

AS FONTES HISTÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO: VERDADES NA ESCRITA DA HISTÓRIA

Perci Cristina Klug LIMA¹

RESUMO

A nova história cultural privilegiou o historiador com uma diversidade de fontes, as quais auxiliam e complementam a investigação e a escrita da história. Este artigo busca demonstrar uma parte deste manejo por parte do historiador, que busca respostas aos seus questionamentos. A fundamentação teórica dialoga com os conceitos de autores importantes, como Burke e Kossoy (fontes imagéticas), Rüsen (racionalidade histórica), Julia e Chartier (fontes, cultura material escolar), Farge (fontes orais) e Chartier (tempo presente) que contribuíram para a mudança no discurso historiográfico e o conceito de cultura, que na história cultural trata das representações sociais, das práticas culturais e do processo de apropriação, áreas em que a participação dos sujeitos que as vivenciam é visto como fundamental. As fontes mostram-se sensíveis e delicadas, cabendo ao pesquisador tratar o excesso, a anomalia, reelaborando os sentidos ao transcrever a história da educação. Foi essa diversidade de fontes empregadas em pesquisas recentes que possibilitou perceber a articulação, manejo e a interpretação de imagens, documentos oficiais e não oficiais, cartas, bilhetes, escritos, publicidade e artigos de jornais, mobiliário, edificações entre tantos outros em que a História Cultural propiciou a ampliação do olhar como fontes relevantes para a construção de uma escrita da História da Educação.

Palavras-chave: História da Educação; Nova história cultural; Fontes históricas.

HISTORICAL SOURCES FOR EDUCATION: TRUTHS IN THE WRITING OF HISTORY

ABSTRACT

The new cultural history privileged the historian with a diversity of sources, which assist and complement the investigation and writing of history. This article seeks to demonstrate part of this management on the part of the historian, who seeks answers to his questions. The theoretical foundation dialogues with the concepts of important authors, such as Burke and Kossoy (image sources), Rüsen (historical rationality), Julia and Chartier (sources, school material culture), Farge (oral sources) and Chartier (present time) who contributed for the change in the historiographical discourse and the concept of culture, which in cultural history deals with social representations, cultural practices and the process of appropriation, areas in which the participation of the subjects who experience them is seen as fundamental. The sources appear to be sensitive and delicate, and it is up to the researcher to treat the excess, the anomaly, re-elaborating the meanings when transcribing the history of education. It was this diversity of sources used

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: cristina@unina.edu.br

in recent research that made it possible to understand the articulation, management and interpretation of images, official and unofficial documents, letters, notes, writings, advertising and newspaper articles, furniture, buildings, among many others that Cultural History provided the expansion of the view as relevant sources for the construction of a written History of Education.

Keywords: History of Education; New cultural history; Historical sources.

AS FONTES E A NOVA HISTÓRIA CULTURAL

A nova história cultural, ou o próprio termo *nova história cultural* passou a ser utilizado no final da década de 1980 e nos abriu fronteiras no que diz respeito à utilização de uma tipologia variada de fontes, às quais inclui as imagens, sejam estáticas (fotografias) e ou em movimento (vídeos, filmes), fontes escritas oficiais e não oficiais, artefatos diversos, relatos orais, entre outros, dando um novo rumo ao que diz respeito ao trato e interpretação a esses tipos de fontes.

Ampliando os horizontes no campo historiográfico, por meio de uma mudança significativa, os historiadores tiveram a oportunidade de reconsiderar o conceito de fontes, para além das utilizadas comumente e predominantemente documentais e oficiais, no ofício da pesquisa em história.

Primeiramente, vamos dar destaque ao que diz respeito ao entendimento do que é passado, que

É, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse sentido do passado na sociedade e localizar suas mudanças e transformações (HOBBSAWM, 2013, p. 18).

Portanto, a fonte foi produzida no passado e nos remete a esse período, todavia, é preciso possuir a noção de que esta fonte histórica deverá ser problematizada à luz de uma crítica, que a considere como suporte às práticas sociais, superando a consciência ingênua de que as fontes contêm um fragmento do passado, que se revela ao olhar do presente por sua pura existência e como a verdade absoluta.

A VERDADE EXISTENTE NA IMAGEM

As imagens se consolidaram no campo da historiografia sendo, portanto, consideradas como fontes históricas e sua utilização trouxe alguns problemas ao historiador, pois desencadeou múltiplos questionamentos em relação à veracidade da imagem que se visualizava. A existência delas e o direcionamento de estudos às sociedades que as produziu, consumiu e preservou, suscitando, portanto, compreender a abordagem dos modos de ver e de pensar a imagem.

A dúvida deve fazer parte da atividade de análise do historiador e nesta perspectiva, podemos aprofundar nossa percepção acerca das fotografias, a partir de Kossoy (1989, p. 77) que diz “ao observar uma fotografia, deve-se estar consciente de que a interpretação do real será forçosamente influenciada por uma ou várias interpretações anteriores”. É preciso submeter, portanto, as fontes a uma espécie de inquérito, no sentido de questioná-las, pois elas por si próprias não darão as respostas esperadas pelo historiador. A hesitação faz parte desta operação histórica², já que quando optamos pela imagem, nem tudo que certamente parece que é, realmente é.

Assim, Burke (2004, p. 238) faz um alerta ao cuidado com o trato de fontes escritas ou imagéticas, quando afirma:

O historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mais significativos – incluindo as ausências significativas – usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam, ou por suposições que eles não estavam conscientes de possuir (BURKE, 2004, p. 238).

Por isso, precisamos considerar a respeito da produção intencional da fotografia, que para tanto é imprescindível ao historiador manter o ceticismo até uma interpretação a *posteriori* das imagens e o cotejamento com outras fontes.

Passamos, portanto, a outro nível de compreensão, já que a fonte fornece indícios de algo que ocorreu em determinado espaço do tempo. Dizemos então, que este fato é inegável, todavia, o que pode ser questionado são as motivações para o registro de tal imagem, e ainda, as condições em que foi produzida tal

2 CERTEAU, Michel. “Operação Histórica”, *In*: LE GOFF, J; NORA, P. **História, novos problemas**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

imagem, pois nos trazem muitos questionamentos que suscitam de respostas.

Para esta questão um tanto delicada, trazemos a reflexão de Carvalho e Lima (2011, p. 42) que a partir do século XX, entendendo a fotografia como prova, verdade ou testemunho e afirmando que “a fotografia passa a ser compreendida não como verdade, mas como marca, isto é, índice. O índice é um tipo de signo que se define como vestígio do objeto que lá esteve”.



Figura 1 – Primeira turma de professoras da Escola Isolda Schmid, atual Escola Municipal Herleymehl (1960).

Fonte: Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2007, p. 26).

A fotografia (Figura 1) não pode ser contestada, não é possível afirmar que não ocorreu, pois por meio da câmera fotográfica foi captado um momento de agrupamento de professoras na década de 1960. No entanto, a imagem diz respeito à primeira turma de docentes da Escola Isolda Schmid, para além da mera visualização da imagem, é possível perceber que ocorre o protagonismo feminino no magistério, sendo comprovado em outras funções como pedagogas, inspetoras, diretoras, auxiliares da limpeza, entre outros³.

A imagem constitui um discurso e “se a imagem é um discurso podemos pressupor que a literalidade da fotografia não é algo natural, mas cultural” (LIMA;

3 Ver: PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos. **Representações da arte:** memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1970-1990). Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

CARVALHO, 2011, p. 43). A análise deste tipo de fonte requer outros tipos de perguntas, já que seu código precisa ser aprendido e suas intencionalidades desvendadas.

Para efeitos de análise e conclusões determinantes, somente uma imagem não é capaz de responder a todo um inquérito de questionamentos e dúvidas do historiador, e neste caso a pesquisa e a análise não deve se restringir a uma única imagem. Pode então, optar por trabalhar com séries documentais. A questão norteadora do pesquisador é que deverá guiar a escolha e abordagem de um determinado acervo diversificado de fontes. Nesse sentido, Burke (2004, p. 233) esclarece que “os testemunhos sobre o passado oferecidos, pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos”.

Outro caso foi o movimento de docentes ocorrido em outubro de 1968, no Paraná, e foi considerada uma das primeiras greves de professoras e professores do estado. Essa mobilização, teve a duração de cerca de duas semanas e promoveu a paralisação das atividades escolares em diferentes regiões paranaenses.

Os principais jornais do estado do Paraná noticiaram o movimento por meio de imagens, descrevendo como ocorreram as reivindicações e a resposta por parte do governo do estado, por meio das diretrizes do então governador, Sr. Paulo Pimentel.



Figura 2 – Passeata de docentes no Dia Do(a) Professor (a) em Curitiba.

Fonte: Passeata (Jornal Gazeta do Povo; 16 out. 1968; Caderno 1, capa); Diário da Tarde (16 out. 1968).

Em relação as imagens e seus textos, é preciso analisar as formas de abordagens da movimentação das(os) professoras(es), pelos diversos jornais que são semelhantes em alguns momentos e totalmente diferentes em outros, já que isso depende da posição tomada em relação à notícia apresentada em cada jornal. Esse fato ocorre devido ao posicionamento dos jornais nesse período e em relação ao evento ocorrido. As opiniões expressas nestes jornais tiveram as suas motivações ideológicas, no caso do jornal “O Estado do Paraná”, como representante das posições do Governo do Estado, já que, em 1962, o jornal foi comprado por Paulo Pimentel, enquanto os outros jornais como “Gazeta do Povo e Diário do Paraná”, não necessariamente eram oposição⁴.

“O problema para historiadores é saber se, e até que ponto, pode-se confiar nessas imagens”, alerta Burke (2004, p. 25), pois no caso apresentado (Figura 2), a imagem acompanhada do texto noticiando o ocorrido, carece da análise crítica concomitantemente, pois sempre haverá um tensionamento que visa defender ideias e posições, é preciso ter em mente que a neutralidade não existe.

A partir deste ponto, podemos, por conseguinte, abordar um tema específico na narrativa e em que consiste, como resultado da descrição, análise e explicação tendo como consequência a narrativa histórica que deriva de uma racionalidade, que pode ser nomeada como racionalidade histórica.

Rüsen (2001, p. 120) dispõe a racionalidade histórica, explicando que:

Ela aparece na pesquisa histórica e na historiografia, como utilização de sistemas de pensamento de tipo teórico, de modelos, de tipos ideais – em suma: constructos intelectuais, que de forma alguma foram extraídos das fontes, mas são elaborados e construídos pelos historiadores, a fim de poderem interpretar conceitual e historicamente os resultados das pesquisas nas fontes (RÜSEN, 2001, p. 120).

Sendo assim, o caráter científico do pensamento histórico submete-se ao

4 Ver: BELLO, Melissa Colbert. **Professoras e Professores em greve?** Memórias do Congresso do Magistério Público do Paraná (1968). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2013.

modo como o historiador articula estes sistemas de pensamento, e é capaz de organizar e anunciar por meio de sua narrativa histórica.

FONTES E A SUA MATERIALIDADE

As construções significativas na história não estão relacionadas a buscar a verdade, mas compilar elementos que auxiliem a montar esse quebra-cabeças, por assim dizer, em busca de respostas.

Nesse sentido, a cultura material escolar vem contribuindo para auxiliar na ampliação dos horizontes educacionais, visualizar a escola e a realidade em que está inserida, percebendo-a a partir de um caráter plural.

Ao observar o que a escola possui para além de seus espaços, é possível percebê-la como uma instituição que sofre influências de fatores externos, formando uma “cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990, p. 184).



Figura 3 - Ateliê de Desenho, EMBAP, 1950.
Fonte: Acervo EMBAP.

Portanto, no que diz respeito às fontes, a cultura material escolar se constitui para além dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, se estende em sua abrangência pelas edificações, mobiliário, materiais didáticos, recursos audiovisuais e novas tecnologias de ensino, e também como foram utilizados.

Ao adentrar à estes espaços, e em análise a essa diversificada gama de

fontes de cunho material, pode-se dizer que é “a ‘caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p.13).

Essas incógnitas parecem pular aos olhos ao observar a Figura 3, que revela o interior de um ateliê de desenho, palco de atuação do professor e artista Guido Viaro⁵, que complementado por outras fotografias⁶ e documentos oficiais, atesta a utilização para que fossem lecionadas as aulas de desenho e pintura. Visto que, “o fato de a sala se localizar no sótão, separada dos demais espaços didáticos, ressaltava as diferenças entre o modo de ensinar ali praticado e a didática das demais disciplinas” (OSINSKI, 2006, p. 180).

Percebemos que a disposição de móveis, a escolha de material didático e a escolha de terminados espaços, contribuem para a construção do que poderia ter sido a prática escolar ali praticada, considerando o tempo e o lugar de cada objeto.



Figura 4 - Prova específica para ingresso nos cursos da EMBAP, 2018.
Fonte: Acervo da Autora.

O ingresso nos cursos superiores da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), ocorriam desde a sua fundação em 1948 por meio de uma

5 Ver: OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Guido Viaro**: Modernidade na arte e na educação. Tese de Doutorado. UFPR, 2006.

6 Muitas fontes imagéticas estão disponíveis no Arquivo do Centro de Pesquisa Guido Viaro.

prova exame vestibular⁷. A avaliação de conhecimentos gerais era acompanhada de uma prova específica, a fim de aferir a destreza para o desenho de observação, à mão livre, como item eliminatório do processo de ingresso aos cursos de artes plásticas da instituição.

Neste caso específico, é possível perceber para além do mobiliário presente na instituição, uma composição de artefatos e alimentos, cuidadosamente acondicionada e com o propósito de servir como referência para um trabalho artístico que seria executados pelos candidatos, e posteriormente seria avaliado.

Possivelmente esta imagem seja única, já que não faz parte do documental ou acervo da instituição, pode-se ainda, conceber a hipótese de que, estas composições não seguissem nenhum rigor documental e eram feitas de forma livre por algum professor presente⁸.

Sendo assim, uma imagem pode desvendar um instante do cotidiano escolar, ajudando a entender determinada prática realizada no passado e escrever uma parte da história.

DOCUMENTOS OFICIAIS SÃO INCOSTETÁVEIS?

Os documentos oficiais foram considerados por muito tempo, na historiografia, como relato da verdade e assim incontestáveis. Os historiadores tinham acesso a somente esse tipo de fonte e transcreviam exatamente o que a fonte continha, sem questionamentos.

A análise de uma pesquisa, pode ser fundamentada nos documentos oficiais ou das prescrições de Instituições de Ensino Superior, tendo em mente que o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido. E, em relação ao planejamento, não é necessariamente o que o que é ensinado em sala de aula.

A partir desta perspectiva, é apresentado o Quadro 1, que demonstra o plano de Aula utilizado como norteador das aulas de desenho na Escola de Música e Belas Artes, no curso de licenciatura em Desenho⁹.

7 Ver: TORRES, Renato. **O conservadorismo moderno na estruturação do projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná** (1910-1950). Tese de Doutorado. UFPR, 2017, p. 145.

8 O acervo documental da EMBAP não forneceu nenhum documental imagético das práticas realizadas nas provas específicas aplicadas na instituição.

9 Ver: LIMA, Perci Cristina Klug. **A trajetória da disciplina de desenho em Curitiba: da educação artística às artes visuais** (1981-2011). Dissertação de Mestrado. UFPR, 2021.

Quadro 1 - Plano de Curso - Disciplina Desenho - IV - EMBAP

PLANO DE CURSO	
DEPARTAMENTO DE: DESENHO E GRAVURA DISCIPLINA: DESENHO IV CURSO: LICENCIATURA EM DESENHO SÉRIE: 4ª. CARGA HORÁRIA: 90 HORAS PROFESSOR RESPONSÁVEL: LÍGIA BEATRIZ NOCERA	
1. EMENTA	Interpretação volumétrica da figura humana através de técnicas de aguada, sanguínea, bico-de-pena e aquarela aplicadas ao desenho modelo vivo.
2. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	<p>UNIDADE 1 – REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DA FIGURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção dos planos superficiais. - Técnica de aguada: linha virtual como delimitação de planos. <p>UNIDADE 2 – REPRESENTAÇÃO DO CLARO E ESCURO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção do volume como decorrência da luz e sombra. - Técnica de sanguínea. <p>UNIDADE 3 – REPRESENTAÇÃO ESPACIAL DA FIGURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção do volume estrutural. - Bico de pena; linha como elemento de construção dinâmica do espaço. <p>UNIDADE 4 – VISÃO ABSTRATA DA FIGURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepção bidimensional dos elementos. - Aquarela: superfícies e transparências para libertação e expansão da forma.
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS:	Aulas práticas de desenho de modelo com comentários e aulas expositivas a partir de resultados apresentados.
4. RECURSOS (didáticos e/ou materiais)	Projektor de slides, livros com reproduções, modelo vivo.
5. SISTEMA DE AVALIAÇÃO (forma, periodicidade, critérios)	Análise bimestral dos resultados com verificação do desenvolvimento e desenvoltura no uso dos materiais para o alcance dos objetivos propostos.
6. ASSINATURAS:	Professor responsável: Lígia Beatriz Nocera Chefe de departamento: Roberto Antonio Pitella Junior

Fonte: Quadro adaptado do Plano de Curso - Disciplina de Desenho IV – Arquivo EMBAP

Sendo assim, para o trato com os documentos institucionais é necessário

a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos (JULIA, 2001, p. 15).

Inevitavelmente, o historiador deverá analisar as fontes oficiais e cotejá-las com outras fontes, já que se faz necessário trabalhar com o receio de tomar qualquer informação que esteja contida na fonte como verdadeira.

Nesse sentido, a utilização do texto da Lei 5.692/71 e outros documentos oficiais, tais como os pareceres do MEC, as indicações do Conselho Federal de Educação (CFE), além de certos decretos presidenciais e dos textos de Valnir Chagas, enquanto relator do Grupo de Trabalho (G.T.), responsável pela formulação da Lei 5.692/71, deram aporte à pesquisa que problematiza as interações entre as imagens de obras de artes e os textos em livros didáticos na qualidade de recursos específicos aos conteúdos da nova área de Educação Artística¹⁰.

Com o objetivo de analisar as relações entre as prescrições legais e as efetivas escolhas editoriais, em livros didáticos publicados no período da Lei Federal nº 5.692/71, a qual inaugurou a obrigatoriedade da Educação Artística nos ensinos de 1º e 2º graus, demonstra a necessidade de que as fontes precisam ser complementadas por outras. Os hiatos deixados pela consulta a uma determinada fonte, pode ser respondido por outra categoria de fonte.

Por fim, o historiador pode se utilizar de fonte como discursos oficiais, buscando embates entre legislações educativas e práticas e nesse sentido é interessante a análise do contexto de inserção do seu objeto de pesquisa.

O QUE AS FONTES DIZEM? E QUANDO SE CALAM?

Atestemunha, clamando a sua fala, parece submergir o historiador por um demarramento demasiado vivo de seus sentimentos, por uma memória demasiado sensível, demasiado dolorosa ou mesmo deformada, que distrai ou extravia a fabricação do discurso histórico (FARGE, 1999, p. 78).

Iniciamos com uma preocupação dos historiadores do tempo presente que, ao trabalhar a construção de memórias contemporâneas, e na tentativa de identificar, além do mero discurso histórico, as formas múltiplas e possivelmente

10 Ver: CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A coleção educação artística no contexto da Lei 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais.** Dissertação de Mestrado. UFPR. 2015.

conflitantes de rememoração e utilização do passado (CHARTIER, 1996).

Os relatos orais tratam-se, portanto, de fontes um tanto sensíveis e, ao historiador, fica a tarefa de selecionar entre o que considera consciente ou inconsciente ainda, a interpretação ou distorção por parte do indivíduo entrevistado (BURKE, 2000).

As memórias se modificam com o passar do tempo, por vezes resiginificam acontecimentos, proporcionando distorções. Isto é, um fato que ocorre pois algumas lembranças se intensificam e outras machucam, a ponto de sensibilizar o entrevistado no momento de seu relato.

Farge (1999, p. 79) observa:

As testemunhas , mortas ou vivas, aquelas encontradas em arquivos ou que se exprimem em voz alta, são bem evidentemente, por essência, aquelas que falam demais, ou equivocadamente, de outro lugar: cabe a nós, historiadores, tratar o excesso, a disfunção, reelaborar os sentidos e ‘pensar’ o peso das palavras e sua estranha maneira de estar entre diversos lugares ao mesmo tempo.

São testemunhas que participaram, de alguma forma, do acontecimento histórico, todavia, como conseguir um relato fiel e fidedigno quando a própria memória traiçoeira pode falhar, deturpar ou modificar fatos no momento do relato, em que é requisitada?

Apesquisa-ação desenvolvida na Escola Estadual Professor Júlio Mesquita, localizada no bairro Jardim das Américas, em Curitiba – PR, demonstra o ofício do historiador com o trato de fontes orais. Nesta análise, foi discutido o papel das fontes orais e o uso da memória no trabalho com história Ensino Fundamental¹¹.

Este tipo de prática historiográfica deve ser conduzida com cautela, visto que todo um passado será, de certa forma, mexido, no momento da entrevista. Neste aspecto, emoções serão tocadas, boas e más lembranças virão à tona, o que exige uma certa frieza, pragmatismo e presença de espírito por parte do historiador.

A discussão do passado e a inserção do entrevistado nele ou não, corrobora

11 Ver: RANZI, Serlei Maria Fischer. **Fontes orais, História e saber escolar**. Educar, Curitiba, n.18, p. 29-42. 2001. Editora da UFPR.

com indícios de uma revelação de ruptura com a memória social, das tradições, dos saberes, e mostrar em alguma medida, um processo usual de destruição da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou ampliar a discussão acerca do conceito de fontes e de sua utilização, nos debates da história e historiografia da educação que se multiplicaram nos últimos anos, especialmente devido ao aumento das pesquisas vinculadas aos cursos de pós-graduação em educação pelo país.

Ao apresentar a diversidade de fontes aplicadas à pesquisas recentes, é possível perceber a articulação, manejo e a interpretação de imagens, documentos oficiais, escritos, artigos de jornais, entre tantos outros que a História Cultural propiciou a ampliação do olhar como fontes relevantes para a escrita da História da Educação.

Por fim, um acabouço teórico e metodológico de grandes autores contribuíram para a mudança no discurso historiográfico, e também, o conceito de cultura que na história cultural trata das representações sociais, das práticas culturais e do processo de apropriação, áreas em que a participação dos sujeitos que as vivenciam é fundamental. Partindo deste princípio, a possibilidade da coleta de dados contando com uma diversidade de fontes que, submetidos ao procedimento de análise e interpretação do historiador, permite a reconstrução dos fatos históricos contribuindo para a escrita da História da Educação.

REFERÊNCIAS

BELLO, Melissa Colbert. **Professoras e Professores em greve?** Memórias do Congresso do Magistério Público do Paraná (1968). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. 2013.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004

CERTEAU, Michel. "Operação Histórica", In: LE GOFF, J; NORA, P. **História, novos problemas.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A coleção educação artística no contexto da Lei 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais**. Dissertação de Mestrado. UFPR. 2015.

EMBAP. **PLANO DE CURSO - DISCIPLINA DESENHO -IV**.

FARGE, Arlete. Do acontecimento. In: **Lugares para a História**. Lisboa: Editorial Teorema, 1999, p. 91-107.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n.1, 2001, p. 9-43.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LIMA, Perci Cristina Klug. **A trajetória da disciplina de desenho em Curitiba: da educação artística às artes visuais (1981-2011)**. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2021.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografias: usos sociais e historiográficos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2011.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação**. Tese de Doutorado. UFPR, 2006.

PEDROSO, Daniela Gomes de Mattos. **Representações da arte: memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1970-1990)**. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Fontes orais, História e saber escolar. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 29-42. 2001. Editora da UFPR.