

A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO NOS QUADROS DE HISTÓRIA DO SÉCULO XIX  
– UMA VISÃO PEDAGÓGICA

**Artur de Almeida Malheiro**

**RESUMO**

Na segunda metade do século XIX, durante o reinado de D. Pedro II, foi formulado o projeto de construção da nação brasileira. Os quadros de História foram um dos meios de viabilização deste projeto. Este trabalho propõe a utilização dessa arte no desenvolvimento de uma metodologia de ensino de História, possibilitando ao aluno identificar teses opostas e elaborar um pensamento e uma leitura crítica da sociedade.

**Palavras-chave:** Quadro de História, Segundo Reinado, Metodologia de ensino

**ABSTRACT**

In the second half of century XIX, during the reign of D. Pedro II, was formulated the project of construction of the Brazilian nation. The pictures of History had been one of the ways to achieve this project. This work considers the use of this art in the development of a methodology of teaching History, making possible to the student to identify opposing theses and to elaborate a thought and a critical reading of the society.

**Keywords:** Picture of History, Second Reign, Methodology of education

Em recente pesquisa realizada nas turmas de Ensino Médio de escolas públicas e privadas com a qual se tentava buscar os problemas do ensino de História para esse segmento (Conhecendo o ensino médio, 2008)<sup>1</sup>, foram identificadas algumas resistências quanto ao ensino de História por parte dos alunos. Os que não gostavam da disciplina, se justificaram com as seguintes respostas: “Não gosto”, “Monótona”, “Só fala do passado”, “Professor autoritário”, “Não gosto de decorar”, “Falta linearidade”, “Cuspe e giz”, “Não gosto de ler”.

Ainda de acordo com a pesquisa, quando solicitados a elencar por ordem de importância o que eles achavam necessário para se fazer uma boa prova de História, a ordem das respostas indicadas na pesquisa foi, em primeiro lugar, “ter uma boa memória”; em segundo, “ler o livro didático”; em seguida, “ter uma opinião crítica



sobre o assunto”; em quarto, “escrever bem”; e, por fim, “colar”. Na opinião dos entrevistados, a disciplina é ainda vista como um amontoado de textos que devem ser decorados e não refletidos. A reflexão, geradora de um pensamento crítico, aparece expressa na resposta que ficou em terceiro lugar. A importância de se ter uma opinião crítica sobre o assunto é desvalorizada em prol da memória e da leitura do livro didático.

Numa tentativa de aliar aulas mais dinâmicas com a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico, o trabalho com fontes iconográficas revela-se bastante proveitoso. É possível, por meio dessas fontes, fazer com que os alunos reconheçam a construção da História a partir da leitura de quadros de história do século XIX, mais especificamente do Segundo Reinado, utilizando para isso um método dialético onde ele será capaz de identificar teses opostas, possibilitando a elaboração da crítica. O aluno terá a percepção de que o que foi pintado na tela não corresponde exatamente à realidade dos fatos, mas, sim, que aqueles quadros estavam a serviço de interesses maiores que objetivavam passar uma mensagem específica.

Deve-se ressaltar que foi durante o reinado de D. Pedro II que se formulou o projeto de construção da nação brasileira. Após a maioridade e a partir de 1850, um processo centralizador começa a ser articulado no império. Membros da elite saquarema, de base conservadora, assumem os ministérios e realizam reformas judiciárias que viriam a concentrar o poder nas mãos dessas elites. Neste momento começa-se a pensar na construção da nação brasileira e três instituições serão fundamentais: o Colégio Pedro II, local de formação da intelectualidade brasileira; o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que propunha demarcar o território nacional e reescrever a História do povo, valorizando o índio como o antepassado do brasileiro e propiciando o desenvolvimento de uma literatura e de quadros que tinham por tema o indianismo; e a Academia Imperial de Belas-Artes. Fomentando artistas como um verdadeiro mecenas, Pedro II teve à sua disposição artistas plásticos que retrataram o Brasil idílico, por vezes, como nas pinturas indianistas, ou forte, por outras, como naquelas que retratavam a Guerra do Paraguai.

Esses autores, financiados pelo governo imperial, desenvolveram as suas técnicas no exterior e se prestaram a pintar o Brasil que deveria ser mostrado. Suas guerras eram colossais e seus heróis eram magnânimos. As telas contavam a História do Brasil na visão do império.



O trabalho com quadros é gratificante na medida em que é possível colocar os alunos em contato com as obras de arte e fazer com que, além do conteúdo da disciplina História, eles possam também conhecer mais a respeito do acervo cultural da sociedade a qual ele pertence. Vigotski lembra sobre a possibilidade da obra de arte transformar o olhar daquele que, não só a contempla, mas a vivencia.

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispõe posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. (VIGOTSKI, 2004, p. 343).

É por meio deste novo olhar para o mundo que a obra de arte suscita, que a partir do Segundo Reinado se dá o processo de formação da nação brasileira. Torna-se necessário criar um elemento aglutinador desta sociedade de forma a garantir a sua cultura, estrutura sócio-econômica, política e geográfica. Dentro de um projeto político centralizador, a formação na Nação brasileira passará por um viés cultural, pois esta será a tônica dada por D. Pedro II, seu maior articulador (SCHWARCS, 2006, p. 125-157).

Para uma definição objetiva do que se pode considerar um quadro de história, Jorge Coli descreve:

constitui-se como o apogeu da arte de pintar, articulando-se diretamente com o princípio da narração. Trata-se de contar histórias com clareza, com grandeza; histórias bíblicas, sagradas; histórias dos heroísmos humanos, presentes e passados; histórias dos poderosos em suas ações mais magníficas, em seus triunfos soberbos.

A questão é, portanto, a de narrar visualmente. O pintor devia articular formas visuais significantes, devia inventar cenas, poses, gestos, ambientes (COLI, 2007, p.51)

Com o desenvolvimento do pensamento crítico, ao analisar esses quadros do século XIX, para os quais os pintores “*deviam inventar cenas*”, pretende-se que o aluno seja capaz de fazer a mesma leitura crítica com imagens que povoam o seu universo nos dias atuais. Deve-se, portanto, mostrar que a História, muito mais do que simples decoreba, tem a função de fazer com que se interprete a realidade a partir de um entendimento mais aprofundado, possibilitando uma ampliação de visão de mundo.

Os quadros de história que, a princípio, são vistos apenas como objetos de museus, devem ser utilizados como fontes historiográficas, com os quais os alunos



possam criar certa aproximação, o que dificilmente ocorre dentro de um museu. Como diz Circe Bittencourt,

a potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” – que na maioria das vezes, são expostas pelo valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre a sua história (BITTENCOURT, 2005, p. 355).

Privilegia-se, neste caso, uma educação humanista, baseada em princípios estéticos, políticos e éticos, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A estética da sensibilidade, por meio da qual o aluno aprende a conhecer e aprende a fazer, está no próprio objeto de viabilização metodológica, ou seja, os quadros de História do século XIX. Como diz o PCN, é neste momento que o aluno aprende a conhecer o seu objeto e, ao mesmo tempo, entender um pouco mais de arte brasileira, aliada ao aprendizado de História. Aprende também a fazer, já que ele tem a oportunidade de aplicar a teoria junto com a prática de análise de fonte, construindo uma História a partir desta análise. O aluno aprende a conviver, visto que ele pode desenvolver uma percepção outra da sociedade, mais aprofundada e mais crítica. Por fim, utilizando esses conhecimentos, pode formar uma identidade pessoal e coletiva, aprendendo a ser, inserido no seu tempo e no seu espaço, a partir do estudo de tempos e espaços do passado.

A solução de se utilizar a interpretação dos quadros de história em sala é uma opção que visa dinamizar as aulas e estimular o debate e a participação de todos. Propõe-se, também, com esta atividade, transformar a sala de aula em um local para o exercício da pesquisa, conscientizando o aluno de sua participação no fazer histórico.

Entra-se, aqui, em consonância com a teoria de Vigotski quando este defende uma interação dialética entre o ser e o meio social em que ele se insere. Essa relação, na maior parte do desenvolvimento humano, é mediada. Isso quer dizer que o homem se relaciona com o mundo não de forma direta, mas pela mediação de instrumentos ou de signos. Os instrumentos ampliam a possibilidade de o homem intervir na natureza e regulam as ações sobre os objetos. Os signos regulam as ações sobre o lado psicológico das pessoas. Deve-se considerar a iconografia como um signo a ser decodificado. Desta forma, o quadro, a obra de arte, é também o meio pelo qual a pessoa interage com o mundo.



Para formular integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos do novo significado. O que não estamos em condição de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via. (VIGOTSKI, 1999, p. 35).

A obra de arte é, ao mesmo tempo, meio e linguagem. O aluno a utilizará para compreender o mundo que ela simboliza. Ao mesmo tempo, ela é a linguagem pela qual o mundo se comunica com o aluno e ele, em algum momento de sua vida, por meio dela, se comunicará com o mundo. Mas só o fará a partir da sua leitura e investigação que, aqui, pretende-se crítica, dialética.

Para que esta premissa seja verdadeira é importante que as aulas sejam construídas partindo do conhecimento que o aluno traz a partir da sua experiência de vida, da sua realidade sócio-cultural e sua visão de mundo. O professor já não é mais entendido como o detentor absoluto do conhecimento e este deverá surgir das intervenções dos alunos e da forma como ele entende a realidade proposta. Ao professor cabe o papel de mediador e orientador, dialogando e trocando conhecimento.

É no método dialógico, proposto por Paulo Freire, que o docente também deve buscar referência. Carlos Rodrigues Brandão, ao tratar do método, ressalta:

Paulo Freire pensou em um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro [...].

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo [...] não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado [...] não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. (BRANDÃO, 2006, p. 21).

A aplicação do método dialético pode se dar a partir da reprodução dos quadros de história do século XIX, utilizando-se mídias atuais, como o CD ou mesmo a internet. Pretende-se a aproximação do aluno com a obra e, posteriormente, que ele seja capaz de decodificá-la para entender os processos históricos. Nos dizeres de Walter Benjamin, é como que retirar a aura da obra de arte para que ela possa estar cada vez mais próxima de seus observadores. Benjamin diz que a partir da possibilidade de reprodução técnica da obra de arte, várias possibilidades estão abertas aos olhos humanos. Pode-se ampliá-la, destacar uma parte, ressaltar outra. “A reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original. Ela



pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma de fotografia, seja de disco.” (BENJAMIN, 1994, p. 168).

A utilização da arte no ensino de História acaba por sensibilizar o olhar, a vida, dos alunos, a partir da sua observação e entendimento da mesma. Mais uma vez é Vigotski quem nos chama a atenção para este fato. Ele diz que o contato com um quadro, por exemplo, pressupõe a existência de três momentos: a estimulação, que é o primeiro contato, no caso, visual; a elaboração, que é a interpretação física que o espectador faz do quadro, ou seja, a identificação de que aquelas linhas e tintas formam uma paisagem; e a resposta. Esta última é a que faz a aproximação ou não do aluno em relação ao objeto. Vigotski explica que

há muito tempo os psicólogos vêm dizendo que todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram empatia o próprio processo de percepção. Essa complexa atividade da empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto. Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo (VIGOTSKI, 2004, p. 330).

Voltamos, então, por meio dessa empatia, que surge em relação à obra de arte e que vem diretamente do olhar do aluno, à questão do método dialógico de Paulo Freire. O ensino de História só se torna possível a partir do que o aluno traz de sua vivência que, por consequência, será demonstrado na visualização da obra de arte.

Ao utilizar, por exemplo, a tela *Primeira missa no Brasil*, de Vitor Meireles, o professor abordará os aspectos apresentados nela e, concomitantemente, desconstruirá aquela imagem apresentando os fatos trabalhados pela historiografia atual.





Vitor Meireles, **Primeira Missa no Brasil**, 1860, óleo sobre tela, 260cm x 356cm.

Alguns pontos devem ser abordados, mas o professor tem a liberdade de conduzir a aula ressaltando os pontos que achar mais relevantes. Neste caso, por exemplo, *A primeira missa no Brasil* surge a partir da necessidade de Meireles fazer um envio de um quadro original a fim de garantir a sua estada no exterior e também por uma recomendação de Araújo Porto-Alegre. Inspirada na carta de Pero Vaz de Caminha, que foi publicada pela primeira vez no Brasil em 1817, a tela, unindo índios e portugueses, pagãos e católicos, é como um registro do “nascimento” do Brasil. (ROSA, 1982). Conforme Jorge Coli, “*Vitor Meireles estava encarregado de uma tarefa ambiciosa e cuja responsabilidade parecia imensa: oferecer ao Brasil o instante do seu nascimento*” (COLI, 2005, p. 30). Era importante, naquele momento em que se idealizava uma Nação coesa, mostrar como se deu o seu surgimento. Se a carta de achamento foi a certidão de batismo brasileira, a tela seria a fotografia, o registro visual de como tudo teria acontecido, visto que Meireles estava calcado em uma carta de uma testemunha ocular da chegada dos portugueses em nossas terras.



Neste momento há o resgate da identidade a partir da visualização do momento do nascimento da nação. O reconhecimento da sociedade deste ato inaugural parte da sua identificação com o mesmo. Segundo Lilia Moritz Schwarcz,

na literatura e na pintura os índios idealizados nunca foram tão brancos; assim como o monarca e a cultura brasileira tornavam-se mais e mais tropicais. Afinal, essa era a melhor resposta para uma elite que se perguntava incessantemente sobre sua identidade, sobre sua verdadeira singularidade. Diante da rejeição ao negro escravo e mesmo ao branco colonizador, o indígena restava como uma espécie de representante digno e legítimo. (SWWARCS, 2006, p. 148).

Atualmente, entende-se que o descobrimento do Brasil não foi exatamente obra do acaso como normalmente o assunto é tratado. No início do século XVI, com o comércio oriental praticamente dominado por Gênova e Veneza e o Mediterrâneo tomado pelos mouros, Portugal sai em busca de um novo caminho para chegar à Índia. A campanha de Pedro Álvares Cabral também faz parte desse objetivo. Alguns indícios mostram que não foi o acaso que trouxe Cabral até o nosso território, tais como: o afastamento da linha divisória do Tratado de Tordesilhas de 100 para 370 léguas, abrangendo boa parte do que atualmente pertence ao território brasileiro; a utilização de naus, embarcações mais adequadas do que as caravelas para se navegar em mar aberto; o afastamento para o ocidente para além do necessário para se desviar de ventos contrários e conseguir contornar o Cabo da Boa Esperança, no sul da África. Dias afirma que “a montagem da frota de Cabral resultou de experiências anteriores. Longe de ser uma “nau sem rumo” tinha firme convicção para se conservar na rota que levava ao Atlântico brasileiro.” (DIAS, 2001, p. 37).

Se Portugal ainda não sabia o que poderia encontrar no extremo oeste, a importância estratégica de se chegar em algum território do outro lado do oceano representava um ponto de abastecimento das naus, um facilitador para a manobra do Cabo da Boa Esperança, além de, após o Tratado de Tordesilhas, a imediata chegada de uma nau portuguesa em terras mais ao ocidente, garantiria a hegemonia do Atlântico à Portugal em relação à Espanha.

Para falar sobre a Independência do Brasil, podem ser utilizadas duas telas: *O grito do Ipiranga*, de Pedro Américo e *A proclamação da independência*, de François-René Moreaux. Dessa forma, é possível fazer uma comparação entre elas e abordar os interesses de cada época durante a criação dos quadros.







Pedro Américo, **O grito do Ipiranga**, 1888, óleo sobre tela, 760cm x 415cm.



François-René Moreaux, **A proclamação da Independência**, 1844, óleo sobre tela, 244cm x 383cm.

Após o retorno de D. João VI para Portugal e a ordem de regresso de D. Pedro I para o mesmo país, surge o medo por uma recolonização e, junto com isso, as ideias pela independência do Brasil. Após a decisão de D. Pedro permanecer no Brasil, em 9 de janeiro de 1822, que ficou conhecido como o Dia do Fico, aumentam as pressões



para que ele saísse do país. Ao tomar conhecimento, durante sua viagem em visita às comarcas da província de São Paulo, de que todas as suas decisões tinham sido anuladas por Lisboa, exigindo o seu imediato retorno, D. Pedro proclama a independência do Brasil, no dia 07 de setembro de 1822, às margens do Rio Ipiranga. (FAUSTO, 2006).

A tela *O grito do Ipiranga* foi pintada entre 1886 e 1888, encomendada pela Comissão do Monumento do Ipiranga. Nela, Pedro Américo retrata o regente destacado no centro da cena, sobre um platô, altivo, com a espada erguida e uniforme impecável. Ao comparar com a tela do retratista francês François-René Moreaux, *A proclamação da independência*, pintada em 1844, vemos um imperador pequeno, sem expressividade, rodeado pelo povo. Obra que poucas pessoas conhecem. Isso ocorre pelo fato da tela de Pedro Américo ter sido pintada em um momento de crise da monarquia e que esta precisava renovar a sua imagem. Para Maria Lígia Coelho Prado, “as aparências exteriores – a pompa, os trajes – eram indispensáveis para Pedro Américo, faziam parte da imagem da Monarquia, integravam o seu significado.” (PRADO, 2007, p. 163).

Era importante para o Segundo Reinado mostrar para o povo o grande feito da monarquia para a Nação: a sua independência. Além disso, a imagem do imperador e de toda a cena deveria ser forte, impactante, muito diferente do momento em que ela aconteceu, já que é sabido que Pedro I e seus soldados cavalgavam sobre pangarés, não usavam roupas tão arrumadas e limpas, e, ainda por cima, o imperador estava sentindo um incômodo gástrico.

A intenção de passar a imagem de uma Monarquia forte em um momento em que esta já agonizava também fica evidente quando se sabe como foram as primeiras exposições do quadro. Realizada em Florença, teve como convidados D. Pedro II e a imperatriz, a rainha da Sérvia, da Inglaterra entre outros aristocratas. Segundo Maria Lígia Coelho Prado, Pedro Américo, no discurso que fez na ocasião tinha exata consciência da sua contribuição à idéia de construção da Monarquia brasileira:

Eu me sinto honrado em ter concluído uma página destinada a comemorar um dos mais gloriosos feitos do Augusto Progenitor de Vossa Majestade e, ao mesmo tempo, o primeiro sopro de vida da nossa Pátria como nação livre e independente. (PRADO, 2007, p. 164 apud SANDES, 2000, p. 75).

O professor deve buscar uma metodologia na qual haja, além do trabalho dialético, a aproximação do corpo discente com o artista a partir da criação e

manufatura de uma obra de arte, visando a sublimação de uma energia latente que não é utilizada em atividades normais do organismo. Segundo Vigotski,

[...] a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia. A mais verossímil na psicologia moderna é a concepção da criação como sublimação, ou seja, como transformação das modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontraram vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores. (VIGOTSKI, 2004, p. 337).

Vigotski é categórico em afirmar uma espécie de salvação pela utilização da criatividade na construção de uma obra de arte. Ele explica que a não utilização dessa energia excedente acaba se transformando em formas anormais de comportamento, psicoses, que *“não significam outra coisa senão o conflito da aspiração subconsciente não realizada com a parte consciente do nosso comportamento”* (VIGOTSKI, 2004, p. 338). Para ele,

o que fica sem realização em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realiza na vida existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma. (Idem, 2004, p. 338).

Consegue-se, então, metodologicamente, ampliar a dimensão de uma aula e de uma avaliação não somente para o ensino de História, mas também buscar uma melhor qualidade de vida e de vivência, propiciando ao aluno um novo olhar para a sociedade.

## **AUTOR**

Artur de Almeida Malheiro, formado em jornalismo e graduando do curso de História da Universidade Gama Filho.

## **NOTA**

1 - Pesquisa realizada em exigência da disciplina CSO 922 – Estágio II, nas escolas de Ensino Médio, pela turma 340 do 5º. período do curso de História da Universidade Gama Filho, no primeiro semestre de 2008.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARGAN, Giulio; FAGIOLO, Maurizio. *Guia de história da arte*. Lisboa: Editorial Estampa; 1994.



BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas) São Paulo: Brasiliense; 1994.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez; 2005

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Braziliense; 2006.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2005.

\_\_\_\_\_. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP; 1997.

CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus; 1997.

COLI, Jorge. *Como estudar a arte brasileira do século XIX?* São Paulo: SENAC; 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução à pintura de História. In: *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional; 2007.

D'ANGELO, Martha. *Arte, política e educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola; 2006.

DIAS, Manuel Nunes. Expansão europeia e descobrimento do Brasil. In: MOTA, Carlos. (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2001.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP; 2006.

FLORESCANO, Enrique. *A função social do historiador*. In: *Tempo, Revista do departamento de História da UFF*, no. 4, vol. 2.

FUNARI, Paulo; PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2006.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S. (Org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez; 2007.

OLIVEIRA, Maria Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione; 1997.

PRADO, Maria Ligia. Política e nação na pintura histórica de Pedro Américo e Juan Manuel Blanes. In: *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional; 2007.



REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes; 2007.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia. (Org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez; 2007.

ROSA, Ângelo de Proença e outros. *Vitor Meireles de Lima (1832 – 1903)*. Rio de Janeiro: Pinakotheke; 1982.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione; 2004.

SCHWARCS, Lilia. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Cia da Letras; 2006.

SOUZA, Wladimir Alves de et alii. *Aspectos da arte brasileira*. Rio de Janeiro: Funart; 1981.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 19 de outubro de 2008.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acessado em 19 de outubro de 2008.

*Revista de história da biblioteca nacional*. Rio de Janeiro: Sabin, n. 31, ano 3, abril 2008

*Conhecendo o ensino médio*. Pesquisa de campo realizada pelos alunos da turma 340 para a disciplina CSO 922 – Estágio II. Rio de Janeiro, 2008.

## IMAGENS

Vitor Meireles, **Primeira Missa no Brasil**, 1860, óleo sobre tela, 260cm x 356cm. Fonte: <http://www.dezenovevinte.net/> Acessado em 05/08/2009).

Pedro Américo, **O grito do Ipiranga**, 1888, óleo sobre tela, 760cm x 415cm. Fonte: <http://www.dezenovevinte.net/> Acessado em 05/08/2009.

François-René Moreaux, **A proclamação da Independência**, 1844, óleo sobre tela, 244cm x 383cm. Fonte: [www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br). Acessado em 05/08/2009.