

A UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: A PINTURA “A REDENÇÃO DE CAM”, MODESTO BROCOS, 1895

Francilazaro Santos Duarte ¹
Vinícius Gabriel Santos França ²
Thauany Ribeiro Cardoso ³
Karina Cristina de Almeida Nicolau ⁴
Edlene Oliveira Silva ⁵

RESUMO

Essa comunicação trata das experiências dos/as pibidianos/as do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade de Brasília (UnB) com o uso de fontes históricas no ensino de história no Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Edlene Oliveira Silva e da supervisora Prof^a. Dr^a Fabiana Francisca Macena. 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 escrito, as ideias que está defendendo, os argumentos construídos para defendê-las, os sujeitos e os fatos históricos destacados, os valores que estão atribuídos aos fatos e aos sujeitos, para quem esse documento fala, as relações entre o passado e o presente etc. A BNCC (2018) defende o uso de fontes históricas no ensino de História como pilar da investigação, análise e interpretação do passado e do presente. Para Bittencourt (2004), o trabalho com documentos e imagens em sala de aula possibilita perceber a História como construção social e contestar narrativas hegemônicas. Já Munanga (1999) aponta a ideologia do embranquecimento como eixo do racismo no Brasil. Das fontes históricas trabalhadas no PIBID, esta comunicação se refere especificamente às atividades relacionadas a pintura “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos, de 1895, destacando os avanços e limites dessa experiência. Essa obra permite problematizar a ideologia do embranquecimento como sendo fundamental na ideia de superioridade e discriminação racial presentes no final do século XIX e início do século XX, bem como suas implicações sociais, políticas e culturais para a população negra na atualidade.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de História, Fontes Históricas, Embranquecimento, Racismo.

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

² Graduando do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, viniestudosunb@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, thauanyribeirocardoso03@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de História da Universidade de Brasília - UnB, karinaniicolau@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 relato de experiência tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica para o uso de fontes históricas no ensino de história na educação básica. Essa proposta foi experimentada na escola Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia, no Distrito Federal, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 2024-2026 do curso de História da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pela Profª Drª Edlene Oliveira Silva, com a supervisão da Profª Drª Fabiana Francisca Macena.

Das fontes históricas trabalhadas no PIBID, esta comunicação se refere especificamente às atividades relacionadas a pintura “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos (1895). A obra está inserida no contexto da pós-abolição da escravidão, em 1888, e é importante para a compreensão desse período, que é marcado pelas políticas de embranquecimento da população brasileira e pelo descaso para com a população negra. A aplicação dessa aula se deu em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de História, e teve duração de três horas-aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que norteia este relato de experiência fundamenta-se nas teorias sobre o uso de fontes históricas na educação básica, sobretudo pinturas. De acordo com Circe Bittencourt (2004), a utilização e a importância das imagens como recurso pedagógico no ensino de história são reconhecidas desde o século XIX por autores de livros escolares de História. No século XIX, o historiador francês Ernest Lavisse (1887) destacou que as crianças precisavam ver as cenas históricas para compreender os conteúdos históricos escolares. Por essa razão, Lavisse defendia que os livros didáticos possuísem muitas imagens e que essas gravuras trouxessem questões que os/as estudantes respondessem estimulando-os a reflexão crítica e a memorização dos conteúdos, o que demonstra a importância do uso de imagens em livros didáticos de história e no ensino de história (LAVISSE, 1887 *apud* BITTENCOURT, 2004, p. 75).

Na contemporaneidade, as imagens estão presentes em nosso cotidiano, configurando-se como símbolos e objetos mediadores entre o espectador e a realidade e possuem como





objetivo o estabelecimento da relação com o mundo (MOIMAZ, 2012). Além disso, as imagens são documentos históricos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

as mais diversas obras humanas produzidas nos diferentes contextos sociais e com objetivos variados podem ser chamadas de documentos históricos. É o caso, por exemplo de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc. (BRASIL, 1998, p. 83).

Ainda, para os PCN's,

Os documentos são fundamentais no trabalho de produção do conhecimento histórico. Mas a noção que se tem de documento, as abordagens e os tratamentos que fundamentam a sua utilização têm sofrido transformações ao longo do tempo. (BRASIL, 1998, p. 83).

Durante algum tempo, sobretudo para os historiadores positivistas do século XIX e início do século XX, o documento significou a ideia de testemunho escrito, comprovação, de prova sobre os acontecimentos do passado (BRASIL, 1998, p. 84). Historiadores da escola metódica, cujo maior expoente foi Leopold Von Ranke, buscaram justificar a História através do método. Ranke reafirma a importância da verificação rigorosa dos fatos, alçando-a à condição de lei maior. Acreditava-se que era possível saber o que realmente aconteceu através dos documentos, sem espaço para interpretações ou críticas subjetivas. Conscientemente ou não, Ranke marginaliza a História Sociocultural ao dar tanta prioridade aos documentos e às fontes de arquivos (BURKE, 1992). A maioria da sociedade não produz fontes arquivísticas, portanto, o ato de desvalorizar fontes diversas impossibilita conhecer o passado cultural e social particular de quem conduzia as sociedades, em geral, das camadas subalternizadas.

Ao longo do século XX, os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, fundam a Escola dos Annales enquanto movimento historiográfico. Ao contrário de Ranke, Bloch propõe uma observação mediada por perguntas. O documento deixa de ser o ponto de partida e passa a ser uma evidência a ser interrogada para resolver um problema. A partir desse fator se desenvolve uma “revolução documental”, pois se a história tradicional focava na política, os Annales propunham a “história de todas as atividades humanas” (BURKE, 1992, p. 7). O conceito de “documento”, então, se amplia radicalmente, tornando as fontes não-escritas novos vestígios que devem ser transformados em evidência. Nesse sentido, a





Escola dos Annales foi fundamental para abalar a noção tradicional de documento histórico, ao pensá-lo como os mais diversos registros da ação humana no tempo.

A Base Nacional Curricular Comum-BNCC (BRASIL, 2018) considera fontes históricas como vestígios materiais e imateriais da ação humana que permitem a compreensão do passado e do presente e a construção de conhecimento histórico. A BNCC sublinha que o uso de documentos históricos (escritos, pinturas, fotografias, objetos, depoimentos orais etc.) é fundamental para entender a história, sendo indispensáveis para os/as estudantes aprenderem a analisar, contextualizar e interpretar esses vestígios em vez de apenas aceitá-los como verdade absoluta.

Nesse sentido, um outro ponto importante de mudança contemporânea da noção de documento é que eles deixaram de ser vistos como verdades indiscutíveis diretamente relacionada com o real. O modelo positivista do século XIX enxergava uma verdade absoluta intrínseca nas fontes arquivísticas e atribuía ao historiador a tarefa de apenas narrar cronologicamente o que estava nos documentos.

Em oposição a essa visão, o pensamento historiográfico da primeira geração dos Annales já aponta para uma verdade relativa ao problema investigado pelo historiador (BURKE, 1992). Com a segunda geração da Escola dos Annales, a partir de Fernand Braudel e Ernest Labrousse, a "verdade" não estava num único documento, mas na série de documentos analisados estatisticamente (BURKE, 1992). Já a terceira geração dos Annales, muito influenciada pela antropologia e pelas ideias de Michel Foucault, foi ainda mais longe: segundo essa visão, um documento revela muito mais sobre quem o escreveu do que sobre quem está sendo descrito. A "verdade", portanto, estava na análise de por que o documento foi criado (BURKE, 1992).

Desse modo, a dimensão contemporânea de verdade enxerga o documento não como um espelho da realidade, mas como um discurso fruto dessa realidade.

METODOLOGIA

Nesse sentido, o uso que se faz dos documentos históricos em sala de aula, segundo os PCN's, requer do/da docente algumas reflexões metodológicas.





Utilizar documentos históricos na sala de aula requer do professor conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História. Requer dele a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 83).

Sobre o uso de imagens na escola como assevera Aumont, é importante atentar que as representações imagéticas estão impregnadas de valores, ideias, crenças, visões de mundo, interesses políticos etc.

Em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins, como propaganda, informação, aspectos religiosos ou ideológicos. As imagens são feitas para serem vistas pelo espectador, mas muitas determinações intervêm na relação do espectador com uma imagem, como, por exemplo, o saber, os afetos e as crenças, vinculados, na maioria das vezes, a uma classe social, a uma época e a uma cultura. (AUMONT, 1993 *apud* MOIMAZ, 2012, p.59).

Dessa forma, é preciso compreender o contexto histórico no qual as imagens são elaboradas. Com relação a análises de pinturas, Moimaz alerta que

os pintores apresentam seu olhar sobre a sociedade, por isso, para compreender o conteúdo de uma obra, como uma pintura histórica, é necessário analisá-la dentro do contexto cultural, político, material, incluindo os interesses do artista e do patrocinador e a pretendida função da imagem. O historiador também precisa ler nas entrelinhas, observando não apenas os detalhes, mas também refletindo sobre aquilo que não foi mostrado pelo pintor, ou seja, as ausências. (2012, p.62).

A análise de uma pintura deve levar em consideração que ela é um produto da sociedade em que foi elaborada, um indício, uma testemunha do passado. Requer, ainda, alguns cuidados metodológicos como a identificação do autor e da época em que a pintura foi elaborada, das ideias que estão sendo defendidas, dos argumentos construídos para sustentá-las, dos sujeitos e dos eventos históricos destacados, bem como dos valores atribuídos aos fatos e sujeitos.

Calado destaca que o uso de imagens e de fontes históricas na escola deve considerar os seguintes princípios pedagógicos:

fornecer pontos de referência, com os quais as imagens possam ser relacionadas; limitar os aspectos apresentados àquilo que é essencial; realizar uma apresentação gradual dos diversos elementos que a compõem e adicionar chaves de leitura, como, por exemplo, indicações verbais. Em razão de a imagem ser influenciada pelo



contexto histórico do período de sua produção, a atenção do aluno deve ser direcionada para aquilo que é relacionado ao conteúdo estudado. (CALADO, 1994 *apud* MOIMAZ, 2012, p. 63).

A imagem também pode ser utilizada como meio para estruturar o pensamento em relação à temática. Nesse contexto, o/a professor/a precisa realizar a análise, a contextualização e as reflexões sobre a imagem, o autor e o período. Partimos desses pressupostos para darmos a aula sobre a ideologia do branqueamento, a partir da obra “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, 1895.

É importante destacar que o conteúdo do qual tratamos na aula está previsto na BNCC (BRASIL, 2018). O documento da BNCC de 2018 reúne todas as etapas do ensino básico, ainda que a BNCC do Ensino Fundamental tenha sido homologada em 2017. Cabe destacar que, entre as competências específicas de História para o Ensino Fundamental estão:

1. Compreender *acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais* ao longo do tempo e em diferentes espaços para *analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo*; [...]
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a *documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias*, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (BRASIL, 2018, p. 402, grifos nossos).

O conteúdo da aula compõe a unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX” (BRASIL, 2018, p. 428), e, contempla, em especial, os seguintes objetos do conhecimento 1) A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos; e 2) A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Esses objetos do conhecimento possuem, respectivamente, o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades: “(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados”; e “(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 429).

Da mesma maneira, o trabalho também está baseado no Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 290), que repete, de maneira similar, os objetos de conhecimento e as habilidades mencionadas na Base Nacional Comum Curricular.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A REDENÇÃO DE CAM”, DE MODESTO BROCOS, 1895 E A IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO NO BRASIL

Figura 1. “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos (1895)



“A Redenção de Cam”, Modesto Brocos, 1895. Óleo sobre tela, 199cmx166cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes

No dia 20 de maio de 2025, demos uma aula para a turma 9º A do Centro de Ensino Fundamental 18 de Ceilândia sobre a obra “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos, de 1895 e a ideologia do embranquecimento. Para tanto, partimos de três princípios para a análise da pintura: o contexto de produção, a autoria e os elementos visuais da obra. A análise da pintura foi estruturada em três horas-aula, cada aula durou 45 minutos.

No início da aula dupla (90 minutos), contextualizamos a produção da obra. O quadro foi produzido em um contexto histórico marcado por dois acontecimentos: a abolição da escravidão, em 1888; e a Proclamação da República, em 1889. A tela "A Redenção de Cam" é





um marco na história do branqueamento no Brasil e foi pintada em 1895, logo depois de declarada a abolição da escravidão em 1888 e da instituição da República em 1889, encerrando o período do Império.

Nesse contexto, problematizamos com os/as estudantes que a pintura reflete o debate sobre a questão racial no Brasil da época. Uma das principais preocupações da intelectualidade do século XIX para colocar o país num suposto progresso era adotar a Europa branca como referência, uma vez que a grande presença de população negra no nosso país, considerada raça inferior e impura, significava o principal ponto de atraso. Para a elite, a pluralidade racial representava uma ameaça a construção de uma nação que se pensava branca (MUNANGA, 1999).

Discutimos também como as chamadas teorias raciais em voga no século XIX apresentavam o branqueamento como solução ao propor a mistura entre a população negra com a branca, incluindo os imigrantes europeus, geração por geração, até mudar o perfil racial do país, de negro para branco. Muitos foram os autores que se preocuparam com o assunto e buscaram justificar e defender que a raça negra era inferior. As teorias científicas que “justificavam” a inferioridade dos negros foram a base da política imigratória, que visava “purificar” o sangue brasileiro e criar uma identidade nacional. Na década de 20, o Brasil estimulava a imigração de brancos europeus para trabalharem no Brasil (NASCIMENTO, 1978), ao invés de oferecer empregos para a população negra que havia acabado de sair da escravidão. Sublinhamos que Nascimento destaca o poder coativo das classes brancas que era “manipulado como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas” (1978, p. 76).

Nesse sentido, abordamos o pensamento de Abdias do Nascimento quando ele assevera que o mulato era o primeiro degrau para a branquificação do povo brasileiro, que tinha como objetivo final, liquidar com a raça negra no Brasil (1978, p. 69). Nessa parte da aula, destacamos, que a posição do mulato é igual a da pessoa negra, pois ele também é vítima de desprezo, preconceito, discriminação e desdém. Por isso, defendemos em sala de aula, que as pessoas pardas também são pessoas negras. No contexto colonial, e ainda hoje, elas sofrem dos mesmos preconceitos que as pessoas pretas.

Introduzimos o conceito de genocídio e como, para Abdias do Nascimento, o embranquecimento refletiu uma tentativa de genocídio cometida pelas classes dominantes.



Citamos ainda que, durante a escravidão, a política de branqueamento limitava o crescimento da população negra, o que pode ser exemplificado com as altas taxas de mortalidade das pessoas escravizadas. A política de embranquecimento, como mencionamos, também passou a ser praticada por meio da política imigratória, sobretudo, após a abolição da escravidão. Para Munanga, o fim do sistema escravista colocou aos pensadores brasileiros a questão da construção de uma nação e de uma identidade nacional (MUNANGA, 1999, p. 51).

Pontuamos que a política de embranquecimento estava baseada no estímulo à mestiçagem, que “desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural” (MUNANGA, 1999, p. 90).

Em seguida, falamos acerca do autor da obra, Modesto Brocos, um pintor espanhol que estudou desenho na Espanha. Em 1872 ele se mudou para o Brasil. Anos depois, viajou para a Europa para aperfeiçoar seus estudos, retornando definitivamente ao Brasil em 1890 para lecionar na prestigiada Academia Nacional de Belas Artes⁶, um importante centro de ensino e produção artística no Brasil. Ele participou de exposições e salões de arte importantes, recebendo prêmios e reconhecimento por suas obras, se tornando um dos principais pintores do país.

Em seguida, fizemos, junto com os/as alunos/as, a análise da pintura, sobretudo, do cenário e das personagens, destacando as roupas utilizadas por elas e sua cor de pele. Provocamos os/as estudantes para descreverem o que eles viam. Na imagem, aparecem três adultos e um bebê. Uma senhora de pele negra retinta, descalça, com roupas simples, levantando as mãos para os céus, como se estivesse agradecendo. Ela está sobre um chão de terra. Ao seu lado está uma mulher negra de pele clara, representando sua filha, segurando um bebê branco em seu colo. Subentende-se que um pé dela pisa no chão de terra e o outro no chão de pedra. Do outro lado, há um homem branco, bem-vestido, olhando para o bebê com orgulho, pisando no chão de pedra.

Explicamos que essa pintura representa a ideologia do branqueamento. O bebê branco representaria, nesse contexto, a “salvação” e a “purificação” do sangue dos brasileiros, conforme mostramos em Munanga (1999) e Nascimento (1978). Podemos inferir que a mulher negra de pele retinta teria sido vítima do estupro de um homem branco. Essa mulher negra de pele retinta engravidou e deu à luz sua filha, a mulher negra de pele clara, que

⁶ Disponível em: <https://www.escrioriodearte.com/artista/modesto-brocos>. Acesso em: 20 out. 2025.



representa a mestiçagem. Por sua vez, esta mulher negra de pele clara teve, junto com o homem branco, provavelmente por meio de uma relação violenta, o bebê, que já nasceu branco. O chão de terra representa o “atraso”, enquanto o chão de pedra representa o “progresso”. A senhora representa, assim, o “atraso” da população negra, enquanto sua filha estaria entre o atraso e o progresso. Já o homem branco se localiza sobre o progresso e o avanço.

Apontamos as diferenças entre as vestimentas dos personagens. A mulher negra idosa está com as mangas do casaco puídas e um lenço branco na cabeça, diferente dos outros personagens que estão bem-vestidos. Nota-se ainda que, na disposição do quadro, o homem branco ocupa uma posição lateral, como se viesse de fora, para interferir na linhagem das mulheres, ao contribuir para o embranquecimento de sua descendência.

Uma questão importante para discussão do quadro é a idosa negra estar celebrando o nascimento do bebê branco. Ou seja, o artista atribui às mulheres negras, a de pele retinta e a de pele clara, o papel de agente do embranquecimento social, o que é uma grande violência, pois sugere que as mulheres negras querem a extinção de sua raça. O bebê veste uma bata de brancura resplandecente que possui uma fita azul celeste, está no centro da tela e constitui o ponto mais claro de toda a cena.

Também explicamos acerca do nome da obra, que vem de uma história bíblica. Segundo ela, Cam foi um dos filhos de Noé. Quando Cam desrespeitou seu pai, Noé o amaldiçoou dizendo que ele e seus filhos seriam escravos dos outros irmãos. Essa passagem Bíblica foi utilizada por muitos pensadores para justificar a escravidão dos africanos. Diziam que os negros descendiam de Cam, então "deveriam" ser escravizados. Essa ideia foi utilizada durante o período colonial quando a Cristandade europeia buscava formas de justificar a escravização de habitantes do continente africano, sob o marco do cristianismo.

Quando o enunciador faz a escolha verbal de chamar a tela de *A redenção de Cam*, ele cria um intertexto com uma tradução do visual para o verbal ao eximir Cam do julgamento de Noé conforme o texto bíblico. Assim, o título da obra entra em metadiscursos quando faz referência direta ao escrito em Gênesis. Conta na prosa bíblica que Noé se embriagou de vinho e ficou sozinho na sua tenda. Quando Cam seu filho caçula aparece e vê o pai vulnerável, bêbado e nu, chama seus irmãos Sem e Jafé para ver o pai naquela situação. No lugar de compartilhar da desonra do pai, Sem e Jafé tomam uma capa e cobrem o pai. Depois que Noé se recompõe e fica sabendo do ocorrido, coloca uma maldição em Cam (GÊNESIS 8:20-29, 2013). Na Bíblia, Cam é apresentado como hipotético ascendente das raças africanas e essa





passagem serviu de tese para a questão da defesa dos patrocinadores da escravidão negra como um argumento de que tal sistema não seria contrário às intenções de Deus (FERNANDES, 2023, p. 49-50).

Após essa explanação, apresentamos, por fim, um vídeo de aproximadamente 07 minutos, da historiadora Lilia Schwarcz sobre a obra “A Redenção de Cam” (SCHWARCZ, 2020), no qual ela problematiza a ideologia do embranquecimento como fundamental na ideia de superioridade e discriminação racial presentes no final do século XIX e início do século XX, bem como suas implicações sociais, políticas e culturais para a população negra no presente.

Na aula seguinte, dia 30 de maio de 2025, passamos uma atividade sobre a pintura, com perguntas para que os/as alunos/as interpretassem a obra e descrevessem seus significados. Corrigimos as atividades em conjunto e verificamos que os/as estudantes aprenderam a ideia central da obra, que é a de representar a ideologia do branqueamento. Consideramos que a aula atingiu seu objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais são no sentido de compreender, antes de tudo, a importância do PIBID na formação de professores/as. O PIBID possibilita uma maior imersão na sala de aula e a formulação de estratégias para o Ensino de História, por meio do trabalho conjunto entre os pibidianos e a supervisora da escola.

Em especial, o projeto do PIBID História da UnB (2024-2026) possibilitou a construção de uma aula, baseada na análise da obra “A Redenção de Cam”, respaldada pelos PCN’s, pela BNCC, pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal e pelos estudiosos do uso de fontes históricas em sala de aula, sobretudo pinturas. Essa aula, que teve como conteúdo a ideologia do branqueamento, atingiu seu objetivo para com os/as discentes, pois eles demonstraram que aprenderam os conteúdos. Verificamos, dessa maneira, a potencialidade da análise de imagens no ensino de história. Esperamos que essa experiência possa ser replicada em outros contextos, escolas e turmas.

REFERÊNCIAS





ASSIS, Arthur Alfaix. Por que se escrevia história? Sobre a justificação da historiografia no mundo ocidental pré-moderno. In: SALOMON, Marlon. (Org.). **História, Verdade e Tempo**. Chapecó: Argos, 2011. p. 105-132.

BITTENCOURT, Circe. Livros didático entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)**. 2. ed. Tradução: Nilo Odália. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental, Anos iniciais – Anos finais**. Brasília: SEEDF, 2018.

FERNANDES, Sérgio Rocha. **Simulacros de diversidade racial: permanência da ideologia do branqueamento no Brasil**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/40069>. Acesso em: 17 mai. 2025.

MOIMAZ, Érica Ramos. Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: Limites e Possibilidades. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 59-64, 2012. DOI: 10.17921/2447-8733.2012v13n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/695>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

SCHWARCZ, Lilia. Ler Imagens: A Redenção de Cam, de Modesto Brocos. **YouTube**, 27 ago. 2020. 6min40s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3mtwEoBZJM>. Acesso em: 19 mai. 2025.

