

O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CEF 102 NORTE

Ana Lúcia Pereira Souza¹
Camilla Braga Guimarães²
Elaine Vieira de Sousa³
Luca Lourenço Justino do Nascimento⁴
Edlene Oliveira Silva⁵

RESUMO

A presente comunicação se refere às experiências de estudantes de licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Centro de Ensino Fundamental 102 Norte, em Brasília - DF, sob a coordenação da Profª. Drª. Edlene Oliveira Silva e do supervisor Prof. Dr. Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos. O projeto PIBID/História tem como objetivo o uso de fontes históricas no ensino de história na educação básica, permitindo que os/as estudantes desenvolvam habilidades críticas de análise, interpretação e compreensão do passado, com questões sobre a autoria do documento, a época em que foi produzido, as ideias por ele defendidas, os argumentos construídos para defendê-las, os sujeitos e os fatos históricos destacados, os valores que estão atribuídos a estes fatos e sujeitos, para quem esse documento fala e as relações entre o passado e o presente etc. As atividades foram realizadas nas turmas de oitavo e nono anos. Em um primeiro momento, os/as pibidianos/as observaram as aulas de história, seguido da elaboração e da aplicação de planos de aula com fontes históricas. A escolha das fontes históricas trabalhadas tem como foco temas relacionados às representações das mulheres, da população negra e indígena dentre outros assuntos ligados à dignidade, liberdade e igualdade humana, bem como aos direitos inalienáveis aos seres humanos, como por exemplo, a pintura "A Redenção de Cam", de Modesto Brocos de 1895.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de História, Fontes Históricas, Direitos Humanos.

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, analuciapereirasouza9@gmail.com;

² Graduanda do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, camilla.braga.guimaraes@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, elainevsousa12@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, lucajustinolourenco@gmail.com;

⁵ Professora orientadora, coordenadora do subprojeto História do PIBID da Universidade de Brasília – UnB.

Doutora em História pela Universidade de Brasília. Professora Associada no Departamento de História da UnB na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História, edlene@unb.br.



INTRODUÇÃO

Este texto relata a experiência dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História com o uso de fontes históricas na educação básica no Centro de Ensino Fundamental 102 Norte localizado em Brasília - DF em turmas do 8º e 9º anos sob a supervisão do Prof. Dr. Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos.

Este artigo pretende refletir acerca da aula sobre a análise da pintura “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos de 1895. A obra de Modesto Brocos, quando trabalhada em sala de aula, permite o debate acerca das fontes imagéticas como representação do passado e o seu papel na construção das narrativas acerca da história do racismo e da população negra no Brasil.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

O PIBID do curso de História da Universidade de Brasília tem como objetivo capacitar os/as estudantes de licenciatura participantes do programa a trabalharem com fontes históricas em sala de aula. Isso se justifica pela importância que as fontes têm para a produção do saber histórico e, consequentemente, para o seu ensino.

Pode-se considerar uma fonte histórica tudo o que foi produzido pela humanidade e permanece no presente como testemunho ou representação da realidade passada. Ou seja, documentos escritos, objetos, pinturas, filmes, imagens, tecidos, construções, entre outros. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, as fontes históricas carregam para o presente experiências humanas, formas de produção, transporte e consumo de saberes e produtos (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A importância de se trabalhar documentos históricos no ensino de história se dá no sentido de romper com a ideia de que a fonte histórica, inclusive os livros didáticos, são a verdade sobre o passado, pois

o triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade. O critério de verdade empirista, baseado na ideia de uma correspondência entre o relato e a realidade, foi abandonado pela história desde a crítica ao positivismo, para o qual os documentos eram veículos da verdade do passado. Ao contrário, o critério da correspondência passou a ser inaplicável à pesquisa histórica [...] (PERREIRA; SEFFNER, 2009, p.116-117).



Ao se considerar a correspondência entre relato e fato, perde-se de vista o caráter da História enquanto fruto de um trabalho interpretativo. Ou seja, falha-se num dos objetivos primordiais do ensino de História: “ensinar como os historiadores produzem a História a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção.” (PEREIRA; SEFFNER, 2009, p. 126-127).

Nesse sentido, toda fonte histórica, inclusive as imagéticas, são uma versão da realidade elaborada dentro de um contexto histórico. No entanto, em sala de aula, muitos professores têm dificuldades em utilizar fontes imagéticas, pois na maioria das vezes utilizam-nas como ilustração ou para confirmar uma realidade histórica (SILVA, 2024). Ou seja, tratam a imagem como representação correspondente ao passado. Uma boa utilização de imagens como documentos históricos deve deixar claro para os/as alunos/as que elas são produtos das sociedades em que foram produzidas, ou seja, que carregam as relações de poder de um determinado tempo (SILVA, 2024).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca o uso de fontes históricas na educação básica como pilar para que os/as estudantes desenvolvam o que chama de atitude historiadora, atitude que capacita os alunos a “colocar em questão o significado das coisas do mundo” (BRASIL, 2018, p. 398). Ou seja, os/as estudantes são confrontados com as representações produzidas pelas gerações passadas, entendem-nas em seus contextos, ao mesmo tempo em que refletem criticamente sobre as representações que se produz hoje sobre o passado (PEREIRA; SEFFNER, 2009). Dessa forma, o trabalho com fontes capacita os/as estudantes a olharem criticamente para o seu mundo, entendendo-o como produto dos conflitos e das lutas do passado (PEREIRA; SEFFNER, 2009).

O desenvolvimento da atitude historiadora colabora com o cumprimento da função social da escola, entendida pela “[...] preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.” (LIBÂNEO, 2014, p. 29). A atitude historiadora permite aos alunos historicizarem as próprias vidas, permite-os acumular conceitos que os capacitam para serem “[...] sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo.” (PEREIRA; SEFFNER, 2009, p. 120). Dessa forma, tem-se um ensino de história que busca a formação para a cidadania.





A escolha de fontes históricas com foco em temas relacionados às representações das mulheres, indígenas, da população negra, como é o caso da pintura “A Redenção de Cam”, dentre outros assuntos ligados à dignidade, liberdade e igualdade humana, bem como aos direitos inalienáveis aos seres humanos é fundamental. Se, anteriormente, o ensino de história era eurocêntrico, focado em uma sucessão de fatos cronológicos e nos feitos de “grandes homens”, atualmente, passa por uma reformulação, adotando novos paradigmas metodológicos que visam incluir a diversidade de sujeitos, como no caso da população negra (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

METODOLOGIA

O uso de imagens como material didático já está firmado na educação brasileira a partir dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1998), que afirmam que os/as professores/as devem trabalhar com uma vasta variedade de documentos em sala de aula, como imagens, textos, filmes, sítios arqueológicos, vestimentas, mapas, instrumentos de trabalho, entre outros (BRASIL *apud* SILVA, 2024, p. 246). Todo esse material deixado pelas gerações passadas está permeado por conhecimentos, tais como modos de produção, transporte e consumo de conhecimento e bens (DISTRITO FEDERAL, 2018). Dessa forma, a interpretação histórica é importante para formular questões e levantar hipóteses acerca da sociedade que produziu as fontes (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 272-273).

No trabalho com fontes históricas, incluindo as imagens, é necessária a contextualização histórica do período abordado, como, uma breve biografia do/a autor/a do documento, por exemplo, destacando onde nasceu, onde estudou, qual a formação, em que época viveu, ou até mesmo solicitar que os alunos façam essa breve pesquisa, pois trabalhar com a autoria traz uma compreensão melhor da época em que ela foi produzida (SILVA, 2024, p.248). Além disso:

A descrição dos elementos da tela é um momento essencial. Então, seria proveitoso ao docente solicitar ao/à estudante que a descreva. A proposta consiste em permitir ao/à estudante associar o que está vendo às informações que já possui, considerando, portanto, seus conhecimentos prévios. A descrição dos elementos da pintura pode, ainda, fornecer ao/às estudantes uma ideia da cena retratada (SILVA, 2024, p.250).



O/a docente pode questionar aos estudantes: “Como a fonte foi produzida?”, “Para quem foi produzida?” e “Qual o intuito de sua produção?” (ALBERTI, 2019, p. 110), já que estas perguntas direcionam os/as estudantes na interpretação crítica da fonte histórica. O intuito do/a professor/a deve ser sempre de evitar fazer com que as fontes sejam interpretadas como uma evidência absoluta de uma história única do passado.

Em documentos imagéticos, olhar para os símbolos e as suas relações na imagem nos revela opiniões e intenções políticas dos seus autores (SILVA, 2024). Ao mesmo tempo, o/a professor/a deve abordar a diversidade de interpretações que os historiadores produziram acerca do documento em questão, para deixar claro o processo por detrás da produção do conhecimento histórico (SILVA, 2024).

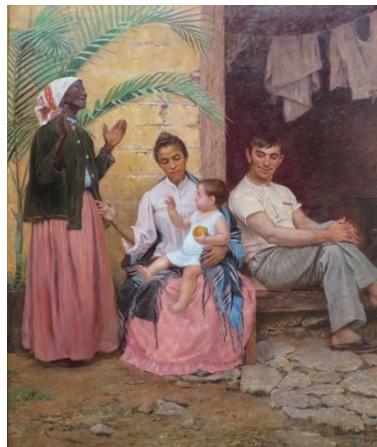
Uso da fonte: “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, 1895

Na aula “Relações raciais, branqueamento e eugenia no Pós-Abolição: a pintura ‘A Redenção de Cam’” para uma turma do 8º ano, a pintura foi trabalhada como fonte histórica, não como uma mera ilustração contemplativa. Dessa forma, os/as estudantes assumiram uma atitude historiadora (BRASIL, 2018) ao interpretar historicamente uma fonte da época abordada em sala de aula. Essa atitude historiadora permite aos alunos de ensino básico o aprimoramento da criticidade, interpretação e compreensão de que a História não se trata de um conjunto de fatos dados e determinados, mas sim de diversos discursos construídos a partir da análise metodológica das fontes. Sendo assim, apoiando-se na utilização de tais artifícios, é possível aproximar a prática intrínseca ao fazer profissional do historiador à compreensão por parte dos/das estudantes da necessidade de desenvolver um olhar analítico e interpretativo do mundo que os cerca (SILVA, 2014).

Dessa maneira, a aula sobre relações raciais, branqueamento e eugenia no pós-abolição teve como objetivo identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados por meio da análise da pintura “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, produzida em 1895. E, a fim de encaminhar os/as estudantes à compreensão da pintura como uma fonte histórica, mobilizou-se e associou-se os seus conhecimentos e saberes prévios a respeito da temática, além de situá-los quanto ao espaço e período de produção do documento (BITTENCOURT *apud* SILVA, 2014, p.35).



Tendo em vista que uma das atribuições docentes é a mediação dos processos cognitivos dos educandos rumo à democratização do saber que foi historicamente construído pela humanidade (LIBÂNEO, 2014).



“A Redenção de Cam”, Modesto Brocos, 1895. Óleo sobre tela, 199cm x 166cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

O método empregado na aula foi o expositivo-participativo, ou seja, propôs-se certas discussões sempre esperando e impulsionando o engajamento dos/as alunos/as. Nesse ínterim, os/as estudantes demonstraram seus conhecimentos prévios acerca de temas relacionados ao objeto de estudo da aula, como racismo, abolição da escravidão, proclamação da república e história dos negros no século XIX. Além disso, a análise da pintura foi realizada em conjunto, ou seja, à medida que o/a educador/a introduziu questionamentos quanto à iconografia, os/as educandos/as os responderam – constituindo-se, assim, o processo de cognição histórica crítica dos alunos.

Primeiramente, buscou-se analisar o título da obra junto aos estudantes. Para isso, perguntou-se se eles/elas conheciam a história bíblica de Cam. De frente à resposta negativa, contou-se, de forma resumida, qual era a história. Depois, ressaltou-se que essa passagem bíblica (Gênesis 9:22–27) foi bastante discutida e reinterpretada ao longo dos séculos por inúmeros pensadores, que vincularam a África a Cam, considerando-o o ancestral das raças africanas e, portanto, dos povos negros. E, com base nesse imaginário, a Cristandade europeia justificou a escravidão das populações negras do continente africano, tendo a tonalidade da pele como um marcador (LOTIERZO, 2013).



Logo após esse primeiro momento, procurou-se acessar os conhecimentos prévios dos/das educandos/as. Portanto, perguntou-se em que ano a escravidão foi abolida no Brasil. Prontamente, responderam que foi em 1888. Então, informou-se que o quadro em questão é datado de 1895, ou seja, apenas alguns anos após a abolição da escravatura e a proclamação da república, de 1889. Então, relembrou-se da política de incentivo à vinda de imigrantes brancos europeus ao Brasil iniciada pelo Império e intensificada pela República. Nesse sentido, a proposta da imigração era a de miscigenar o povo brasileiro a fim de modificar o perfil racial da nação dentro de algumas décadas, de negro para branco – tendo em vista que o Estado e a intelectualidade da época acreditavam que os brancos eram hierarquicamente superiores aos negros. Ainda sobre a imigração, ressaltou-se que o governo ofereceu terras, assistência financeira e emprego digno aos “colonos” vindos da Europa, em sua maioria italianos e alemães (WOODARD, 2013). Naquela oportunidade, também se perguntou aos estudantes quem eles/as achavam que teriam sido os imigrantes e em quais condições eles teriam vindo ao Brasil. As respostas caminharam no sentido da história factual, com afirmações acerca de europeus chegando ao país com boas condições de vida asseguradas.

Em seguida, foi feita uma contextualização e análise da pintura a fim de explicar o sentido do vocábulo “redenção”, presente no título do quadro. Para atingir esse objetivo, fez-se as seguintes perguntas aos alunos/as: o que vocês têm a dizer sobre esta imagem? O que vocês veem de interessante? As respostas giraram em torno de observações acerca das cores das peles dos personagens representados na figura, suas respectivas vestimentas e gestos e/ou expressões faciais. Neste momento, mediou-se o processo de investigação de fontes por meio de perguntas sugestivas, por exemplo: vocês acham que esses personagens pertencem a uma mesma família? Por que a senhora à esquerda está levantando as mãos aos céus? Por que a mulher do meio está olhando para a criança enquanto aponta para a senhora? Será que está contando uma história? Se sim, qual história? Será que é a história de Cam? Será que o homem é estrangeiro? Se sim, de qual país ele poderia ter vindo?

Desse modo, foi possível esclarecer que a pintura retrata quatro personagens em três gerações consecutivas. À esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe “mulata” com um bebê branco em seu colo; à direita, o pai da criança, também branco. Acerca disso, a senhora preta é retratada descalça em um chão de terra, com as mangas do casaco puídas, um lenço branco na cabeça e erguendo as mãos e olhos em direção ao céu, em um gesto de agradecimento. Já a

mulher negra de pele mais clara é colocada em uma posição de transição entre a terra e o chão de pedras, enquanto olha para o filho e aponta para a própria mãe, como se contasse uma história. Por outro lado, o homem branco está calçado e se encontra completamente sobre o pavimento, observando o pequeno garoto com uma expressão de satisfação e admiração e o corpo inclinado para o lado, como se viesse de outro lugar. Enquanto isso, o bebê veste uma bata branca bastante clara e reluzente, tornando-se o ponto central e de maior luminosidade da cena (LOTIERZO, 2013).

Dessa maneira, foi possível afirmar que a imagem representa uma desconstrução do mito camita. Isso porque a criança constitui a possibilidade de salvação ou redenção para a população negra, pois representa o processo de branqueamento da descendência da senhora negra por meio da miscigenação. Sendo assim, os descendentes da idosa, que provavelmente era escravizada, não iriam passar pelas mesmas mazelas, afinal, seriam brancos. Assim sendo, ocorre uma inversão da narrativa a respeito de Cam, ou seja, ao invés de haver um castigo que torne a descendência negra e escravizada, em oposição, os netos da personagem preta recebem a redenção (perdão) e se tornam brancos (LOTIERZO, 2013).

Prosseguindo, fez-se uma explicação a respeito da produção e autoria da obra. Sobre isso, a tela “A Redenção de Cam” foi pintada em 1895 por Modesto Brocos, espanhol radicado no Brasil e um dos principais pintores da Academia de Belas Artes. E possui o explícito objetivo de refletir e reforçar teorias racistas da época a respeito da superioridade branca. Além disso, alertou-se que, em 1911, ocorreu o I Congresso Universal das Raças em Londres, no qual o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista Lacerda, utilizou a pintura de Modesto Brocos para ilustrar suas ideias acerca da mestiçagem.

Sob esse tocante, Lacerda defendeu a miscigenação e o consequente branqueamento da população, apoiando a ideia de uma superioridade da raça, traços e cultura branca. Sendo assim, utilizou a pintura e os personagens nela presentes para demonstrar que em três gerações o Brasil poderia se transformar em um país predominantemente branco, descrevendo a imagem como: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças” (LOTIERZO, 2013).

Dando continuidade, explicou-se o conceito de eugenia, que os/as alunos/as não demonstraram ter apropriado. De qualquer modo, definiu-se a eugenia como um conjunto de

ideias e práticas relativas a um “melhoramento ou aprimoramento da raça humana” por meio da seleção dos genitores (pais), tendo como base a hereditariedade (ENGEL, 2013).

A partir de todas as discussões anteriores, procurou-se refletir, junto à turma, sobre o racismo na atualidade. Quanto a isso, pode-se afirmar que a fonte trabalhada permitiu o diálogo acerca dos lugares de conforto e privilégios materiais e simbólicos ocupados pelos brancos, que gozam de vantagens estruturais em sociedade racistas, como a brasileira. Quanto a este tema em específico, os/as educandos/as demonstraram bastante conhecimento prévio, inclusive reiterando opiniões engajadas e antirracistas.

Ao final da aula, como forma de avaliação para as aprendizagens, realizou-se uma atividade junto aos estudantes. Solicitou-se que alguns/algumas alunos/as lessem em voz alta os pequenos textos presentes nas folhas que lhes foram entregues, marcassem os vocábulos que tivessem dúvida quanto ao significado a fim de que, em seguida, pudessem sanar as dúvidas. Os trechos foram:

“Nessa passagem [Gênesis 9], Cam expõe a nudez de seu pai, Noé, aos irmãos Sem e Iafet e, por isso, é condenado pelo patriarca, juntamente com seu filho Canaã, a ser escravo daqueles últimos [...] a pele de Cam (e seus descendentes) se torna, nessas interpretações, negra” (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013, p.8).

“A miscigenação, reconhecida como característica irrefutável da sociedade brasileira, assume aqui claramente o sentido de branqueamento, cujo atributo *purificador* representaria um ‘grande serviço à humanidade’. Longe de promover a integração entre as diferenças, a mistura do ‘nosso sangue’ — *branco e brasileiro* — promoveria a depuração ‘dessa raça’, *negra e estrangeira* [...] podemos concluir que o sentido das diferenças entre as raças, seja qual for o seu significado, pressupõe a sua hierarquização em ‘inferiores’ e ‘superiores’” (ENGEL, 2013, p. 56).

Passado o debate, solicitou-se que os/as estudantes considerassem o seguinte enunciado: “Os textos e a pintura acima fazem referência e/ou explicam um período marcante da história do Brasil. Sobre isso, pode-se afirmar” e que, com isso, escolhessem uma entre as seguintes alternativas: 1) A senhora representada à esquerda alcançou a graça da redenção ao casar sua filha com um homem branco, tendo um neto da mesma cor do pai. Desse modo, quebrando a maldição da escravidão imposta aos descendentes de Cam. 2) O casamento interracial é a chave para a evolução e progresso da civilização brasileira, pois somente com a homogeneização racial será possível construir uma sociedade biologicamente perfeita e sem preconceitos. 3) A imagem é fruto das ideias científicas racistas e eugenistas fortemente difundidas ao longo do séc. XIX e início do XX, usando também a religião a fim de justificar as teses de

branqueamento. Sendo assim, reafirmando teorias racistas de superioridade da raça branca. 4) A figura masculina é representada como o elemento definidor do processo de mestiçagem, colocando a mulher em uma posição subalterna e submissa. Isso tendo em vista que o modelo de miscigenação é construído a partir do par mulher negra/mulata e homem branco, não o oposto.

Durante este procedimento, notou-se que os/as educandos/as se apropriaram muito bem do conteúdo quanto ao racismo e ao contexto da época estudada e a sua relação com a atualidade. No entanto, tiveram dificuldades na apropriação de termos mais rebuscados que ainda não conheciam, por exemplo, eugenia, miscigenação, mestiçagem, entre outros.

Por fim, torna-se essencial refletir acerca das práticas pedagógicas e didáticas empregadas na aula em questão. Quanto ao método de ensino, é possível identificar elementos de tendências pedagógicas liberais e progressistas concomitantemente. Sendo que os momentos expositivos se classificam melhor dentro de uma tendência tradicional, na qual há a exposição verbal e analítica por parte do docente. Enquanto as etapas em que os discentes foram questionados quanto à fonte e expuseram suas impressões e opiniões se inserem mais precisamente em uma tendência crítico-social dos conteúdos. De acordo com esta última, é necessário compreender os conhecimentos prévios empíricos dos alunos e, então, intervir para ascendê-los a uma forma de elaboração e apropriação superior. Nesse sentido, o método se subordina ao conteúdo (LIBÂNEO, 2014).

Ainda sobre esta última reflexão quanto às práticas pedagógicas e didáticas, faz-se importante mencionar a expressiva presença da tendência libertadora ao longo da aula. Isso é notável, especialmente, no conteúdo de ensino que abarca um tema gerador, o racismo, visando o levantamento de problematizações da prática de vida em sociedade e de questionamentos acerca das relações humanas. Além da tendência citada também pressupor a leitura crítica dos conteúdos em direção a uma transformação e democratização do mundo (LIBÂNEO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o relato de experiência aqui descrito, a equipe de PIBID do Centro de Ensino Fundamental 102 Norte de Brasília/DF ressalta a importância do estudo voltado para a utilização das fontes históricas em contexto escolar, dado o exemplo da aula sobre a fonte



imagética “A Redenção de Cam”. Mais especificamente, o objetivo de utilizar fontes históricas vem acompanhado da ideia de pluralização da narrativa histórica homogênea e da promoção da reflexão crítica dos estudantes acerca dos produtores destas fontes, bem como a inserção de historiografias mais diversas e inclusivas.

Entendemos que o uso das fontes requer uma atenção particular à contextualização e ao cuidado com os agentes históricos mencionados, assim como à historicização prévia do conteúdo por parte do professor. O contraste e estranheza de alguns documentos com a atualidade - como em um exercício paleográfico - pode se tornar um obstáculo a ser contornado e, além disso, a fonte pouco debatida e/ou apresentada pode reforçar estereótipos negativos e atrasados.

Porém, quando o conteúdo ministrado é pertinentemente abordado, ele aproxima o saber escolar ao estudo acadêmico de história e contribui para a aproximação do aluno com a noção de que ele é agente de sua própria história (PEREIRA; SEFFNER, 2009, p. 116). Por isso, reforçamos que a desafiadora tarefa de integrar o objeto de estudo histórico no cotidiano da sala de aula se prova fundamental para a graduação e pesquisa da área, já que o curso de licenciatura em história tem um papel essencial de desconstrução de narrativas historiográficas prontas e de transformar o/a estudante em um ser questionador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 16 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Curriculo em movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental**. Brasília, 2018.
- ENGEL, Magali G. Educação, sanitarismo e eugenia: o negro e a construção da identidade nacional nos debates científicos da Primeira República (1899–1930). In: ABREU, Martha (et al.). **Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico**. Niterói: Ed. UFF, 2013, p. 47–61.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Nicole Geovanna Silva; SILVA, Edlene Oliveira. Relações raciais e embranquecimento no Pós-Abolição: a pintura “A Redenção de Cam”. Plano de aula. *In: Idade média na escola*. Disponível em: <https://www.idademedianaescola.com.br/c%C3%B3pia-planos-de-aula-id-m%C3%A9dia>. Acesso em 18 nov. 2025.

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, raça e estética no último Oitocentos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2013.

LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lilia. Arte/ogie. Raça, gênero e projeto branqueador: “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos. *In: Artelogie*, 5, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7961. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA, Edlene Oliveira. O uso de imagens no Ensino de História: representações dos negros, da Princesa Isabel e da abolição da escravatura na pintura “Libertação dos Escravos” de Pedro Américo, de 1889. *In: PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva (org.). Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências* - vol. 15. Ponta Grossa: Aya, 2024.

SILVA, Juliana Miranda da. Fontes históricas em sala de aula: instrumentos para a prática da criticidade. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 14, n. 30, p. 34–41, 2014. DOI: 10.31496/rpd.v14i30.844. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/844>. Acesso em: 16 nov. 2025.

WOODARD, James. De escravos e cidadãos: raça, republicanismo e cidadania em São Paulo. *In: ABREU, Martha (et al.). Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico*. Niterói: Ed. UFF, 2013.