

Reconfigurar o Tradicional: A Fonte Escrita e a Crítica ao Discurso Ocidental no Ensino de História

Reconfiguring the Traditional: The Written Source and the Critique of Western Discourse in History Teaching

Isabella Sardinha Mascarenhas

Graduanda em História

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

isabella.mascarenhas89@gmail.com

Nathalia Fernandes Vitor

Graduanda em História

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

nfernandesvitor09@gmail.com

Felipe Silveira de Oliveira Malacco

Doutor em História

Universidade Federal Fluminense (UFF)

fmalacco@hotmail.com

Recebido: 12/05/2025

Aprovado: 20/07/2025

Resumo: Neste artigo, nos propomos a pensar a utilização e fontes históricas em suportes escritos em sala de aula. Apesar de ser amplamente considerada pela bibliografia especializada como um tipo de suporte “tradicional”, consideramos importante pensar como trabalhá-las de maneira mais abrangente, principalmente devido ao cenário de precariedade das escolas públicas brasileiras devido ao baixo investimento financeiro em todas as instâncias. É comum faltar equipamentos que permitam trabalhar outros suportes de fontes históricas, seja em vídeo, imagem ou som. Assim, a partir das premissas da metodologia pós-colonial, pensaremos a própria concepção de fonte histórica, bem como analisaremos historicamente as mudanças na forma de interpretá-las e usá-las em sala de aula. Em seguida, retomamos o debate sobre a precarização escolar e propomos, a partir de exemplos, o trabalho e problematização de fontes escritas em sala de aula, para além de uma proposta de educação bancária e explicitando os próprios limites do discurso Ocidental

Palavras-chave: Fontes Históricas; Precarização; Pós-Colonialismo.

Abstract: In this article, we propose to reflect on the use of historical sources in written formats in the classroom. Although widely regarded by specialized bibliography as a "traditional" type of source, we consider it important to think about how to work with these sources in a broader way, especially given the precarious state of Brazilian public schools due to low financial investment across all levels. It is common for schools to lack the equipment necessary to work with other types of historical sources, such as videos, images, or audio. Thus, based on the premises of post-colonial methodology, we will examine the very concept of historical sources and historically analyze the changes in how they

are interpreted and used in the classroom. Subsequently, we will revisit the debate on school precariousness and, using an examples, we propose the use and problematization of written sources in the classroom, moving beyond a banking model of education and making explicit the inherent limits of Western discourse.

Keywords: Historical Sources; Precarization; Post-Colonialism

Introdução

Este artigo tem por intenção pensar a utilização de fontes históricas escritas nas aulas de história do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Embora seja uma fonte considerada “tradicional” na pesquisa e no ensino de história, em conjunto com o fato de que novas fontes em novos suportes e formatos tenham tomado seu lugar no centro do debate, percebemos que na situação de precariedade das escolas públicas brasileiras devido ao baixo investimento em todas as instâncias, principalmente no sentido infraestrutural, se torna ainda mais importante à pessoa docente a utilização de fontes escritas. Afinal, é comum na rede pública brasileira¹ a falta de equipamentos como data-show, computadores, caixa de som, etc. Assim, trabalhar - e trabalhar bem - as fontes em que se é possível escrever na lousa ou imprimir em uma folha de papel, é extremamente importante. Argumentamos que, embora seja considerada um suporte “tradicional”, é possível se pensar e trabalhar com as fontes escritas de uma maneira não ortodoxa.

Para isso, inicialmente, é necessário definirmos aqui o nosso entendimento sobre o que é fonte histórica. José D’Assunção Barros define fonte histórica como:

Tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural (BARROS, 2019, p. 7).

¹ O censo escolar, disponível em: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 18 dez. 2024, evidencia apenas se as escolas têm ou não acesso à internet. Alda Maria Castro e Íkaro Santos (2021) mostraram, por sua vez, que o subfinanciamento é premente na educação pública brasileira. Em conjunto, esses dados explicam a profusão de estudos de caso que mostram as dificuldades para inclusão de tecnologias de informação e comunicação, dentre os quais podemos destacar os estudos de Marcelo Severo da Silva (2020), Luiz Monteiro e Emanuel Batista (2023) e Thabatha Vecchio (2023).

Desta definição de Barros, salientamos, em específico, a característica da vastidão do que pode ser considerado uma fonte histórica. Uma amostragem desta vastidão pode ser evidenciada em dois textos já consagrados para pensar as fontes históricas e seus usos por parte dos historiadores. É o livro *Fontes Históricas*, organizado por Carla Pinsky (2008) e o livro *O Historiador e suas Fontes*, organizado também por Carla Pinsky e por Tania de Luca (2009). São dois livros para o qual foram convidados várias historiadoras e historiadores para escrever as características centrais das fontes com as quais trabalham. Foram levantadas as seguintes tipologias documentais: fontes arqueológicas com resquícios materiais e imateriais, fontes impressas como documentação oficial de Estados Nacionais, fontes orais como relatos gravados e preservados em arquivos, fontes audiovisuais, fotografias, literatura, testamentos e inventários, processos criminais, registros paroquiais e civis, arquivos de regimes repressivos, cartas, discursos e pronunciamentos, diários pessoais e fontes para o patrimônio cultural.

Como se percebe, dentre o escopo de fontes levantados nos livros supracitados, a maior parte das fontes pensadas se encontram em suportes escritos. Trata-se de uma manutenção epistemológica da construção dos discursos historiográficos no mundo Ocidental. Conforme argumentado por Francine Lúcia Santos, a historiografia positivista predominante entre os séculos XIX e início do século XX, tinha por premissa extrair informações dos documentos escritos para construir interpretações. Essa abordagem ajudava a legitimar valores aristocráticos e elitistas, pois os grupos que controlavam a escrita e a produção das fontes eram os que detinham o poder. Outras camadas da sociedade e mesmo povos que não tinham a escrita como sua principal forma de guardar os acontecimentos eram ignoradas nesse processo (SANTOS, 2012, p. 65). Esse tipo de interpretação é bem perceptível em Hegel:

A África não tem história e não contribuiu com nada que a humanidade se vangloria. A África propriamente dita, isto é, a África subsaariana, está envolta no manto escuro da noite, sem autoconsciência [...] É difícil compreender o peculiar caráter africano, pois em referência a ele, todos os princípios filosóficos aqui produzidos que acompanham as ideias ocidentais devem ser abandonados - isto é a categoria de universalidade. Não há nada de harmonioso com a ideia de humanidade a ser encontrado neste tipo de personagem [...] nenhum movimento ou desenvolvimento para exposições, portanto, não é parte histórica do Mundo. A África está no limiar da História do Mundo (HEGEL, 2007, p. 91-99).

De maneira direta, para o autor, a África subsaariana não tinha história e uma das motivações é justamente uma suposta ausência de registros escritos. Assim, embora as tipologias de fontes históricas levantadas em Pinsky (2008) e em Pinsky e Luca (2009) envolvam suportes não textuais,

nossa academia e perspectiva de história, ainda muito ligada às epistemologias Ocidentais, tem as fontes históricas escritas como principal matéria-prima para o historiador.

As mudanças de paradigmas - do documento como prova às fontes não textuais nos materiais didáticos

Esta primazia na utilização de documentos escritos por parte da historiografia Ocidental é um fato vastamente discutido na bibliografia que se dedica a entender o uso de fontes históricas em sala de aula. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli,

A valorização do documento como recurso imprescindível ao historiador foi um fenômeno do século XIX. Para os historiadores daquele século, o documento escrito converteu-se no fundamento do fato histórico. O trabalho do historiador seria extrair do documento a informação que nele estava contida, sem lhe acrescentar nada seu. O objetivo era, então, mostrar os acontecimentos como tinham sucedido (SCHIMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene, 2004, p. 90).

Conforme argumentam as autoras, este tipo de interpretação é característica das escolas que nomeiam tradicional ou positivista (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90). A argumentação das autoras é corroborada por Flávia Caimi, que argumenta que o século XIX é momento de constituição das bases científicas em que se assenta a história e que neste momento duas bases se tornam predominantes no entendimento do que seria os paradigmas da investigação historiográfica: “a história como a ciência da reconstituição do passado e o documento impresso e/ou manuscrito como fonte privilegiada das informações a serem obtidas” (CAIMI, 2008, p. 130).

Trata-se de uma concepção que Francine Santos, Maria Carvalho, Raquel Ferreira, Renata Martins e Tatiana Rezende consideram que foi premente entre os séculos XIX e início do século XX, afirmando que a historiografia positivista concebia os documentos escritos como meros receptáculos, de onde os historiadores deveriam retirar informações. Argumentam ainda que essa prática acabava por legitimar os valores de uma minoria aristocrática e elitista, que detinha o domínio da escrita e das fontes, sem levar em consideração outras parcelas da sociedade. Conforme argumentam as autoras, “a função do historiador era unicamente a de transcrever e demonstrar o documento oficial como prova histórica, sem nada a lhe acrescentar”. Predominava a ideia de que “o documento triunfava” (SANTOS, et. Al. 2012, p. 65).

Podemos perceber que dentro dessa perspectiva que as autoras e autores citados trazem, o documento textual é enxergado, a priori, como prova infalível dos acontecimentos históricos

(SCHMIDT; CAINELLI, p. 90). Esta compreensão acadêmica aflui para o ensino de história. A este respeito, Schmidt e Cainelli afirmam que “nos livros didáticos eram utilizados documentos escritos, que conferiam a prova de realidade ao conteúdo que era. Os documentos serviram, também, para o professor utilizá-los como comprovação de sua narrativa da história” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 91).

Mesmo quando outro tipo de suporte além do escrito passa a ser utilizado, neste momento de virada do século XIX para o século XX, essa lógica de fontes e elementos como prova permanecem:

Embora as ilustrações já estivessem sendo usadas em livros didáticos brasileiros desde meados do século XIX, foi a partir das primeiras décadas do século XX que elas se tornaram peças importantes no ensino de História do Brasil. Pouco a pouco, junto aos textos narrativos, foram sendo incluídas ilustrações, visando fazer com que os alunos aprendessem também “pelos olhos”, como sugeria Jonathas Serrano no início do século XX, espelhando-se no francês Ernest Lavisse, que insistia na necessidade de fazer com que as crianças vissem cenas históricas, para compreender a história. A preferência dos autores e dos editores recaiu sobre imagens que dessem um certo grau de “veracidade” aos fatos narrados nos livros, que não só estivessem em sintonia com as principais obras da historiografia que lhes serviam de referência, mas também se harmonizassem com o estilo narrativo e épico dos textos didáticos (FONSECA, 2007, p. 167).

Pela análise de Thaís Nívea, percebemos que ainda que com uma mudança em relação ao momento anterior, em que outros materiais como fontes históricas como as imagens, permanece a função central de comprovação de um discurso com pretensão de verdade. Flávia Caimi argumenta que neste momento do ensino de história no Brasil, que coincide com a Primeira República, os materiais didáticos eram produzidos no contexto do escolanovismo e a perspectiva era de valorização de personagens que davam um sentido épico à história nacional, com ênfase em fatos políticos e feitos heroicos de indivíduos que teriam construído a Nação. Os documentos textuais tinham este sentido de comprovar o discurso dos manuais e os documentos iconográficos um caráter mais ilustrativo do que, de fato, de análise de um período histórico (CAIMI, 2008, p. 135-137).

Em meados do século XX, ocorreu uma renovação historiográfica, em que tanto o lugar do documento enquanto prova como também o primado de documentos escritos, é contestado. Jacques Le Goff percebe e escreve sobre essa mudança. Após argumentar que Fustel de Coulanges é um dos autores que compartilhavam esta perspectiva de primazia do documento escrito, o historiador francês aponta uma mudança de perspectiva:

Lucien Febvre afirmava: “A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem... Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar

o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser”. Marc Bloch tinha também declarado: “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (LE GOFF, 1990, p. 115)

Le Goff argumenta, assim, sobre a grande extensão da documentação histórica contemporânea, e além dos exemplos supracitados, fala da multiplicação da documentação audiovisual e o recurso ao documento iconográfico em sentido próprio ou figurado (LE GOFF, 1990, p. 115).

Conforme argumentam Schmidt e Cainelli, “o documento, considerado vestígio deixado pelos homens, voluntária ou involuntariamente, passou a ser encarado como produto da sociedade que o fabricou, de acordo com determinadas relações de poder. O documento passou a ser visto como indício” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94). Assim, há tanto uma mudança do corpo documental, cujo escopo se torna muito mais variado do que apenas os documentos escritos em si, quanto no que se pensa a partir desta documentação. Em lugar apenas dos personagens e feitos heroicos, a história das pessoas comuns, da sociedade como um todo, passa a ser objeto de pesquisa.

Nilton Pereira e Fernando Seffner argumentam que foi essa verdadeira revolução documental que vai destruir esta ideia de que o documento escrito como central nas análises históricas, abrindo espaço para várias outras fontes possíveis sobre o passado, como imagens, filmes, vestígios arquitetônicos, memória e oralidade. Argumentam, ainda, que foi essa revolução que permitiu o abandono de uma perspectiva eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que, dado o etnocentrismo historiográfico ocidental acerca de outros suportes para a construção do conhecimento histórico, eram objetos de estudo quase exclusivos da Antropologia (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

Esta mudança de perspectiva e abrangência de outras tipologias documentais abordada por Pereira e Seffner é bastante elucidativa quando pensamos a História feita para contextos não-ocidentais, como o caso da História da África. O papel do griot é para a região da África Ocidental, mormente no que diz respeito ao que convencionou-se chamar de Império do Mali, se tornou cada vez mais preponderante. Griot, segundo Djibril Niane, “é um termo de origem francesa, recobre uma série de funções. Numa sociedade em que os conhecimentos eram tradicionalmente transmitidos pela palavra - de forma oral - o griot tinha uma posição de destaque, pois lhe cabia transmitir a tradição histórica” (NIANE, 1982, p. 5). O autor, para construir sua obra Sundjata ou a Epopeia Mandinga,

que é uma das principais obras sobre o mito de fundação do Império do Mali, utilizou-se do conhecimento genealógico e histórico de griots, principalmente o griot Djeli Mamadu Kuyaté (NIANE, 1982, p. 7).

Se hoje é possível que tenhamos uma obra baseada principalmente em tradição oral, muito se deve justamente a essa revolução tipológica que ocorreu ao longo do século XX e ao alargamento sobre o que é e quem são os objetos e personagens da história. Essa tradição oral mandinga, por exemplo, já é acessível em uma linguagem mais lúdica, voltada ao ensino básico, que é a história em quadrinhos chamada Sundiata, o Leão do Mali: Uma Lenda Africana, baseado nas mesmas tradições orais e na obra de Niane (EISNER, 2002).

Dito isso, no próximo tópico pensaremos a importância do uso de fontes históricas em sala de aula do ensino básico, incluindo essas novas tipologias de fontes. Porém, dada a precariedade supracitada em quesitos infraestruturais, nos perguntaremos os limites que a pessoa docente sempre poderá utilizar-se das mais variadas tipologias documentais e o que fazer no caso de necessidade de se trabalhar com documentos escritos. É possível pensar e utilizar documentações escritas, vista historicamente como tradicional, de maneira não tradicional?

A importância do uso de fontes históricas no ensino de história

Antes mesmo de entrarmos no uso de fontes históricas no ensino de história, convém mesmo se perguntar: para que serve a história? Que utilidade social tem o ensino e a produção do saber histórico? Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em seu texto “Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da História?”, faz uma longa digressão, refletindo historicamente como era pensada a produção historiográfica e o ensino de História. A princípio, na antiguidade greco-romana, a história cumpria o papel de educar gerações vindouras, e seus “recursos ao passado dava-se à medida que esse ajudava a tornar inteligíveis os eventos extraordinários que o narrador presenciava e dirigia-se ao futuro à medida que se justificava pelas memórias e ensinamentos transmitidos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, p. 24).

Nos séculos XVIII e XIX, com a virada iluminista, o ensino de história passa a ser essencial para a criação das comunidades imaginadas, ou seja, para justificar a consolidação dos Estados Nação na Europa. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 25). O processo de ensinar a história, nesse momento, serve para “dizer a verdade sobre o passado da civilização, da nação, servindo de inspiração

para os homens do presente que com ela, aprendiam lições – como deveriam comportar-se enquanto cidadãos, que ideias, valores e costumes deveriam professar, praticar, cultivar” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 27). Fernando Catroga corrobora essa análise, ao afirmar que nesse momento, a história seria um processo não apenas evolutivo, mas também de finalidade (CATROGA, 2006, p. 17).

Ao longo do século XX, essa noção sobre a história foi combatida por várias linhas diferentes, como os Annales e algumas correntes marxistas, que acusaram essa percepção como uma história de tratados e de batalhas. A conjuntura, inicialmente de guerras mundiais e, posteriormente, da ascensão de outras potências político-econômicas, como a União Soviética e os Estados Unidos, reconfiguram as percepções tanto sobre a centralidade da história como a do desenvolvimento da nação e também uma perspectiva de descentralizar da Europa a pesquisa e o ensino de História (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 28-29).

Para Durval Muniz Albuquerque Júnior, essas novas concepções auxiliam a formar seu entendimento, de que a história se faz a partir do e para o presente (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 32). Com a renovação historiográfica do século XX, hoje entendemos que a história é reelaborada a partir de indagações e das questões históricas do presente de quem a faz. Desta forma, a história nos permite conhecer diferentes maneiras de experienciar o mundo, de desnaturalizar verdades e de entender a temporalidade e a vida humana. E é a partir dessa percepção que pensamos que o ensino de história nas escolas é capaz de ensinar novas possibilidades, e de formar sujeitos, pois a história nos dá as ferramentas necessárias para construir um senso de si.

Para isso, a utilização de documentos históricos em sala de aula possibilita a construção de um entendimento crítico e aprofundado do discurso histórico. Mas ao utilizar fontes históricas em sala de aula é importante pensar em como utilizar e qual sua finalidade, visto que o uso de fontes no ensino básico não visa transformar os alunos em historiadores, mas em cidadãos críticos capazes de entender como o conhecimento histórico é construído (PEREIRA, SEFFNER, 2008). O objetivo é ensinar a desconfiar dos documentos, percebendo-os como construções de seu tempo e reconhecendo a História como uma ciência com seus limites e possibilidades.

Conforme explica Carlos Ginzburg ao desenvolver o método de investigação nomeado paradigma indiciário, é função do historiador, baseado na interpretação de sinais e indícios aparentemente insignificantes, interpretar o documento em busca de informações cruciais sobre contextos mais amplos. Inspirado pela psicanálise de Freud, pelo método de atribuição de obras de arte de Morelli e pela literatura policial, Ginzburg propõe que esse paradigma privilegia uma abordagem

qualitativa, interpretativa e detalhista, em contraste com métodos quantitativos ou generalizantes. Ele argumenta que a análise de detalhes marginais, como gestos, palavras ou objetos, permite acessar aspectos ocultos ou estruturais da realidade (GINZBURG, 1989). Trocando em miúdos, esse tipo de metodologia permite entender como a história é um discurso produzido sobre o passado, construído não apenas por um escrito único e coeso, mas sim a partir de vários fragmentos que recolhemos nas fontes primárias. No ensino básico, perguntas como: “quem produziu esse relato? Quando? Para quem ele foi produzido? O que ele não diz?”, evidencia como os discursos são construídos e interpretados, reforçando o papel crítico que quem lida com fontes históricas precisa ter para analisar a documentação.

O constante trabalho com essas fontes proporciona aos alunos desvelar as nuances e as pluralidades do discurso, indo além de uma simples interpretação dos fatos narrados. Isso é especialmente importante porque o discurso histórico pode mascarar as condições de sua própria criação, apresentando uma realidade distorcida que necessita ser questionada e compreendida em sua totalidade. Sendo assim, o contato direto com fontes históricas permite que os alunos desenvolvam um diálogo com realidades passadas, o que enriquece seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com Schmidt e Cainelli (2004), a interação com fontes históricas não só facilita a familiarização dos alunos com as diferentes formas de representação do passado e do presente, como também fortalece sua capacidade de pensar criticamente, associando conceitos históricos à análise que os originou. Nesse processo, é crucial que o professor amplie o uso de fontes, indo além das escritas, e que não as trate meramente como ilustração de uma narrativa pré-estabelecida. Portanto, os documentos devem ser usados para responder às indagações dos alunos e para estabelecer conexões significativas entre o passado e o presente.

Assim, a abordagem interativa entre professor e aluno na análise de fontes históricas além de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, contribui para a formação de um pensamento histórico crítico, capaz de compreender e questionar as dinâmicas sociais ao longo do tempo.

Em contexto de precarização escolar, as possibilidades de utilização de fontes escritas

A precarização da infraestrutura escolar e da profissão docente no Brasil é um fenômeno diretamente relacionado às reformas educacionais² sobretudo a partir daquelas realizadas nos anos 1990. Essas mudanças foram impulsionadas por organismos internacionais, que a partir de pesquisas enviesadas, sugerem mudanças dentro de uma perspectiva neoliberal, que visa a privatização direta ou indireta do serviço público, a diminuição dos gastos com educação e demais setores sociais, além do gerenciamento e controle sobre a ação docente.

Esta precarização vai além da infraestrutura física das escolas. Segundo Barros (2013), às condições de trabalho docente incluem não só os materiais disponíveis, mas também a organização da jornada de trabalho, os serviços de apoio e os salários. A falta dessas condições materiais leva à sobrecarga dos professores, que se veem obrigados a assumir jornadas exaustivas e responsabilidades que ultrapassam suas funções pedagógicas, além de lidar com uma crescente demanda por avaliações externas e internas, maior controle sobre suas atividades e a falta de uma valorização de sua carreira. Essa crescente sobrecarga de funções nos trabalhadores demonstra um “Modus Operandi” do neoliberalismo, conforme aponta Laís Santos (2023), que é a redução de despesas em áreas sociais e consequente diminuição do quadro de funcionários.

Aliado a isso, soma-se o baixo investimento em infraestrutura escolar, o que dificulta o trabalho docente. Conforme escrevemos no início deste artigo, dada a situação de precariedade das escolas públicas brasileiras devido ao baixo investimento em todas as instâncias, principalmente no sentido infraestrutural, sentido na falta de equipamentos como data-show, computadores, caixa de som, etc. Neste cenário, e reforçando a importância da utilização de fontes históricas em sala de aula, insistimos na relevância da utilização de fontes escritas em sala de aula. Seja pela utilização de fotocópias, pela escrita no quadro ou na lousa, as fontes escritas, desde que trabalhadas para além das interpretações que as colocavam no pedestal da verdade nos séculos passados, podem ser trabalhadas em um sentido que desnaturalize os acontecimentos históricos, além de possibilitar uma variedade de interpretações.

A partir da perspectiva de que a história é um exercício interpretativo, os documentos escritos podem ser abordados como indícios, dentro da perspectiva de Ginzburg, permitindo aos alunos entenderem que a fonte não é uma verdade absoluta, mas uma construção cultural e social do seu tempo (GINZBURG, 1989).

² Para mais, ver: LAVAL, 2019; FREITAS, (2014; BARROSO, 2005; CABRAL NETO, DUARTE, 2011; VERGER 2015; OLIVERIA, 2004.

Como exemplo de utilização de fontes escritas de uma maneira tradicional, vamos pensar aqui em diferentes documentos. O primeiro é o que chamamos de fonte escrita em contexto de alteridade. Nesse caso, as fontes escritas podem proporcionar desafios, pois muitas vezes carregam visões eurocêntricas ou coloniais que reduzem ou distorcem as realidades dos povos estudados. Assim, consideramos que trabalhar com este tipo de fonte escrita em sala de aula demanda um esforço metodológico que desafie seu uso tradicional, levando os alunos a refletirem criticamente sobre a construção do conhecimento histórico e a pluralidade das narrativas que compõem a história.

Nesse sentido, podemos pensar numa fonte tida como “tradicional”, utilizada das mais variadas formas possíveis, que é a carta de Pero Vaz de Caminha, descrevendo a chegada dos portugueses no Brasil, narrando, a partir da perspectiva europeia, a forma que se deu este contato. Trata-se de um documento de fácil acesso, que pode tanto ser impresso quanto escrito no quadro. A carta foi escrita no período de expansão marítima em que as nações europeias, buscavam novas rotas comerciais e territórios, imbuídas de um imaginário de catequização de outros povos e, ao mesmo tempo, de receio com o desconhecido. Pero Vaz de Caminha, escrivão que acompanhava Pedro Álvares Cabral, relatou suas impressões ao chegar aonde hoje é o Brasil.

Este documento histórico é fundamental para compreender o contexto da invasão do país. Redigida em 1500, a carta é um relato detalhado da chegada da frota portuguesa ao que viria a ser o Brasil, ela reflete a visão dos portugueses colonizadores sobre a “nova terra” e seus habitantes. Se olharmos sob uma perspectiva pós-colonial, o documento revela-se como um exemplo de narrativas eurocêntricas que legitimaram a colonização e a dominação dos povos indígenas. A forma como os nativos são descritos, como “inocentes” e “primitivos”, o autor não apenas constrói uma imagem do outro, mas também contribui para a justificativa da exploração que recairia sobre os indígenas posteriormente. Deste modo, é importante que o docente auxilie os estudantes a examinar como a carta reitera as estruturas de poder colonial e ao mesmo tempo silencia as vozes e as epistemologias indigenistas, propondo uma releitura crítica que valorize outras perspectivas.

Ao levarmos uma fonte como essa para a sala de aula é importante situá-la no espaço e no tempo. A carta foi escrita durante as grandes navegações, marcada por uma perspectiva europeia e uma mentalidade colonial; deste modo, o relato possui a visão de uma Europa salvadora e aventureira, além disso os portugueses tendem a se pensar como protagonistas da história, inviabilizando as experiências de outros povos que já viviam nessas terras. Este tipo de interpretação, reducionista por um lado, romantizada por outro, acaba por apagar as agências dos povos indígenas. Linda Tuhiwai Smith no

terceiro capítulo do seu livro “Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas” afirma que as práticas de pesquisa Ocidental colocam o colonizador como fonte principal de conhecimento e como apenas ele pode contar como o definidor da verdade histórica, ainda nessa proposição ela diz que a história contada pela perspectiva dos colonizados é colocada como não verdade e desvalorizada.

Seguindo essa premissa, vejamos o trecho a seguir:

[...] Parece-me gente de tal inocência que, se os homens entendessem e eles a nós, que seriam logo cristãos, porque eles não têm nem entendem em nenhuma crença, segundo parece. Eles não lavram, nem criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem outra nenhuma alimária, que costumada seja ao viver dos homens; nem comem senão, desse inhame que aqui há muito e dessa semente e frutos que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto com quanto trigo e legumes comemos. (CAMINHA, 1500)

Nesta passagem Caminha conjectura a inocência dos indígenas, sugerindo que por eles supostamente não possuírem nenhuma religião, os nativos poderiam ser convertidos para o cristianismo. Esta visão desumanizadora, da necessidade de viver sob uma crença, é um reflexo do que o Frantz Fanon descreve como a negação do ser do colonizado. A partir do momento em que os portugueses negam a existência de uma crença dos povos indígenas, eles não só os reduzem como indivíduos sem cultura, mas também esperam que eles se convertam aos valores europeus. Fanon em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” (2008) demonstra como o racismo colonial constrói uma imagem estereotipada e desumanizadora dos corpos não brancos. O autor argumenta que o corpo negro é frequentemente visto como exótico, diferente e curioso, e ao mesmo tempo que provoca deslumbramento, reduz os não brancos a um espaço de alteridade intransigente.

Não muito diferente Pero Vaz de Caminha descreve os povos originários na carta escrita ao rei de Portugal:

[...] A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, nem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma cousa cobrir nem mostrar suas vergonhas. Os outros dous, que o capitão teve nas naus, a que deu o que já dito é, nunca aqui mais apareceram, do que tiro ser gente bestial e de pouco saber e por isso são assim esquivos. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto. [...] Eles, porém, com tudo, andam muito bem curados e muito limpos e naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses que lhes faz o ar melhor pena e melhor cabelo que às mansas, porque os corpos seus são tão limpos e tão gordos e tão formosos, que não pode mais ser. (CAMINHA, 1500)

Neste trecho podemos perceber que, ao mesmo tempo em que os colonizadores entendem os indígenas como corpos saudáveis, belos e limpos, eles entendem que estes também são “bestas gentis”.

Além disso o colonizador faz menção a alimentação e agricultura dos indígenas brasileiros, ele acredita que os nativos são atrasados por não praticarem a domesticação de animais para consumo como um sinal de atraso, desconsiderado que a alimentação dos povos originários naquele momento era principalmente a pesca e a coleta. O eurocentrismo presente neste trecho ignora os conhecimentos ecológicos e agrícolas adquiridos pelos indígenas brasileiros, e enfatizando a sua inferioridade.

Para utilizar este documento em sala de aula, é importante introduzir aos alunos o conceito de descolonização dos saberes (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 18) Esse conceito possibilita enxergar como as descrições e observações da carta são moldadas por preconceitos e visões etnocêntricas europeias, que legitimam a conquista e colonização, ignorando a complexidade cultural dos povos indígenas.

Pero Vaz de Caminha descreve os indígenas com um olhar europeu carregado de exotismo e objetificação. Ele observa seus corpos nus, comentando sobre sua aparência física e se referindo a eles com uma curiosidade que revela a distância cultural entre os dois grupos. Essa objetificação transforma os indígenas em objetos de observação e desejo, reforçando estereótipos de primitividade e exotismo, ignorando sua humanidade e cultura. Ao discutir isso com os alunos, é importante enfatizar como essa narrativa reducionista negava aos indígenas sua agência e complexidade social. Além disso, Caminha também descreve os indígenas como inocentes, uma visão que revela a incompreensão dos portugueses sobre os modos de vida indígenas. Ele os julga com base em parâmetros europeus, como o uso de técnicas agrícolas e a criação de animais, o que sugere que, por não praticarem essas atividades do mesmo modo, eram primitivos. Essa visão está atrelada à ideia de que os povos indígenas precisam ser civilizados e que essa "civilização" só poderia ocorrer à imagem dos colonizadores europeus.

Para o bom uso do documento com o propósito de se criar uma sala de aula questionadora, é fundamental discutir como essas observações de Caminha são parte de uma estratégia maior de colonização, que desumaniza os indígenas para legitimar a dominação europeia. Essa visão de primitividade e falta de civilização abre caminho para a colonização não apenas física, mas também cultural e espiritual. Ao introduzir o conceito de descolonização dos saberes, os alunos poderão entender a importância de dar voz às narrativas indígenas e de reconhecer a violência intrínseca no processo de colonização.

Uma forma interessante para a culminância de um plano de aula que contemple o uso da carta de Pero Vaz de Caminha é solicitar aos discentes que escrevam, de livre maneira, como seria uma carta de um “escrivão” indígena para uma liderança política de sua comunidade. Ao inverter a lógica de

alteridade, em que os indígenas escrevem seus primeiros estranhamentos sobre os brancos europeus, ficará evidente a condicionalidade do pertencimento social e cultural para a produção de determinados tipos de relato. Se, para os portugueses a suposta “inocência”, o desconhecimento sobre o cristianismo e a nudez eram dignos de nota, para os indígenas, os adereços cristãos e o uso de roupas em um lugar de clima tão quente, estariam na outra ponta da dialética da alteridade. Assim, aos discentes, seria uma oportunidade de desvelar as nuances e as pluralidades do discurso, indo além de uma simples interpretação dos fatos narrados. Ficaria evidente como o discurso histórico pode mascarar as condições de sua própria criação, apresentando uma realidade distorcida que necessita ser questionada e compreendida em sua totalidade. Acreditamos, assim, que o contato direto com fontes históricas, a partir de uma visão pós-colonial, vai auxiliar que os estudantes desenvolvam um diálogo com realidades passadas, enriquecendo seu processo de aprendizagem.

Outro tipo de possibilidade, de se trabalhar fontes escritas de uma maneira não tradicional, ou seja, não utilizando o documento como prova e sim como elemento para problematização e agudização do pensamento historiográfico, é utilizar fontes que, per si, já se constituem como uma problematização à história tradicional. Trataremos aqui dois exemplos específicos.

O primeiro deles é a Declaração do Direito da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges (ROCHA et. al. 2020). Segundo Átila Freitas,

Nascida em Montauban, em 1748. Olympe De Gouges, cujo nome de batismo era Marie Gouze, integra de maneira sinuosa o panteão ilustrado¹⁷. Usava do pseudônimo pelo qual ficou muito conhecida e, muitas vezes, também variava em anagramas como “Polyme”. Figura ambígua e de difícil identificação, ela rejeitou os sobrenomes do pai e do marido e homenageou sua mãe de nome Anne-Olympe, construindo várias representações de si mesma – e, ao mesmo tempo, mostrando que só ela poderia definir sua origem e existência (FREITAS, 2019, 44-45).

Percebe-se, por essa breve introdução a quem era essa agente histórica, que as motivações políticas atravessam sua existência naquilo que há de mais básico, sua autorrepresentação. Sua vida é atravessada pelos acontecimentos da Revolução Francesa. Após a morte de seu marido, mudou-se para Paris e tomou parte de importantes temáticas em busca de uma igualdade plena entre homens e mulheres, a luta contra a pena de morte, pelo direito ao divórcio e contra a escravidão (SOARES, 2016, p. 37).

Com o decorrer da Revolução Francesa, foi parte ativa dos acontecimentos revolucionários. Dentre suas várias ações durante o movimento, destaca-se sua obra mais famosa, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Esta foi escrita em 1791, e evidencia que a opressão sofrida pela

condição feminina. De fato, já no preâmbulo, Olympe de Gouges se dirige as mães, filhas e irmãs que buscam espaço participação na Assembleia Nacional. Trata-se, diretamente, de uma resposta ao documento Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (FREITAS, 2019, p. 45).

Não é demais lembrar que as temáticas Iluminismo e Revolução Francesa são recorrentes na educação básica. Pela Base Nacional Comum Curricular, é um conteúdo a ser trabalhado no 8º ano do Ensino Fundamental, (EF08HI01 - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. E EF08HI04 - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo) e no 2º ano do Ensino Médio (EM13CHS103 - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas e EM13CHS605 - Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo).

Consideramos que trabalhar a perspectiva da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã em detrimento ou em conjunto com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão auxilia na criação do senso crítico dos alunos além combate a perspectiva universalista do Iluminismo, maior base da episteme ocidental. Percebe-se, assim, mais uma vez, uma possibilidade de trabalhar o tradicional suporte historiográfico de fontes escritas de uma maneira não tradicional. Além de facilmente acessível, os dois documentos possuem artigos que podem ser escritos no quadro, comparados e contrapostos, em caso de não houver como projetar ou imprimir a fonte.

Por fim, de maneira a concluir este raciocínio de se trabalhar fontes escritas de uma maneira não tradicional, avaliamos ser possível até mesmo contestar a primazia de fontes escritas a partir de um suporte escrito. Para isso, propomos a utilização dos já citados Sundjata ou a Epopeia Mandinga (NIANE, 1982) e Sundiata, o Leão do Mali: Uma Lenda Africana (EISNER, 2002).

Conformes explicitamos acima, trata-se de obras sobre o mito de fundação do Império do Mali, em que Djibril Niane utilizou-se do conhecimento genealógico e histórico de griots, principalmente o griot Djeli Mamadu Kuyatê (NIANE, 1982, p. 7). Trata-se de um documento com ampla validação historiográfica e que é baseado em tradições orais. Se comparado a documentação

escrita, como o relato de Ibn Batuta (2010), André Almada (1594) e Richard Jobson (1999), relatos de viagem produzidos no que se convencionou chamar de final Idade Média e início da Idade Moderna, validam o relato baseado em tradições orais, inclusive repetindo os elementos fantásticos presente na obra de Niane, baseado nos griots.

Consideramos trabalhar com essas obras para essa temática algo triplamente positivo. Em primeiro lugar, trabalhar com a história do Império do Mali auxilia no cumprimento das prerrogativas da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e afro-brasileira. Ao se pensar fontes e histórias para um contexto não Ocidental, alcançamos outros espaços no sentido de alargar a nossa alteridade, tendo o entendimento de outras formas de se entender e pensar o mundo, para além das mitologias Ocidentais. Em segundo lugar, trabalha-se com uma documentação produzida por africanos sobre a história africana, evidenciando o papel destes como agentes históricos, evidenciando a perspectiva de que todos os povos tem história. Em terceiro lugar, e não menos importante, evidencia-se que a tradição oral é uma fonte histórica tão válida quanto documentos escritos, sendo função do historiador aplicar a metodologia historiográfica a este tipo de documentação como em qualquer outra, sem uma hierarquia do que é mais ou menos crível.

Conclusão

Procuramos, neste artigo, evidenciar como a precarização da educação pública básica do Brasil é um elemento não negligenciável no ensino de história no Brasil. Procuramos entender os sentidos do ensino de história, bem como as motivações que levaram tanto ao documento escrito ter primazia sobre outros suportes documentais e como isso é, potencialmente, uma perspectiva epistemicida (CARNEIRO, 2008). A partir daí, entramos na importância do uso de fontes históricas em sala de aula e, dado o cenário de problemas infraestruturais nas escolas públicas brasileiras, propomos a utilização de fontes escritas, de mais fácil acesso e de mais simples manejo. Para não incorrer nas perspectivas de “documento como prova” e, ainda, de se fazer o mesmo uso tradicional e eurocêntrico desse tipo de documentação, propomos a utilização da metodologia pós-colonial para a utilização deste tipo de documentação. Evidenciamos, a partir, da utilização de uma fonte muito comumente utilizada nas aulas sobre a chegada de europeus no que viria a ser o Brasil, a carta de Pero Vaz de Caminha, as possibilidades de, a partir da perspectiva metodológica proposta, de se ministrar uma aula não tradicional a partir de um suporte evidentemente tradicional.

Retomamos, assim, a pergunta: por que estudar história? Este é um questionamento que nós, professoras e professores, ouvimos frequentemente dentro da sala de aula; parece uma frase genérica, mas ela é um questionamento comum entre os alunos da Educação Básica no Brasil. Ano após ano o interesse no estudo da história vem perdendo a popularidade dentro das escolas e existe muito a se perguntar o motivo pelo qual isso vem acontecendo. E cabe não somente, as professoras e aos professores compreenderem este desinteresse e refletir em maneiras para engajar e estimular os alunos nas aulas de história.

Segundo Proença (1999), o ensino de História pode promover o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo não apenas pelo conteúdo histórico em si, mas também pela metodologia empregada. Abordagens educativas fundamentadas em metodologias implicativas, que incentivam a participação ativa do aluno como protagonista de seu aprendizado — como o ensino baseado na descoberta por meio da análise e crítica de fontes, o trabalho em projetos focados em problemas, o estudo independente e outras práticas de autorregulação da aprendizagem — são fundamentais para o aprimoramento do pensamento crítico e da autonomia pessoal do aluno, ambos essenciais para uma educação cívica eficaz.

Devemos pensar que ensinar história não pode se limitar apenas a uma educação bancária e é importante a expansão para uma educação libertadora e multicultural. Em seu livro “Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade” bell hooks afirma que é significativo que o professor em sala de aula compreenda a existência de um multiculturalismo dentro do ambiente escolar e que este reconhecimento irá proporcionar um ensino plural e consequentemente sujeitos ativos.

Uma educação pós-colonial pode ser um ponto chave para o reconhecimento do multiculturalismo proposto por hooks, a partir de uma abordagem educacional que busque dismantlar e superar as estruturas de conhecimento e poder estabelecidas pelo colonialismo e suas repercussões. Esse tipo de ensino visa promover uma compreensão crítica das narrativas históricas, sociais e culturais dominantes, que muitas vezes foram moldadas por perspectivas coloniais e eurocêntricas. Conforme defendido por Boaventura Sousa Santos, se o pensamento moderno Ocidental é um pensamento abissal, em que o que está para além da linha abissal, ou seja, o que não é Ocidental, simplesmente é irrelevante ou mesmo inexistente, a forma que devemos entender a história e o ensino de história deve ir para além dessa linha, se tornando uma ecologia de saberes, sem a existência de um juízo de valores (SANTOS, MENEZES, 2009). É uma perspectiva que combate

abertamente o programado epistemicídio ocidental, denunciado por Sueli Carneiro (2008), e traz para o centro do debate outras perspectivas e formas de entender o mundo.

Referências bibliográficas:

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. In: GONÇALVES, Márcia et al (Org.). **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: FGV, p. 21-39, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval. **O tecido dos tempos** (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermeios, p. 233-244, 2019.

ALMADA, André Álvares. Tratado breve dos rios de Guiné do Cabo Verde dês do Rio Sanagá até os Baixos de Santa Ana. IN: BRÁSIO, Antonio. **Monumenta Missionária Africana**, s. II, v. 3, d092, 1594.

BARROS, A. V. **Trabalho docente na educação básica na rede municipal de ensino em Belém**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas - uma introdução aos seus usos historiográficos**. In: 2º Encontro Internacional de História e Parcerias. ANPUH, Rio de Janeiro, 2019.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade. Out 2005, vol.26, nº 92, p.725-751.

BATUTA, Ibn. The Country Of the Blacks. In: GIBB, H; BECKINGHAM, C. **The Travels of Ibn Batuta**, London: The Hakluyt Society, 2010.

CABRAL NETO, A.; DUARTE, A. M. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e gerencial. **Educação & Sociedade**, vol. 32, n. 116, jul./set, 2011, 745-770p.

CAIMI, Flávia. Fontes históricas na sala de aula uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. **Anos 90**, v. 15, p. 129-150, 2008.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta ao Rei Dom Manuel sobre o descobrimento do Brasil. 1500. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira: A Carta de Pero Vaz de Caminha**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. p. 23-32.

CASTRO, Alda Maria; SANTOS, Ikaro. Crises do Capital, Austeridade e Educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Do epistemicídio. IN: CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. Tese de doutorado (339 folhas). Universidade de São Paulo, 2005.

CATROGA, Fernando. Ainda será a história mestra da vida? **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, Edição Especial, n. 2, p. 7-34, 2006

EISNER, Will. **Sundjata, o Leão do Mali: Uma Lenda Africana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FANON, Franz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 129, p. 1085- 1114, out.-dez. 2014.
- FREITAS, Átila Augusto Guerra. “Quais vantagens tirastes da Revolução?”: o debate sobre os sexos na Revolução Francesa (1788-1793). 172 f. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2019.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1989.
- HEGEL, George. **Philosophy of History**. New York: Cosimo, Inc. 2007.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF, p. 9-50, 2013.
- JOBSON, Richard. The Golden Trade: Or A Discovery of the River Grambra. In: GAMBLE, David P.; HAIR, P. E. H. **The Discovery of River Gambia (1623) by Richard Jobson**. London: The Hakluyt Society, [1621] 1999.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- NIANE, Djibril. **Sundjata ou, a Epopeia Mandinga**. São Paulo: Ática: 1982.
- MONTEIRO, Luiz; BATISTA, Emanuel. A Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como Ferramentas para Complementação do Ensino em Escolas Públicas em Barbacena-MG. **Sobre Tudo**. v. 14, n. 1, p. 79-102, 2023.
- MOURA, Juliana (et. Al). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, p. 1-17, 2019.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de Fontes na Sala de Aula. **Anos 90**, v. 15, p. 113-128, 2008.
- PINSKY, Carla (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINSKY, Carla; DE LUCA, Tania (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PROENÇA, Maria. **Ensino da História e formação para a cidadania**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.
- ROCHA, Diana (et. al.). Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges. **Translatio**. n. 17, p. 182-189, 2020.
- SANTOS, Francine (et. al.). Ainda há Lugar para Fontes Escritas no Ensino de História? In: LIMA, Pablo (Org.) **Fontes e Reflexões para o Ensino de História Indígena e Afrobrasileira**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, p. 63-92 2012.
- SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009.
- SANTOS, Laís Alice Oliveira. **As Políticas Educacionais Mineiras aos Modi Operandi do Neoliberalismo: dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)**. 2023. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2023.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As Fontes Históricas e o Ensino de História. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, p. 89-110, 2004.

SOARES, Fabiana de Menezes. Mulheres Substantivas – Olympe de Gouges e Marietta Baderna: o Papel Subversivo das Artes no Contexto dos Direitos Humanos em Movimento. **Revista Estudos Legislativos**. Ano 10, n. 10, p. 33-60, 2016.

VECCHIO, Thabata. **Autodocumentário**: Ensino do Documentário para uma Investigação Autobiográfica nas Escolas. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 36, n. 132, p. 599-622, Sept. 2015.