibilidade no cenário da capital federal, com a exposição dos resultados de suas avaliações e de suas festas cívicas. O cotidiano escolar era apresentado como vitrine dos tempos de modernidade e de inovação pedagógica. Um indício dessa exposição é a convocação da então normalista “Esmeralda Masson para a realização de sua avaliação de Mecânica no sábado, 4 de janeiro de 1896” (Diário Oficial da União, 3 jan. 1896).

A formação de professores primários passava a ser entendida pelas autoridades vinculadas à educação como um problema nacional. Após a conclusão do curso normal, Esmeralda de Azevedo passou a exercer a profissão na qual atuaria por mais de 30 anos, como “professora pública da escola primária”. Em 1910, o *Almanak Laemmert* a apresentou nessa condição, lecionando na “Rua Almirante Delamare, 310 e na Praça da República, 110”, além de relacioná-la entre os integrantes do “conselho superior de instrução pública, na Praça da Acclamação, 140” (Almanak..., 1910, p.988).

Possivelmente, em alguns momentos da trajetória profissional a professora conciliou sua prática docente com atividades de administração educacional na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. A atuação de Esmeralda no âmbito do Conselho Superior de Instrução do Rio de Janeiro é indício relevante para que se compreenda a projeção da docente como uma

personalidade no âmbito educacional. Esse reconhecimento como intelectual da educação coincide com o período no qual ela iniciou a publicação de seus primeiros livros escolares.⁴ Cinco anos depois, ela já teria deixado o cargo de conselheira, passando a atuar apenas na docência da escola primária da Rua Alice, 29 (Almanak..., 1915, p.721).

Esses elementos acerca da trajetória de formação e de atuação profissional são relevantes para a compreensão de algumas questões atinentes à concepção da autora sobre o ensino das diferentes disciplinas escolares. O respaldo de sua escrita era a aplicabilidade do método intuitivo nas diferentes disciplinas que integravam a estrutura curricular das escolas primárias do Distrito Federal. Além disso, sua escrita de livros didáticos tinha como parâmetro as inquietações vivenciadas em sala de aula, ou seja, a experiência docente tornou-se instrumento para a elaboração de estratégias atinentes ao ensino primário. Essa perspectiva pode ser vislumbrada em assertivas como a da apresentação do livro de história:

Duas palavras

Ao apresentar à publicidade o meu trabalho, *Licções de História do Brazil* – declaro que addicionei à parte narrativa, as noções que se devem transmittir aos alumnos do curso elementar.

Julgo que o estudo da Historia Patria, em seus detalhes, pode começar no curso médio. Attendendo, porem, que muitas creanças deixam a escola antes de encetar este curso, é de justiça que levem para a vida pratica alguns conhecimentos da evolução do seu paiz, isto é, as mais rudimentares noções da História da nossa terra. Creio que acompanham o meu pensamento muitos collegas que, no tirocínio do magistério, vêm as exigências do ensino.

Capital Federal, 15 de Agosto de 1913.

(Azevedo, 1916, p.9)

Na sessão “Duas palavras”, Esmeralda de Azevedo dialoga diretamente com os professores do ensino primário pela exposição de dilemas sobre o ensino de história, o atendimento aos programas, a operacionalização do método intuitivo e o cotidiano escolar permeado pela elevada evasão. De acordo com as prerrogativas do método intuito, o ensino deveria partir do simples para o

complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o coletivo, da realidade para a abstração e do empírico para o teórico.

Essa premissa basilar implicava discussões acerca do momento oportuno para iniciar o ensino da disciplina história, tida como uma área mais complexa e abstrata. Afinal, quando as crianças estariam preparadas para ter aulas sobre o passado? Esmeralda Masson de Azevedo não velou suas preferências metodológicas e afirmou que a disciplina deveria ser ensinada, com toda a sua complexidade, a partir do curso médio do ensino primário (ou seja, a partir da terceira série). Todavia, a autora não era uma intelectual que buscava resguardar integralmente a aplicabilidade metodológica desprovida do cotejo com a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Pelo contrário, as questões atreladas à experiência docente também demandavam a busca de soluções para problemas enfrentados na docência, entre os quais a evasão escolar ao longo do curso primário elementar. Nesse sentido, a aplicação do método, dentro dos cânones pensados para o ensino primário, poderia resultar em dano maior: o aluno abandonar a vida escolar sem ter visto nenhum conteúdo acerca da história pátria.

Para solucionar esse impasse, o livro *Licções de História do Brasil* apresentava como parte introdutória “as mais rudimentares noções sobre a história de nossa terra”. Sem a complexidade conceitual exigida para o ensino obrigatório da história, o livro estimulava as professoras do ensino primário a discutirem os episódios tidos como imprescindíveis para a vida de um cidadão. Com isso, o livro com 141 páginas foi dividido em três seções: a inicial, destinada ao ensino primário elementar; a final, destinada aos cursos médio e complementar do ensino primário; a terceira seção servia para integrar as duas anteriores com uma breve apresentação das chamadas “Individualidades históricas”.

Essa estrutura do livro, bem como a concepção da autora acerca do papel atribuído à parte inicial da obra, possibilitam a compreensão de questões relevantes atinentes ao ensino de história ao longo dos primeiros decênios do século XX. Por meio dos conteúdos apresentados no livro é possível entender o papel da disciplina na construção de uma memória republicana e de seus heróis a partir da elucidação do papel do indivíduo, bem como a discussão sobre quais seriam os conhecimentos históricos imprescindíveis para um cidadão brasileiro. Desse modo, o livro de história escrito por Esmeralda de Azevedo revela frestas relevantes para o entendimento do processo de construção de uma cultura política republicana no âmbito educacional. Ao discutir os usos do presente na escrita

da história escolar no primeiro decênio republicano, Marcelo Magalhães e Rebeca Gontijo expressam as incongruências atinentes ao que “parecia impor-se diante das incertezas quanto ao futuro e da dúvida quanto ao papel do passado. A transformação da experiência modificando a relação entre passado, presente e futuro e, por conseguinte, interferindo na escrita e no ensino da história” (Magalhães; Gontijo, 2013, p.82).

Desse modo, a primeira seção, apresentada como uma exposição de conhecimentos “rudimentares”, pode ser vista como uma tentativa de construção da síntese dos conteúdos que seriam mais relevantes para o ensino de história. Mesmo corroborando a aceção de Kazumi Munakata na qual “o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (Munakata, 2016), torna-se imprescindível discutir quais conteúdos eram tidos pela autora como basilares para a constituição dos valores patrióticos. Aliás, entender o sentimento de pertencimento à pátria era o eixo norteador do capítulo de abertura dessa seção, denominado “Breves notícias sobre o descobrimento do Brasil”, no qual Esmeralda de Azevedo discutia as aproximações e os distanciamentos entre o brasileiro e o português:

Todos nós dizemos que somos brasileiros, que amamos o Brazil porque elle é a nossa pátria.

Ha, porém, muita gente que, como nós, habita outra terra, falla sómente a nossa língua, mas não é brasileira; pertence a um paiz chamado Portugal: é gente portuguesa. (Azevedo, 1916, p.9)

A questão inicial da disciplina não era um episódio da chamada história pátria, mas sim a concepção do que seria o brasileiro. Essa concepção foi apresentada com base na aproximação do alunado, por meio de verbos na primeira pessoa do plural e de uma situação do tempo presente. Da vivência no presente a autora elucidava o elemento perceptível que aproximava o brasileiro do português (a língua), bem como o que promovia o distanciamento (espaços distantes). Nesse sentido, apesar de existirem vínculos perceptíveis que uniam brasileiros e portugueses, estes deveriam ser tratados como “outra gente”. Azevedo partia da vivência do aluno para o episódio tido como o mito fundador do passado nacional: o descobrimento.

Ora, isto acontece porque no Brasil, antigamente, só havia homens selvagens, que andavam nus ou com tangas de penas, tinham habitações toscas ou viviam nas matas à sombra das árvores; falavam uma língua que nós não compreendemos e que foi chamada *tupy* ou *Guarany*. (Azevedo, 1916, p.9)

O mito de origem de 1500 seria a resposta para a inquietação do tempo presente. O Brasil seria o resultado da atuação dos lusitanos no novo mundo e do encontro entre a “civilização” e a “selvageria”. É interessante como a autora constrói uma narrativa na qual promove um completo distanciamento entre os alunos e os indígenas. Os índios são tratados como um passado superado do Brasil, “selvagens que viviam no Brasil”, moravam sob árvores ou em habitações toscas, ou seja, mais próximos da natureza do que da civilização. Além disso, se o outro português, vivente na outra margem do Atlântico, falava a mesma língua do brasileiro, o outro “selvagem” falava “uma língua que nós não compreendemos”. Apesar de terem experiências históricas no mesmo espaço, não havia possibilidade de existir elos identitários entre alunos e “selvagens”.

Espaço e tempo são questões relevantes no processo de construção de uma imagem do que seria o brasileiro. Na escrita da história de Esmeralda de Azevedo, ao olhar para o espelho, o aluno vislumbraria dois espectros do passado nacional: um para ser lembrado, o português “civilizado” que continuava a existir em um espaço distante, o outro para ser esquecido, ou ser lembrado apenas como experiência superada, o “selvagem” com sua língua incompreensível, prisioneiro do passado. Ao interpretar o passado nacional de uma perspectiva pautada na atuação lusitana como experiência civilizadora, Esmeralda de Azevedo utiliza a língua como o elemento de aproximação e distanciamento entre os sujeitos do passado e os alunos do tempo presente. A obra era uma continuidade ou reafirmação da proposta apresentada por Ruy Barbosa em 1882 (Barbosa, 1947), com a defesa do método intuitivo e a valorização da língua. A experiência colonizadora era enlevada pela construção do espaço e difusão da língua.

Vieram muitos navios cheios de portugueses que aqui ficaram morando. Como só fallavam o português, foram ensinando a sua língua aos selvagens e, embora chegassem outros viajantes francezes, inglezes e hespanhoes, a língua portuguesa se generalizou, por ser a língua dos descobridores. (Azevedo, 2016, p.10)

Na elucidação do processo de colonização, os portugueses foram apresentados de forma diferenciada em relação a ingleses, franceses e espanhóis. A língua, tida como disseminada na colônia era entendida como a evidência sobre quem seria o descobridor. Nesse sentido, a ideia de propagação da civilização lusitana estava atrelada ao processo de difusão da língua portuguesa no território brasileiro. Além disso, o conhecimento da língua indígena era entendido como instrumento de negociação, por meio da mediação dos jesuítas.

Os índios não queriam obedecer aos colonos portugueses e em parte tinham razão: – eles costumavam tratá-los como escravos. Uma vez, preparava-se um grande combate entre portugueses e selvagens, porque estes pretendiam tomar uma povoação em S. Paulo: Estavam os índios nas proximidades da povoação, armados de arcos, flechas, tacapes, etc. Os portugueses também se armaram de espingardas, espadas e facões. Ia haver uma grande luta, muito sangue, muitas mortes! O padre Manoel de Nobrega, que trabalhava para a educação dos índios, estava afflicto, prevendo os acontecimentos Lembrou-se, então, de valer-se da sua força moral para apaziguar a luta. Revestido com a simples batina de padre e empunhando a cruz de Christo, penetrou no campo dos índios, e lhes fallou com doçura na lingua tupy. Os índios inclinaram-se obedientes e foram-se retirando do campo de combate. (Andrade, 1916, p.14)

Além de ser um recurso de percepção dos laços de continuidade entre Brasil e Portugal, a língua era apresentada por Esmeralda de Azevedo como instrumento de controle, eficiente arma de colonização que superava o poderio das armas de fogo. Nesse sentido, os jesuítas foram apresentados como heróis da edificação de uma civilização no Brasil, por serem conhecedores da língua portuguesa e do “tupy e guarany”. O Brasil seria o espaço da atuação portuguesa na construção de uma nação marcada pela tradição e pelo catolicismo. Os episódios da história do Brasil eram narrados de um modo no qual se tornasse explícita a proeminência do legado católico. Assim, o país teria como marco inicial o dia da Santa Cruz,⁵ pois “foi numa terça-feira, 22 de Abril de 1500, que os portugueses descobriram o Brazil. Hoje se festeja a descoberta no dia 3 de Maio, porque antigamente as folhinhas estiveram atrasadas e o antigo 22 de Abril é o actual 3 de Maio” (Azevedo, 1916, p.10).

As *Licções de História do Brazil* foram estruturadas com base em narrativas nas quais elencava-se uma sucessão de episódios, heróis e datas. O passado

da nação era apresentado como um panteão voltado para o culto da pátria (Gomes, 1996). Os heróis emergiam como exemplo de homens e poucas mulheres que se tornaram referências na formação das novas gerações. Nesse sentido, o livro coaduna com os elementos difundidos por intelectuais republicanos acerca da difusão de uma cultura política republicana e cívica. Os fatos elencados expressavam uma leitura apaziguadora do passado, com a apresentação dos conteúdos tidos como basilares de um cidadão. Diante disso, torna-se pertinente visualizar quais eram os conteúdos que a professora Esmeralda de Azevedo considerava imprescindíveis para a formação dos seus alunos, ou seja, no caso de um abandono precoce da vida escolar, o que o aluno deveria saber sobre a história de sua pátria. Observe os conteúdos da disciplina previstos para o ensino primário elementar no Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdos de história para o ensino primário elementar

Lição	Título	Fatos	Datas	Heróis	Espaço
1ª	“Breves notícias sobre o descobrimento do Brasil”	O descobrimento do Brasil; o nome do Brasil	1500; dias 22 de abril e 3 de maio	D. Manuel; Pedro Álvares Cabral	Portugal e Brasil
2ª	“Scenas históricas” – 1ª scena	A chegada de Cabral	1500	Pedro Álvares Cabral; os índios	“terras do Brasil”
	2ª	Primeira Missa do Brasil	26 de abril de 1500	Frei Henrique de Coimbra	Ilhoa Coroa Vermelha, litoral da Bahia
	3ª	O Caramuru	–	Diogo Álvares Corrêa; tupinambás; Paraguassú	Costas a Bahia
	4ª	Guerras entre índios e portugueses	–	Padre Manoel da Nóbrega; índios; colonos portugueses	Povoação de São Paulo
	5ª	O trabalho no Brasil e a vinda de negros da África	1888	Índios; negros africanos	Brasil; África; navios, fazendas; senzalas

continua

continuação

2ª	6ª	A invasão holandesa	-	Domingos Fernandes Calabar; Mathias de Albuquerque; Sebastião de Souto	Sítios pernambucanos; Porto Calvo
	7ª	Lutas pela independência	21 de abril de 1792	Tiradentes	Minas
	8ª	Independência	7 de setembro de 1822	D. Pedro I; brasileiros e portugueses	São Paulo (“riacho do Ypiranga”)
	9ª	Revolução Pernambucana	1824; 25 de janeiro de 1825	Frei Joaquim do Amor Divino Caneca	Recife; Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará
	10ª	Guerra do Paraguai; Batalha Naval do Riachuelo	11 de junho de 1865	Presidente Lopez; almirante Barroso, Greenhalgh; Marcílio Dias; brasileiros e paraguaios	Campos de batalhas no Paraguai
	11ª	Revolta da Armada	Setembro de 1893	Almirantes Custódio José de Mello e Saldanha da Gama; Augusto de Castilho	Mar, cidades e povoações
3ª	“Resumo dos factos decorridos de 1500 a 1549”	Viagens de exploração do Brasil	-	Christovam Jacques; Martim Affonso de Souza; D João III; D. Manoel	Ilha de Itamaracá; São Vicente e Piratininga
		Capitanias hereditárias	-	D. João: Duarte Coelho; Thomé de Souza; portugueses	Pará até Paranaguá; Pernambuco
4ª	“Factos decorridos da fundação do governo geral à elevação do Brazil a cathegoria de reino”	Governadores gerais	1640; 1815	Thomé de Souza; Mem de Sá; espanhóis; holandeses; D. João IV; Napoleão Bonaparte	São Salvador da Bahia; São Sebastião do Rio de Janeiro; Palmares
5ª	“Brazil – Reino”		1815; 1817; 7 de setembro de 1822	Napoleão Bonaparte; D. Maria I; D. João VI	Portugal; Brasil; Pernambuco; São Paulo

6ª	“Brazil Independente – 1º Império”	O grito do Ipiranga	7 de setembro de 1822	D. Pedro I; José Bonifácio; Antônio Carlos e Martim Afonso de Andrada	Riacho do Ipiranga
		Confederação do Equador	1824	-	“diversos Estados do Norte”
		Noite das garrafadas	13 e 14 de março de 1831	Povo e Imperador	Rio de Janeiro
		Abdicação	7 de abril de 1831	D. Pedro I; Pedro de Alcântara	Brasil
7ª	“2º Império”	Menoridade; Farrapos; Sabinada; Balaios	23 de junho de 1840	D. Pedro de Alcântara; José Bonifácio; padre Diogo Feijó	Rio Grande do Sul; Bahia; Maranhão
		Guerra do Paraguai	1864 a 1870	D. Pedro II; general Osório; Duque de Caxias; almirante Barroso; almirante Tamandaré.	-
		Libertação dos negros	13 de maio de 1888	“Izabel, a Redemptora”	-
		Proclamação da República	1889	Marechal Deodoro da Fonseca	-
8ª	“Brazil República”	Proclamação da República	15 de novembro de 1889	Marechal Deodoro da Fonseca	Praça da Acclamação
		Leis provisórias e retirada de D. Pedro	17 de novembro de 1889	Benjamin Constant; D. Pedro II	Brasil; Europa
		Constituição dos Estados Unidos do Brasil	24 de fevereiro de 1891		

continua

continuação

8ª	“Brazil República”	Presidentes do Brasil	-	Manoel Deodoro da Fonseca, marechal Floriano Peixoto, Dr. Prudente José de Moraes e Barros; Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles; Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, Dr. Affonso Augusto Moreira Penna; Dr. Nilo Peçanha, marechal Hermes Rodrigues da Fonseca; Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes	Brasil
----	--------------------	-----------------------	---	---	--------

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em Azevedo, 1916, p.9-30.

Os episódios elencados por Esmeralda de Azevedo e tidos como centrais explicitam quase exclusivamente os eventos políticos, entre a chegada dos portugueses e os presidentes republicanos. A história do Brasil tida como imprescindível para a formação das novas gerações era compreendida como uma sucessão de fatos protagonizados por homens da elite luso-brasileira. Apenas duas mulheres foram apresentadas como sujeitos da história: a índia Paraguaçu e a princesa Isabel. No restante, a história era palco dos homens, especialmente os brancos e europeus. Foram poucos os sujeitos individuais oriundos das camadas populares que foram levados ao palco da história elaborado por Azevedo. Pode-se afirmar que se tratou de uma exceção, com a assertiva sobre o caboclo Calabar e sua traição à pátria, ou seja, os atores das camadas populares aparecem apenas como um ator coletivo, sem face e desprovidos de nome, sendo tratados apenas por termos genéricos como negros, índios ou selvagens. Em contrapartida, o livro reforça alguns elementos de uma cultura política republicana por meio do mito de Tiradentes, como o injustiçado e traído herói da República:

Houve, porém, um homem que, não tendo patriotismo, foi contar tudo ao vice-rei do Brazil. Este mandou prender o Tiradentes e os outros conspiradores, condemnando-os todos à forca. Só foi enforcado o Tiradentes que com toda a serenidade entregou a cabeça ao carrasco no dia 21 de Abril de 1792, no lugar onde hoje está edificada a Escola Tiradentes. A injustiça feita ao patriota Tiradentes não foi aprovada pelo governo republicano. Hoje, prezamos a

memoria do grande martyr e o dia 21 de Abril é feriado nacional. (Azevedo, 1916, p.17)

No livro escolar, o novo herói da nação foi apresentado como uma pintura, com uma narrativa permeada de elementos simbólicos que enalteciam as ideias de traição e sacrifício. Tiradentes teria sido o suspiro idealista de uma república, sufocado pela ação do reino, que por sua vez não foi aprovada pelo governo republicano. Da mesma forma, o herói é apresentado como o próprio Cristo, que se sacrifica por suas ideias e em defesa do seu povo. Era o mártir, celebrado e imortalizado por meio de monumentos e da instituição na qual o país poderia superar a barbárie: a escola. A efeméride elucidada pela autora reforçava o modelo de cidadania (Leal, 2006), que aceitava a morte pela pátria. Um contraponto foi destacado pela autora:

A Republica Brasileira já contava mais de 3 annos. Tinha sido desterrada a familia Imperial. Na republica, quem governa é o povo. O povo brasileiro, porém, como todos os outros, tem os seus caprichos e por este motivo surgiu a revolta da armada (em Setembro de 1893) capitaneada pelos almirantes *Custodio José de Mello e Saldanha da Gama*. (Azevedo, 1916, p.21)

O governo republicano foi apresentado no livro como a solução dos problemas nacionais, mas o país ainda seria permeado de caprichos oriundos do povo. Apesar de já ter ocorrido o desterro da família imperial e o povo estar no poder, o regime republicano tinha sofrido com a revolta da armada, responsável por promover “dias de angústias para o povo brasileiro” (Azevedo, 1916, p.22). A história continuava a expressar a sua lição para o povo que se encontrava no poder: a ordem era o caminho para a edificação de uma nação civilizada, e a revolta era apenas um sinal da permanência do vício do capricho. Para tornar a sua lição mais próxima dos cânones do método intuitivo, a autora apresentou uma lista de individualidades históricas que deveriam ser exemplos de cidadania. Observe o Quadro 2.

Quadro 2 – Individualidades históricas do Brasil

Categoria	Individualidade
<i>Jesuítas</i>	Manoel da Nóbrega e José de Anchieta
<i>Guerras contra invasores e lutas pela liberdade</i>	Mem de Sá, Estácio de Sá, Jerônimo de Albuquerque, Henrique Dias, Felipe Camarão, André Vidal de Negreiros; Tiradentes
<i>Independência</i>	José Bonifácio e D. Pedro I
<i>Guerra do Paraguai</i>	D. Pedro II, general Osório, duque de Caxias, almirantes Barroso e Tamandaré
<i>Abolicionistas</i>	José do Patrocínio, Visconde do Rio Branco, Joaquim Nabuco, João Alfredo, Dona Isabel
<i>Heróis contra revoluções</i>	Saldanha da Gama e coronel Tamarindo
<i>Presidentes</i>	Marechal Floriano Peixoto, Prudente de Moraes, Rodrigues Alves, Affonso Penna
<i>Estudos</i>	Ruy Barbosa e Barão do Rio Branco

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em Azevedo, 1916, p.31-33.

A seção “Individualidades históricas” expressa a constituição de uma galeria de heróis que deveriam ser cultuados no Brasil. As categorias estabelecidas são significativas para a compreensão das virtudes enaltecidas pela autora: catequese, luta contra o invasor, luta pela liberdade do país ou dos negros, gestão pública e estudos. As individualidades foram selecionadas de forma equânime, contemplando os períodos colonial, imperial e republicano (foram respectivamente 9, 12 e 8). Mais uma vez emergiu um cenário permeado de atores masculinos, brancos e de origem europeia. As exceções foram as presenças de Felipe Camarão e da princesa Isabel, única mulher entre as individualidades. Outra questão relevante foi a inserção de militares que lutaram contra os movimentos sociais do período republicano – como o coronel Tamarindo, que lutou na chamada revolução de Canudos. Se Tiradentes era um herói por ter lutado pela liberdade em tempos de monarquia, em tempos republicanos os heróis eram os que sufocavam os movimentos oriundos dos segmentos populares. Todavia, além de uma galeria de heróis, a autora também apresentou as “scenas da história do Brasil”, por meio das pinturas de artistas vinculados à Escola Nacional de Belas Artes (ENBA).

“UMA SCENA MUITO INTERESSANTE”:
PINTURAS HISTÓRICAS E NARRATIVA

Ao longo da segunda metade do século XIX, a então Academia Imperial de Belas Artes⁶ havia se tornado uma das principais instituições culturais do Brasil, com a presença de inúmeros artistas que, paulatinamente, construía uma imagem da nação. Uma temática relevante no âmbito da instituição foi a pintura histórica, na qual os principais episódios do passado do jovem país eram reinventados por meio dos pincéis, ou, como afirma Consuelo Schlichta, o fato histórico era transformado em fato estético (Schlichta, 2006, p.152). Nesse sentido, os pintores vinculados à Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) – em seu nome republicano – atuavam na elaboração dos mitos fundadores da nação brasileira. O passado nacional foi inventado também no âmbito da pintura, com os usos do passado na produção de cenas históricas.⁷

Essas pinturas históricas, produzidas no âmbito da ENBA, formaram o repertório imagético de ilustração do livro *Licções de História do Brasil*. As imagens foram utilizadas no livro como recurso para reforçar a aprendizagem, atrelando-se à demanda do método intuitivo, pois a pintura histórica tornava visível a cena de um passado remoto, ou seja, o conteúdo abstrato da história transmutava-se em cenas expostas nas páginas do livro escolar. Homens de outrora povoavam o livro e adentravam o cotidiano escolar, permitindo a constituição da imaginação histórica.

Ao longo da narrativa histórica do livro as imagens foram apresentadas sem referências a tipologia, suporte, artista, acervo ou ano de produção. Elas simplesmente intercalam o texto, sem anúncio, sem análise ou comentário. Aparentemente, esse uso imagético desprovido de qualquer problematização pode revelar um descuido da autora ou dos editores. Todavia, essa ausência de referências possivelmente elucidada, também, o propósito atrelado ao uso das pinturas históricas. Elas emergem no texto como frestas dos tempos pretéritos, como uma janela que se abria e possibilitava a confluência dos tempos: do tempo presente, do aluno curioso em observar as cenas, e do tempo pretérito e histórico, retratado na pintura. Nesse caso, a omissão de dados acerca da produção das pinturas no âmbito da ENBA possibilitava a observação das obras de arte como testemunha dos fatos elencados no texto e não como discurso produzido sobre o passado.

Nesse caso, a pintura exercia a função de comprovar os fatos. Era a citação que reafirmava o discurso construído pela autora. As pinturas históricas edificam o elo entre presente e passado. No livro foram utilizadas ao todo 22 imagens, distribuídas entre pinturas históricas, retratos, litografias, gravuras e mapas. A maior parte encontra-se ainda na primeira seção do livro, destinada ao ensino primário elementar, fato que reforça a hipótese de uso da imagem como recurso para possibilitar o tratamento dos fatos como episódios concretos, observáveis.

Partindo dessa premissa, torna-se pertinente discutir quais foram as pinturas escolhidas pela autora para compor as suas “scenas históricas”. Essa seleção reflete o elenco de episódios nos quais uma dizibilidade se transmutaria em visibilidade (Albuquerque Júnior, 2009). Além disso, explicita as estratégias de usos do passado no processo de reinvenção de uma identidade nacional republicana. Assim, podemos observar a relação das imagens apresentadas no livro *Licções de História do Brasil* de Esmeralda Masson de Azevedo no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação das imagens apresentadas em *Licções de História do Brasil*

Quadro	Artista	Ano	Acervo	Categoria	Pág.
<i>O Descobrimento do Brasil</i>	Francisco Aurélio de Figueiredo Mello (1854-1916)	1899	Museu Histórico Nacional	Pintura histórica	11
<i>A Primeira Missa do Brasil</i>	Victor Meirelles de Lima (1832-1903)	1861	Museu da Escola Nacional de Belas Artes	Pintura histórica	12
<i>Martírio de Tiradentes</i>	Francisco Aurélio de Figueiredo Mello (1854-1916)	1893	Museu Histórico Nacional	Pintura histórica	18
<i>A Batalha Naval do Riachuelo</i>	Victor Meirelles de Lima (1832-1903)	1882-1883	Museu da Escola Nacional de Belas Artes	Pintura histórica	21
<i>Independência ou Morte</i>	Pedro Américo de Figueiredo Mello (1843-1905)	1888	Museu Paulista do Ipiranga	Pintura histórica	26

continua

<i>Deodoro da Fonseca</i>	-	-	-	Retrato	30
<i>José Bonifácio</i>	-	-	-	Retrato	33
<i>Cristóvão Colombo</i>	-	-	-	Gravura	40
<i>Bahia do Rio de Janeiro</i>	-	-	-	Paisagem	51
<i>Batalha dos Guararapes</i>	Victor Meirelles de Lima (1832-1903)	1879	Museu Nacional de Belas Artes	Pintura histórica	69
<i>Padre Diogo Feijó</i>	-	-	-	Retrato	71
<i>Marquês de Pombal</i>	-	-	-	Gravura	83
<i>D. João VI</i>	Jean-Baptiste Debret (1768-1848)	1817	Museu Nacional de Belas Artes	Retrato	89
<i>D. Pedro II</i>	-	-	-	Fotografia	93
<i>Anita Garibaldi</i>	-	-	-	Gravura	102
<i>General Osório</i>	-	-	-	Fotografia	105
<i>Duque de Caxias</i>	-	-	-	Fotografia	109

continua

<i>Princesa Isabel</i>	-	-	-	Fotografia	114
<i>Prudente de Moraes</i>	-	-	-	Retrato	124
<i>Ruy Barbosa</i>	-	-	-	Retrato	125
<i>Saldanha da Gama</i>	-	-	-	Retrato	129
<i>Fronteira brasileira</i>	-	-	-	Mapa	136

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em Azevedo, 1916.

Em decorrência da qualidade gráfica do livro, não nos foi possível identificar a autoria e o ano de produção da maior parte dos retratos, gravuras e fotografias. Certamente, essa qualidade gráfica questionável pode ser entendida como resultante de uma preocupação em baratear os custos da produção, ou seja, possibilitar o consumo do livro escolar por professores e alunos. Nesse sentido, a quantidade de imagens apresentadas na obra pode ser interpretada como esforço da autora e dos editores no sentido de propiciar uma adequação do ensino de história aos novos pressupostos pedagógicos difundidos no país. O passado tornava-se observável. As ilustrações assumiam o papel de janelas que se abriam para os tempos pretéritos.

Em relação à distribuição imagética no livro escolar de história de Esmeralda de Azevedo, percebe-se uma distribuição linear, quase que agrupada. Na primeira parte, voltada para o ensino primário elementar, predominam as pinturas históricas com cenas da história nacional. Foram apresentados ao todo sete episódios da história brasileira, seis dos quais encontram-se na parte destinada ao curso elementar e apenas um no médio e complementar. Na sequência, emergem retratos, gravuras e fotografias, com a apresentação das individualidades históricas e descrição elucidativa acerca de seus traços heroicos. Um retrato aparece no fechamento do curso elementar, um entre as

individualidades, e os outros foram expostos sequencialmente na parte final, destinada ao curso médio e complementar. No panteão dos heróis da pátria, apenas duas representações iconográficas femininas, ícones da libertação: Anita Garibaldi e a princesa Isabel.

Duas representações iconográficas elucidavam o espaço. A primeira refere-se à Baía de Guanabara, com uma pintura de paisagem que não foi possível identificar. Era a cena do mar e da exuberância natural da capital federal. A outra, no fechamento do livro, era um mapa representando a fronteira sul do Brasil. Trata-se de um caso icônico, de enfeixar a apresentação imagética com um mapa da fronteira brasileira, na qual o espaço da nação se tornaria visível. Essa era uma estratégia de evidenciar o mapa como se fosse o retrato do Brasil, a personificação do país, possivelmente como um artifício dos editores em forjar uma leitura acerca das fronteiras do país. Se os episódios tidos como basilares eram desencadeados em diferentes estados,⁸ mas com predileção para Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, a conclusão da obra trazia o espaço da nação.

Em relação às pinturas históricas, os episódios selecionados elucidam importantes questões acerca da compreensão historiográfica, dos usos do passado e da didática da história. No âmbito historiográfico ressalta-se o caráter bélico da narrativa histórica escolar. Os campos de batalhas e os soldados envolvidos em lutas predominam nas representações iconográficas. Não por acaso todas as pinturas históricas identificadas na obra foram produzidas por artistas vinculados à antiga Academia Imperial de Belas Artes ou à já republicana Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). O passado como cena foi utilizado numa perspectiva historiográfica ou de invenção do passado nacional: a ENBA. São episódios descritos de forma épica, com heróis que emergiam entre corpos desfalecidos.

Outra temática predominante nas pinturas históricas elencadas como repertório do livro era a das efemérides. As grandes datas cívicas do Brasil republicano tornaram-se visíveis por meio do recurso imagético: descobrimento, primeira missa, Tiradentes, independência e abolição foram datas consagradas por meio das representações tecidas nos pincéis de artistas formados na principal instituição de pintura do Brasil. Antes de desfilar nas celebrações das festas cívicas, os alunos contemplariam as cenas que deveriam ser rememoradas. O ensino de história, pautado na concepção de que a história era uma

lição para as novas gerações, deveria ser ensinada com a exposição dos professores (com preleções que transformariam os fatos em episódios solenes) e com a contemplação dos mesmos episódios por meio das pinturas históricas. Essa produção “historiográfica” produzida na ENBA se transmutava em testemunha dos fatos e, de modo complementar, possibilitava ao aluno tornar-se contemporâneo dos mesmos fatos, na condição de observador das obras de arte. A história emergia na condição de mestra da vida, assim como as biografias eram compreendidas como modelos para a formação de um perfil almejado de cidadão.

Partindo da premissa na qual as pinturas históricas constituíam uma forma de uso do passado, com a construção de uma narrativa imagética e com a invenção de um passado nacional atendendo às demandas de seu tempo, imputa-se a essas pinturas um caráter historiográfico. Nesse sentido, inferem-se quais seriam os historiadores de pincéis apropriados para o diálogo no livro e, principalmente, para o esforço de cristalizar uma imagem acerca do passado da nação. As pinturas históricas reunidas no livro remetem basicamente a três acervos museológicos: quatro pinturas do Museu Nacional de Belas Artes (instituição formadora dos pintores e, portanto, guardiã dessa memória), Museu Histórico Nacional (responsável por apresentar um acervo que forjasse a imagem da nação) e do Museu Paulista do Ipiranga (espaço de memória criado pela elite paulista e apropriado pelos intelectuais republicanos). São três instituições que, ao longo do século XX, se tornariam fornecedores privilegiados do arsenal imagético que povoaria os livros escolares de história no país.

Em relação aos historiadores de pincéis, prevaleceu a tentativa de se constituir um discurso homogêneo, sem brechas para uma possível polifonia. Apenas quatro artistas de pinturas históricas ali estão, todos vinculados à ENBA: uma pintura de Debret, uma de Pedro Américo, duas de Aurélio de Figueiredo e três de Victor Meirelles, o autor mais contemplado na construção imagética da história do Brasil. É importante ressaltar que, exceto a pintura de Debret, todas as demais foram produzidas ao longo da segunda metade do século XIX, com predomínio de telas pintadas nos últimos suspiros da monarquia e no início do regime republicano. Era a arte tornando visíveis os valores atribuídos a uma cultura política emergente. Um exemplo disso é a pintura sobre a execução de Tiradentes, na qual ocorre uma aproximação imagética entre o mártir da República e as representações do Cristo sofredor (*Ecce*

Homo), cercado pelo sacerdote e pelo negro escravizado em pranto (talvez por sentir o sacrifício de um sonho de liberdade?). O herói sem face da nação era levado para as telas como o Cristo em cenas da Paixão. Do mesmo modo, os livros escolares de história assumiam o papel do catecismo para revelar as lições a serem aprendidas. Como nos lembra Ângela de Castro Gomes (2007, p.46), “a história se tornou um dos pilares do projeto de construção de uma identidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre a historiografia escolar produzida ao longo da Primeira República ainda pode ser visto como um desafio. Em muitos casos, vislumbram-se leituras apressadas e generalizantes, que teimam em classificar essa produção como “história tradicional”, sem considerar os meandros da produção, nem tampouco as especificidades metodológicas e historiográficas atinentes à obra. Por esse motivo, ainda é válido afirmar: “quem opta por incluir o livro didático como objeto privilegiado de uma História do ensino referente ao período republicano se depara com imensas lacunas sobre os manuais da escola primária” (Freitas, 2010).

Com isso, a produção de livros escolares ao longo da Primeira República tem sido um campo de pesquisa promissor no âmbito da emergente história do ensino de história no Brasil. Autoras como Esmeralda Masson de Azevedo podem ser discutidas no âmbito de mediadores culturais que coadunavam questões atinentes à cultura escolar, à didática da história, à cultura política republicana e aos meandros da concepção pedagógica moderna. Nesse sentido, a cultura material escolar pode ser vista como uma fresta que possibilita a problematização das fissuras que permeavam o ensino da disciplina História nos primeiros decênios do século XX.

Certamente, as pinturas históricas foram o principal ponto de diálogo construído por Esmeralda de Azevedo. Se, por um lado, ela silenciou acerca da historiografia produzida em âmbito escolar, do Colégio Pedro II e até mesmo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), por outro ela apresentou um diálogo recorrente com “a historiografia em imagens” produzida no âmbito da ENBA. Suas narrativas descreviam as representações dos artistas. Os quadros apareciam como documentos dos grandes feitos do passado

brasileiro.⁹ Assim, do mesmo modo que suas “scenas históricas” eram concebidas como janelas que se abriam para o passado, hoje, as mesmas “scenas” nos levam a repensar o ensino no emergir do regime republicano.

REFERÊNCIAS:

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMANAK LAEMMERT. Rio de Janeiro: Oficinas tipográficas do Almanak Laemmert, 1910.
- ALMANAK LAEMMERT. Rio de Janeiro: Oficinas tipográficas do Almanak Laemmert, 1915.
- ANDERMANN, Jens. Antiques and Archives: finding a home for history. In: _____. *The Optic of the State: visuality and power in Argentina and Brazil*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press, 2007.
- AZEVEDO, Esmeralda Masson de. *Licções de História do Brasil: para os alunos das escolas primárias*. 2.ed. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1916.
- _____. *Problemas e exercícios resolvidos*. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional Masculino, 1908.
- BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública de 1882. Obras completas. vol. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- BOMFIM, Manoel. *Licções de pedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.
- _____. *Noções de psicologia*. Rio de Janeiro: Livraria Escolar, 1916.
- BRASIL. Decreto nº 155-B, de 14 de Janeiro de 1890. In: *Coleção de Leis do Brasil*. vol. 6, fasc. 1. Rio de Janeiro: Publicação Oficial, 1890, p.64.
- COLI, Jorge. O sentido da batalha: *Avahy*, de Pedro Américo. *Projeto História*, São Paulo, n.24, p.113-137, 2002.
- BRASIL. *Diário Oficial da União*. 3 jan. 1896.
- FREITAS, Itamar. *História do Ensino de História no Brasil*. vol. 2. São Cristóvão, SE: Edufs, 2010.
- FREIRE, Laudelino de Oliveira. História do Brasil: resumo didático especialmente destinado à terceira série do curso de adoção do collegio militar. *Revista Didactica*, Rio de Janeiro, 1903.
- _____. *Quadro chorographico de Sergipe*. Rio de Janeiro: Garnier, 1902.

- GOES, Baltazar de Araújo. *Pedagogia – Apostillas de Pedagogia*: precedidas de noções de Psicologia colhida de bons mestres. Rio de Janeiro: Orosco, 1905.
- GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. *Culturas Políticas e leituras do passado*: historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. Política: história, ciência, cultura etc. *Estudos Históricos*, v.9, n.17, p.59-84, 1996.
- HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo*: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2007.
- LEAL, Elisabete da Costa. O calendário republicano e a festa cívica do descobrimento do Brasil e 1890: versões de história e militância positivista. *História*, São Paulo, v.25, n.2, p.64-93, 2006.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Sônia de Castro; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.14, p.53-78, 2008.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares. *Revista História Agora*, v.2, n.4, p.81-101, 2013.
- MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v.20, n.50, 2016.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), 1974.
- ROMERO, Sylvio. *A história do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.
- RÜSEN, Jörn. *História viva*: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. UnB, 2010.
- SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Ecossistemas da Modernidade*: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926). São Cristóvão, SE: Edufs, 2013.
- SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. D. *A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2006.

NOTAS

¹ Este artigo amplia as questões apresentadas inicialmente na disciplina “Ensino de História e Materiais Didáticos”, no curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no primeiro semestre de 2017. Agradeço as contribuições dos alunos da disciplina na problematização do referido livro e das inquietações acerca da escrita da história para crianças.

² Podemos destacar a proeminência de alguns intelectuais que, paulatinamente, também escreviam sobre as questões do ensino. Entre os principais entusiastas estavam Manoel Bomfim (1915 e 1916), Baltazar Góes (1905), Sílvio Romero (1890) e Laudelino Freire (1902 e 1903).

³ “Gradualmente substituída por uma nova ênfase na formação da sociedade nacional, ecoada por um novo interesse pelo ensino da história como forma de disseminar o sentimento patriótico” (tradução MFS).

⁴ Em 1908, Esmeralda de Azevedo publicou o livro escolar “Problemas e exercícios resolvidos”, pela Typographia do Instituto Profissional Masculino (AZEVEDO, 1908).

⁵ Ao longo do período imperial e da Primeira República, ocorreram inúmeros embates acerca da data do descobrimento do Brasil, com o predomínio dos intelectuais que referendavam o dia 3 de maio, dia da Santa Cruz. O livro de Esmeralda Masson de Azevedo corroborava o Decreto n. 155-B, de 14 de janeiro de 1890, que determinava: “Decreto nº 155-B, de 14 de janeiro de 1890. Declara os dias de festa nacional. O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, considerando: que o regimen republicano basêa-se no profundo sentimento da fraternidade universal; que esse sentimento não se póde desenvolver convenientemente sem um systema de festas publicas destinadas a commemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas; que cada patria deve instituir taes festas, segundo os laços especiaes que prendem os seus destinos aos destinos de todos os povos;

Decreta:

São considerados dias de festa nacional: 1 de janeiro, consagrado á commemoração da fraternidade universal; 21 de abril, consagrada á commemoração dos precursores da Independencia Brasileira, resumidos em Tiradentes; 3 de maio, consagrado á commemoração da descoberta do Brazil; 13 de maio, consagrado á commemoração da fraternidade dos Brasileiros; 14 de julho, consagrado á commemoração da Republica, da Liberdade e da Independencia dos povos americanos; 7 de setembro, consagrado á commemoração da Independencia do Brazil; 12 de outubro, consagrado á commemoração da descoberta da America; 2 de novembro, consagrado á commemoração geral dos mortos; 15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brasileira. Sala das sessões do Governo Provisorio, 14 de janeiro de 1890, 2º da Republica. - Manoel Deodoro da Fonseca. - Ruy Barbosa. - Q. Bocayuva. - Benjamin Constant Botelho de Magalhães. - Eduardo

Wanderkolk. - Aristides da Silveira Lobo. - M. Ferraz de Campos Salles. - Demetrio Nunes Ribeiro (Brasil, 1890, p.1).

⁶ No período republicano passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes (ENBA).

⁷ É importante destacar os usos dessas pinturas nos livros escolares brasileiros ao longo do século, cristalizando imagens acerca do passado nacional e fundando uma cultura histórica no âmbito escolar, com seus mitos e heróis.

⁸ No livro são elencados episódios em diferentes estados: Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Minas, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁹ Jorge Coli apresenta uma leitura na qual as pinturas históricas devem ser entendidas com base nas citações de documentos, textos históricos e de outras pinturas, ou seja, a pintura histórica deve ser lida como uma composição que elucida a erudição do artista (COLI, 2002).

Artigo recebido em 18 de maio de 2017. Aprovado em 13 de julho de 2017.