

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Relatos de um jovem professor/estagiário

Resumo: A partir da perspectiva na qual o professor é, para além de objeto da construção do saber docente, um produtor de conhecimentos (TARDIF; MOSCOSO, 2018; BORGES; BITTE, 2018a), objetivamos com este artigo apresentar um relato de experiência em sala de aula de História em que utilizamos os testemunhos monetários como documento histórico na ocasião do Estágio Curricular Supervisionado. Compreendemos o Estágio Supervisionado enquanto um campo de estudos privilegiado no qual docentes possam socializar suas experiências e, em conjunto com os pares, discutir práticas e estratégias de ensino (BORGES; BITTE, 2018b). Por fim, elaboramos um complexo categorial de modo a exemplificar como o professor de história pode explorar as potencialidades das moedas para o ensino de História (BARDIN, 2004).

Palavras-chave: Ensino de história. Numismática. Estágio.

The potential of numismatics as a source for teaching history

Reports from a young teacher/trainee

Abstract: From a perspective in which the teacher is, besides being the object of the construction of teaching knowledge (TARDIF; MOSCOSO, 2018; BORGES; BITTE, 2018a), a producer of knowledge, we aim with this article to present an experience report in the History classroom in which we use the monetary testimonies as a source on the occasion of the Supervised Curricular Internship. We understand it as a privileged field of study so that teachers can socialize their experiences and, together with peers, discuss teaching practices and strategies (BORGES; BITTE, 2018b). Finally, we elaborate an analytical framework in order to exemplify how the teacher can explore the potentialities of coins for history teaching (BARDIN, 2004).

Keywords: History Teaching. Numismatics. Trainee.

1 Estágio Supervisionado: um panorama

O Estágio Supervisionado Curricular, tal como conhecemos atualmente, não caminhou *pari passu* com o advento das Instituições de Ensino Superior destinadas à formação de recursos humanos para a atuação no magistério, no Brasil. A Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do gênero no país inaugurada em 1920, não ofertava cursos de formação de professoras e professores, mas exclusivamente de formação de bacharéis. O decreto 19.851 de 1931 deu conta do Estatuto das Universidades Brasileiras cujo mote era o de incentivar a criação de universidades pelo país bem como o de estabelecer padrões organizacionais para a administração destas instituições de ensino. Somente em 1939, por meio de mais um decreto (Lei nº 1.190), que tivemos a estruturação de um esquema conhecido como “3+1” o qual permitia que portadores de diplomas de bacharelado pudessem obter a licenciatura após cursado um ano em Didática¹ (SCHEIBE, 1983, p. 32).

Necessário pontuar que a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Rio de Janeiro, transformada em Universidade do Brasil em 1937 pelas reestruturações promovidas por Gustavo Capanema, passou a ser uma referência para outros estados brasileiros. O então governador do Espírito Santo, Jones dos Santos Neves criou, a partir da Lei nº 550 de 7 de dezembro de 1951, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

¹ Este curso abrangia um conjunto de disciplinas que deveriam ser cursadas pelos alunos após os três anos de estudos em nível de bacharelado. Ser licenciado significava, portanto, ser um bacharel com permissão para lecionar dentro do conjunto de disciplinas que um indivíduo cursou durante o bacharelado. A parte pedagógica era opcional e abarcava as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Com o advento do Estatuto das Universidades Brasileiras no início dos anos 1930, a Universidade do Rio de Janeiro sofreu uma reforma e passou a ser o projeto-piloto para a fabricação de instituições similares em todo o país. Naquele momento cogitou-se a possibilidade da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mas isso não saiu do papel. Em 1937, uma nova reforma fragmentou o projeto em duas outras, a saber a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Novamente o projeto não progrediu e a Faculdade de Educação foi dividida em duas seções dentro da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939 (SCHEIBE, 1983, p. 33-34).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História*Irlan Cotrim*

sediada em Vitória. Esta instituição, porém, funcionou apenas a partir do ano de 1953 e atendia à clientela formada por interessados em cursos de bacharelado. Dessa forma, aqueles interessados no título de professor deveriam, às custas de seus recursos, migrar para o Rio de Janeiro para cursarem um ano de Didática do então esquema “3+1”. O secretário de Educação do Espírito Santo requisitou que a Comissão de Ensino Superior da então Universidade do Espírito Santo (UES) autorizasse a criação de um curso de Didática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória (Parecer nº 335, processo nº 121 484/57). A UES foi federalizada em 1961 e tornou-se Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apesar de suas faculdades permanecerem isoladas uma com relação à outra² (BORGES; BITTE, 2018, p. 918).

O currículo mínimo previsto para a formação em nível de licenciatura foi estabelecido por meio do Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação e substituiu o curso de Didática pelo de Prática de Ensino bem como introduziu o Estágio Supervisionado de caráter obrigatório. Borges e Bitte (2018, p. 918) salientam que embora houvesse avanços no que dizia respeito a preocupação com a prática do ensino nos cursos de licenciatura, a parte correspondente às disciplinas educacionais permanecia alocada no final dos quatro anos de curso, o que poderia indicar uma permanência do esquema “3+1”, apesar da ruptura causada em termos legais em 1962. Desse modo, a formação educacional do professor aparecia como um apêndice dentro do currículo de disciplinas a serem cursadas pelos graduandos. Apenas em 1969 que houve a fixação de uma carga horária mínima dentro dos currículos de licenciatura destinada ao Estágio Supervisionado. Na época correspondia a 5% da carga horária total do

² A Lei nº 5.540/68, datada do período do governo dos militares, preconizou que a organização das universidades federais brasileiras corresponderia aos ideais propagados pelo regime militar bem como aos critérios tecnicistas então em voga. Esta reforma foi feita sob a égide do Ato Institucional número 5 (AI-5) e pelo decreto 477, resultante dos relatórios de Atcon e de Meira Matos. O relatório de Atcon estabelecia um modelo administrativo para as universidades baseado na lógica das grandes empresas, ao passo que o de Meira Matos advogava contra a autonomia universitária bem como defendia a educação como caminho ao progresso técnico e econômico. A departamentalização da UFES foi produto da Resolução nº 17 do Conselho Universitário de 26 de junho de 1966. Esta resolução foi criada por uma Comissão de Planejamento subsidiada por Rudolph Atcon, professor e consultor estadunidense. Dessa forma, a UFES passava a ter centros formados por áreas afins que correspondia a um departamento equivalente a um campo específico do conhecimento (BORGES; BITTE, 2018, p. 919).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História*Irlan Cotrim*

curso. Em 1971, as diretrizes e bases para o ensino no 1º e 2º graus foram fixadas. A disciplina de Prática de Ensino foi mantida e em sua organização houve a permanência da tríade observação/participação/regência (BORGES; BITTE, 2018, p. 920).

Somente no ano de 2001, a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação CP 9/2001, de 8 de maio daquele ano, temos a proposta de concepção da prática na condição de componente curricular. Esses documentos estipulam e reforçam a exigência de uma carga horária mínima de quatrocentas horas para a Prática de Ensino, como componente curricular a ser vivenciada ao longo dos cursos de formação docente, além de mais quatrocentas horas para o Estágio Supervisionado Curricular, a partir do início da segunda metade da formação. Deve-se observar que, pela primeira vez, aparece carga horária específica para o que se denominou Prática de Ensino (Prática como componente curricular) e Estágio Supervisionado Curricular (BORGES; BITTE, 2018, p. 922).

A partir da instituição do Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de licenciatura brasileiros no início do século XXI, pesquisadores produziram vasta fortuna crítica que buscou teorizar as miríades daquela disciplina, da sua importância na formação dos futuros professores e acerca de seu estatuto como campo de conhecimento³. Borges e Bitte (2018b, p. 30-47) discutem, por exemplo, acerca dos desafios característicos da prática docente nos cursos de licenciatura em Geografia e em História durante a disciplina de Estágio. Os autores concebem esta disciplina como um campo frutífero para a discussão dos saberes docentes que formam uma gama de conhecimentos profissionais que necessitam ser socializados com os pares numa perspectiva de criação da identidade profissional do professor. Os autores são influenciados pelas ponderações de Schön (2007, p. 29-36) no que diz respeito ao profissional reflexivo. Na visão deste autor, nenhum profissional atua em seu campo na mesma condição com a qual técnicos ou cientistas atuam em laboratório. Nesse sentido, o docente não deve se contentar

³ Podemos citar as contribuições de autores brasileiros acerca das funções e da importância do Estágio Supervisionado Curricular na formação dos professores, tais como Andrade (2009), Pimenta, (2010), Lima (2012), Silva e Miranda (2008), Oliveira (2011), Gomes (2011), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Lima (2001) e Borges e Bitte (2018a). Outros autores se debruçaram acerca das dificuldades características do campo do Estágio Supervisionado Curricular em termos de sua materialização nos cursos de graduação bem como inclinaram-se na busca por alternativas viáveis que contribuíssem para a plena realização desta disciplina na licenciatura e na importância exercida por ela na formação de professores. Dignos de nota são as contribuições de Piconez (2010), Fazenda (2010), Barreiro e Gebran (2006) e Borges e Bitte (2018b).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História*Irlan Cotrim*

com receitas prontas de como se comportar perante os desafios impostos pela prática e isto porque cada ocasião possui suas especificidades, suas características únicas, suas peculiaridades. Dessa forma, os saberes da ação pedagógica são provenientes daqueles saberes da própria prática, dos saberes da experiência. São estes saberes que devem ser socializados de forma teórica por meio de uma atitude reflexiva por parte do docente. Schön (2007, p. 30) propôs um caminho tríplice para se alcançar essa questão que corresponderia à reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, por fim uma reflexão sobre a reflexão na ação⁴.

Nóvoa (1992, p. 11) preconiza a importância da escuta de vivências de professores no que tange às práticas de ensino por parte dos professores como forma de promoção de uma profissionalização da carreira docente, da construção da identidade profissional e a importância em compreender a dimensão humana dos professores. Borges e Bitte (2018b, p. 44) assinalam, porém, que os saberes da ação pedagógica devem romper com a questão dicotômica entre teoria e prática, posição sobre a qual concordam Tardif e Moscoso (2018, p. 388). Para estes autores, Schön (2007) foi pioneiro na problematização da racionalidade, da cognição e da reflexão dentro de um contexto de formação de recursos humanos nas universidades destinados ao campo do magistério. Nas palavras dos autores:

A reflexão não é um exercício de uma consciência privada, num diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406).

Tardif e Moscoso (2018, p. 406), no entanto, alargaram a noção schöniana de profissional reflexivo. Na visão destes autores, a reflexão que o profissional faz não é produto

⁴ O primeiro passo corresponde à uma reflexão crítica por parte do docente acerca da validade, da aplicabilidade e da forma pela qual executou suas atividades de ensino-aprendizagem. A partir disto, o professor está apto ao segundo passo que é o de refletir sobre sua própria ação. Neste momento, o docente pensa em como suas práticas já executadas podem auxiliá-lo em situações vindouras, bem como se seus métodos adotados foram suficientes e os resultados foram obtidos. Por fim, no ato de refletir sobre a reflexão na ação o professor toma a atitude de se colocar como produtor de conhecimento na medida em que socializa suas vivências (SCHÖN, 2007, p. 36).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História*Irlan Cotrim*

de uma ação privada, isto é, a reflexão não pode ser produzida senão numa interação entre os atores sociais partícipes da comunidade escolar. Trata-se, antes de tudo, de uma reflexão de caráter social porque o professor ensina outras pessoas que, por sua vez, ressignificam os conteúdos, as atitudes e os conceitos trabalhados em sala de aula. De fato, para estes autores uma reflexão profissional só pode ser promovida por meio da interação entre todos os personagens da trama escolar. Por outro lado, os autores advogam que a consequência dessa atitude reflexiva proveniente da interação social promove a criação de uma identidade reflexiva do docente. Nesse sentido, o professor depende primordialmente das relações que nutre com o seu meio – principalmente se considerarmos que aquela visão tradicional de professor como autoridade máxima do conhecimento já não é mais a tônica das primeiras décadas do século XXI. As relações entre professores e alunos representam o sentido do trabalho docente e, portanto, constituem-se como primordiais para a construção da identidade profissional do professor. No limite, não há professor se não houver alunado, não há professor sem os demais professores, não há professor sem os demais profissionais com quem pode estabelecer relações (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 406).

Em suma, consideramos que as práticas docentes bem como as relações de afeto, de profissionalismo e de troca entre pessoas constituem a tônica da identidade profissional do professor. Nesse sentido, a imersão do jovem licenciando no ambiente escolar é de fundamental importância porque garante que o aspirante conheça, participe, interaja e interfira na seara na qual tanto se prepara em nível de graduação. De fato, o estágio possibilita ao estudante a realização de atividades em que teorias aprendidas na graduação sejam aplicadas, criticadas e/ou adaptadas conforme o surgimento das particularidades (ANDRADE, 2020, p. 126). E é nesse caráter de contestação, de crítica e de experiências que reside o estatuto de campo de conhecimento do Estágio Supervisionado Curricular⁵ (BORGES; BITTE, 2018b, p. 30; PIMENTA, 2010, p. 24).

⁵ De acordo com Borges e Bitte (2018b, p. 32), o estágio profissional e o estágio curricular possuem características próprias que as individualiza em termos de finalidades. O primeiro tem por objetivo a inserção do graduando no campo em que se prepara para atuar para que possa experimentar o exercício de sua futura profissão. O segundo,

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

Desse modo, a partir destas considerações, nosso intuito é o de socializar nossas práticas docentes durante a realização do Estágio Supervisionado Curricular na graduação em História, durante o segundo semestre de 2017. Naquela ocasião, construímos um plano de aula no qual utilizamos a numismática como ponto de partida para uma análise histórica sobre a rainha egípcia Cleópatra com os alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Vitória. Antes de relatarmos a experiência, vamos discutir acerca das características do uso da numismática como fonte para o ensino de História e como as moedas, na condição de testemunhas do passado, podem contribuir para a compreensão do passado histórico de diferentes sociedades.

2 A experiência vivida a partir da (des)construção da imagem de Cleópatra: documento, ensino, história

Em História tornou-se bastante difundida a ideia de que é impossível precisar quando, de fato, algo ou algum evento histórico começou. Além disso, tornou-se obsoleta a visão de que o discurso histórico deveria, antes de tudo, informar aos contemporâneos sobre as aventuras e desventuras em série da humanidade ao longo dos séculos e como nossa sociedade se tornou como hoje é. No entanto, o historiador necessita delimitar sua cronologia e seu espaço bem como seu objeto para viabilizar sua pesquisa e sua aula. No caso das moedas, objeto de destaque deste tópico, remontamos ao século VII a.C. como ponto de partida. É neste século que temos

para além da simples inserção, constitui-se numa forma de propiciar discussão e reflexão a partir das observações e das vivências *in loco*, isto é, na escola. Além disso, o estágio curricular objetiva ampliar a experiência do graduando no seu processo de formação como professor. Os autores ainda advogam que o estágio curricular como um campo de conhecimento contribui para o intercâmbio em termos acadêmicos entre os cursos de licenciatura e a escola campo. A função docente é caracterizada por diferentes saberes que a fundamenta. Influenciados pelos estudos de Gauthier (1998, p. 34) e de Schön (2007) os autores defendem a existência de saberes da experiência e na socialização destes como saberes da ação pedagógica que contribui para a difusão do conhecimento e, conseqüentemente, na fabricação da identidade profissional docente. É neste movimento que o professor deixa de ser objeto de observação e passa a ser produtor de conhecimentos da ação pedagógica (BORGES; BITTE, 2018b, p. 44).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

as primeiras expressões do que hoje concebemos ser a moeda. As moedas mais antigas datam, portanto, de 600 a.C. na região da Lídia (atual Turquia), cunhadas sob o governo do rei lídio Aliades de Sadis. Eram peças esféricas fabricadas em ouro e em prata a partir de uma liga denominada de *electrum*. Pesavam cerca de 4,71 gramas e tinham o tamanho de 13x10x4 milímetros. O ato de cunhar algum objeto foi uma expressão fabricada e difundida desde os tempos da Mesopotâmia, a partir da escrita cuneiforme⁶ (CARLAN; FUNARI, 2012, p. 24).

A definição do que de fato significava o termo moeda foi objeto de estudos no mundo todo desde o século XVI. Como marco inicial temos os estudos de Guilherme Budé que em 1514 publicou estudos acerca da função, definição e usos das moedas pelas sociedades ao longo dos séculos. A consolidação de uma disciplina científica que de fato elegeesse como objeto de estudo as moedas, no entanto, somente foi possível entre os anos finais do século XVIII e inícios do XIX. O termo numismática é proveniente da palavra latina *numus* (moeda). Em termos contemporâneos, a moeda pode ser compreendida a partir de três aspectos. O primeiro é o que a concebe como um disco metálico circular. O segundo, como um objeto que possui determinado valor monetário que representa um Estado ou união monetária, por exemplo, a União Europeia. Por fim, a moeda pode referir-se à noção de dinheiro que permite a medição dos preços de diferentes produtos (CARLAN; FUNARI, 2012, p. 19).

Em seus primórdios, a moeda foi fabricada para permitir e viabilizar as trocas comerciais entre comerciantes do Mundo Antigo. Com o tempo, os governos das cidades gregas arcaicas apropriaram-se dela e passaram a fabricá-las como expressão de insígnias de seus regimes. Portanto, desde o século VII a.C. podemos compreender a moeda como um meio de propagação e de afirmação política por meio das informações imagético-literárias que portam em seu anverso e reverso (FLORENZANO, 1989, p. 134). De fato, as moedas não estavam restritas ao mero uso econômico cotidiano, mas serviram a propósitos políticos bem definidos ao longo dos séculos (SILVA, 2014, p. 63).

⁶ Embora tenhamos optado por este recorte, vale ressaltar que o uso de metais nas trocas comerciais é documentado desde o século IX a.C. na China Antiga (SILVA, 2014, p. 62).

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

Para Florenzano (1989, p. 135) no Mundo Antigo, a moeda era cunhada para subsidiar campanhas militares bem como garantir o soldo dos combatentes. A autora considera a moeda no mundo grego arcaico (séc. VI a.C.) como uma insígnia da pólis arcaica que representava, de praxe, um conjunto de emblemas característicos do corpo cívico. Assim, a moeda cumpria desde aqueles tempos uma função de identificação comunitária porque estampava em seus dois lados imagens e representações características marcantes de sua localidade, como uma divindade, um produto ou mesmo um monumento. Além disso, a moeda garantia a autonomia da polis arcaica perante as demais (FLORENZANO, 1989, p. 134).

No mundo romano, no entanto, foi a partir do período helenístico que os latinos deram início às cunhagens também em ambiente bélico⁷. As moedas cunhadas durante a República romana (509 – 27 a.C.) geralmente estampavam oficiais da aristocracia encarregados por sua fabricação, divindades associadas ou cerimônias religiosas. A partir de Augusto, a casa imperial passou a controlar mais detidamente a produção monetária. Nas moedas do tipo *Actium*, ou seja, após a batalha do Ácio travada entre Marco Antônio e Cleópatra contra Otávio em 31 a. C., o *princeps* passou a ser representado como general à frente das batalhas, embora não tenha participado delas efetivamente. Com isso, temos as associações de Otávio com deuses como Apolo, imagens que o representava como comandante e como *imperator*, isto é, na qualidade de chefe de tropas (MARTINS, 2011, p. 70).

O potencial informativo das cunhagens monetárias pode ser mensurado a partir de alguns aspectos que tornam aquelas peças testemunhas oculares de seu momento de criação. A moeda pode nos indicar informações sobre a quantidade e a qualidade de material metálico

⁷ O denominado período helenístico da história da Grécia Antiga teve início a partir da vitória do exército macedônico liderado por Felipe II na batalha da Queroneia (Grécia Central) em 338 a.C. sob a Confederação das Cidades Gregas, que culminou no fim do sistema políade do período Clássico. Após a morte de Felipe II, seu filho Alexandre Magno assumiu a administração dos territórios conquistados pelo pai. Em 323 a.C., no entanto, com a morte de Alexandre Magno, o vasto território foi dividido entre os lugares-tenentes macedônicos em reinos helenísticos: o reino selêucida com capital em Antioquia, o reino dos Atálidas com capital em Pérgamo e o reino dos Ptolomeus-Lágidas com capital em Alexandria, no norte do Egito (OLIVA NETO, 1996, p. 18). Neste último reino, sob o domínio dos Ptolomeus-Lágidas, foi o local que Cleópatra VII reinou a partir da segunda metade do século I a.C.

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

empregado em sua fabricação, as técnicas e tecnologias, as tipologias de moedas existentes, a iconografia que apresentam e sua distribuição. No entanto, alguns problemas também aparecem como o fato de que encontrar moedas em sítios arqueológicos requer mão de obra especializada, licitações de órgãos públicos e/ou privados e mesmo “sorte” porque moedas geralmente são encontradas em tesouros, que no passado foram escondidos justamente para não serem facilmente encontrados (FLORENZANO, 1989, p. 135; CARLAN; FUNARI, 2012, p. 33).

Quando encontradas e tomadas enquanto documentos nas mãos do historiador e professor de história, as moedas têm o potencial de fornecimento de informações importantes para a construção do passado histórico das sociedades. Primeiramente, a moeda apresenta imagens consideradas dignas de propagação, seja de insígnias de poder, seja de personalidades ilustres ou de eventos históricos. Durante o período de Augusto no poder (27 a.C. a 14 d.C.), por exemplo, moedas foram cunhadas para exaltação de sua imagem como no exemplar abaixo:



Imagem 01 – Denário de prata cunhado em Éfeso entre 29 e 27 a.C. Anverso: busto de Otávio. Atrás da cabeça jaz um *lituus*. Inscrição: *CAESAR COS. VI* “César, cônsul pela sexta vez”. Reverso: crocodilo avançando.

Inscrição *AEGYPTO CAPTA* “Egito capturado”. RIC. 275a. Fonte: HOOD MUSEUM OF ART. **Denarius of Octavian, “AEGYPTO CAPTA”**. 2014. Disponível em:

<http://www.dartmouth.edu/~yaleart/objects/coins/capta/>. Acesso em 25 Set. 2020.

A imagem de Otávio como Augusto já foi amplamente estudada por pesquisadores brasileiros como Martins (2011) e Silva (2014). Neste exemplar temos pelo menos duas representações antagônicas que quando unidas tornam-se um discurso. Tal discurso, no entanto, é elogioso por um lado e por outro busca vituperar a imagem do vencido. Anteriormente

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

considerado aliado dos romanos, o Egito após a Batalha do Ácio de 31 a.C. foi derrotado pelas forças romanas e subjugado. Sua rainha Cleópatra VII e seu parceiro amoroso e político Marco Antônio pereceram e Otávio ganhou as glórias militares em Roma. O Egito com isso tornou-se uma propriedade de Otávio graças à conquista do exército romano. No anverso da moeda temos a cabeça de Otávio circundada pela inscrição César – que rememorava a sua estirpe familiar com Júlio César – e com a menção de seu sexto consulado que era uma magistratura notadamente republicana. O *lituus*, por sua vez, era um objeto do campo do sagrado utilizado pelos áugures em rituais para a definição do espaço celeste que correspondesse ao terrestre durante a realização dos cultos. Otávio era o filho de Júlio César além de ser portador de uma magistratura republicana por excelência e que por estas razões, poderia ser confundido com os deuses. O crocodilo representa o Egito e o rio Nilo que de aliado passou à condição de cativo (SILVA, 2014, p. 79-80; MARTINS, 2011, p. 61).

A partir deste exemplo podemos tirar, pelo menos, três conclusões: a moeda tem por finalidade portar um discurso identitário, seus motivos iconográficos e literários buscam emitir alguma narrativa e esta, evoca e modela algum passado de modo a responder a alguma questão no presente. Aqui reside a função de documento que o historiador e professor de história pode oferecer às moedas. Seguimos Le Goff (1990) que nos diz que o documento

é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

A operação historiográfica a que Le Goff (1990, p. 548) se refere ao provocar o historiador com o fato de o documento ser uma mentira é o que o autor denomina de crítica interna e crítica externa às fontes⁸. Tal operação consistiu em uma das etapas que fizeram parte

⁸ A crítica interna pode ser definida como o ato de entendimento e desconstrução do documento em monumento e na análise da sua estrutura interna, das suas instituições que permitiram sua produção e manutenção e seus estágios de fabricação. Por sua vez, a crítica externa consiste na análise contextual para a compreensão da situação social,

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

de nossa experiência durante o Estágio Supervisionado Curricular e permitiu traçar o nosso plano de aula que foi destinado ao 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da capital do Espírito Santo, Vitória. Abaixo reproduzimos o plano de aula que utilizamos:

Quadro 01:

| | | |
|---|------------------------|-------------------------------|
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE LICENCIATURA EM HISTÓRIA | | |
| PLANO DE AULA | | |
| Instituição: XXXXXXXXXXXX | | |
| Estagiário: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX | | |
| Professor responsável: XXXXXXXXX | | |
| Componente curricular: História | | |
| Turma: 1º ano do Ensino Médio | | |
| Tema: Entre imagens e História: a política externa de Cleópatra VII (séc. I a. C.) | | |
| Data: 10/11/2017 | Nº de aulas: 01 | Carga Horária: 50 min. |
| Motivação inicial: A rainha egípcia Cleópatra VII ocupa um lugar no imaginário popular como uma monarca fútil e sedutora – versão legada de uma literatura romana que visava o vitupério da imagem daquela monarca. Tendo em vista a importância da História para a criticidade sobre as relações de poder, esta aula tem por objetivo oferecer aos alunos subsídios para interpretação de imagens sob a perspectiva do conceito de representação. Com o advento da historiografia mais recente sobre o governo de Cleópatra VII, a figura desta ganha novas interpretações, uma vez que, o uso das moedas cunhadas durante seu reinado como fonte histórica, traz outra faceta da monarca: a de governante e chefe de uma potência econômica e militar no Mundo Antigo do século I a. C., o Egito Ptolomaico. | | |

política e cultural na qual o documento existiu enquanto monumento, que permitiu a sua gênese, sua difusão e sua preservação (LE GOFF, 1990, p. 549). Mais tarde, Bezerra de Menezes (2012, p. 251) chamou este processo de desdocumentalização.

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

Objetivos:

- Geral: Ao final da aula os alunos deverão ser capazes de entender os principais pontos da política de governo de Cleópatra e que as representações da rainha egípcia que fazem parte do imaginário contemporâneo do senso comum é legada de autores partidários aos romanos, cuja escolha foi política em vituperar a imagem da faraó e exaltar a figura de Otávio/Augusto após a Batalha do Ácio em 31 a. C.. Em contraponto, por meio das moedas, Cleópatra VII transmitiu uma imagem de governante e reforçou as alianças entre o Egito ptolomaico com Roma.
- Específicos:
 - a) Entender os contextos de Roma e Egito durante o processo que levou Cleópatra VII ao poder;
 - b) Compreender as características principais da política externa de Cleópatra VII, como as alianças com os generais romanos Pompeu e Júlio César;
 - c) Analisar a construção da imagem de Cleópatra por meio das moedas;
 - d) Refletir acerca do uso de imagens para a representação de algo ou alguém no que concerne à produção de memória.

Conteúdos:

- a) Contexto do início da dinastia Ptolomaica no Egito;
- b) Cleópatra e Júlio César;
- c) O Governo de Cleópatra e as relações de aliança político-militar do Egito Antigo com Roma;
- d) As representações de Cleópatra VII nas moedas antigas.

Metodologia: Nesta aula abordamos como as relações entre Cleópatra VII com os generais romanos Júlio César e Marco Antônio alteraram a geografia e a política externa tanto de Roma quanto do reino egípcio da segunda metade do século I a.C. Iniciamos com uma pergunta cujas respostas costumam ser as mais polêmicas e sexistas possíveis: “qual a primeira imagem que vocês têm quando ouvem o nome Cleópatra”. Dentre adjetivos de cunho machista até representações estereotipadas de que etnia seria aquela rainha, causou estranheza na turma quando o professor/estagiário mostrou a moeda Svoronos, 1871:

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim



Imagem 02: Dracma de bronze que foi cunhado entre 51 e 29 a.C. em Alexandria. No anverso temos o busto de Cleópatra portando um diadema e o busto drapeado. No Anverso temos uma águia com o pé sob um raio, uma cornucópia abaixo à esquerda e a marca de valor. Além da inscrição: *ΚΛΕΟΠΑΤΡΑΣ ΒΑΣΙΛΙΣΣΗΣ*. Fonte: SILVA, 2014, p. 157.

Ressaltamos nessa moeda alguns pontos: primeiramente trata-se de um dracma que era a base da unidade monetária das províncias orientais do Império Romano, o material era a prata, foi cunhado desde o início do reinado de Cleópatra em 51 a.C. ao lado de seu irmão-consorte Ptolomeu XIII. No anverso da peça, temos a face de Cleópatra de perfil e sob sua cabeça jaz um diadema, símbolo de soberania desde os tempos de Alexandre Magno (356-323 a.C.). O professor rememorou um dos últimos temas abordados nas aulas sobre Grécia Antiga, ou seja, o Império Macedônico (séc. IV a.C.) e a fundação de Alexandria por Alexandre Magno. O uso de um mapa auxiliou na localização dos alunos. Em seguida, o professor indagou a turma sobre o reverso da moeda: qual o significado da representação de uma águia com cujo pé está sob um raio? Alguns paralelos com as insígnias estadunidenses foram feitas para que os alunos percebessem os usos da Antiguidade por agentes sociais contemporâneos.

A segunda moeda está logo abaixo:



Imagem 03: Denário de prata cunhado em Alexandria (Egito) entre 34 e 32 a.C. Anverso temos o busto de Cleópatra portando um diadema. Há uma proa de nau atrás da figura da monarca. Inscrição: *CLEOPATRAE.REGINAE.REGVM.FILIORVM.REGVM*. Reverso temos o busto do general Marco Antônio e atrás uma tiara armênia. Inscrição: *ANTONI.ARMENIA.DEVICTA*. Fonte: SILVA, 2014, p. 169.

O professor levou em conta que a peça é um denário de prata, moeda de tipo plenamente romano, porém cunhada na cidade de Alexandria (Egito) no final da década de 30 a.C.. Trata-se de uma peça cunhada e

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

circulada em um ambiente agonístico entre Marco Antônio, Cleópatra contra as forças de Otávio, dado o fim do Segundo Triunvirato em 33 a.C.. No anverso temos o busto da rainha egípcia novamente portando um diadema. Por trás de sua cabeça há uma proa de navio. O professor abordou a turma sobre os motivos de se ter uma proa de nau atrás do busto de Cleópatra. Além disso, o professor buscou fazer relações desta proa com o fato do Egito nesta época (fim do século I a.C.) ser uma potência naval e que o faraó Ptolomeu XIII e a rainha Cleópatra teriam auxiliado Pompeu na guerra contra Júlio César, no verão de 49 a.C. além da última também ter auxiliado Marco Antônio na campanha contra a Pártia, entre 37 e 36 a.C. e outra vez – já após o Segundo Triunvirato –, em 32 a.C., com esquadras navais, nos conflitos entre Antônio e Otávio, em Éfeso. No anverso temos a inscrição “de Cleópatra, rainha dos reis e dos filhos que são reis” que indicaria que neste momento os filhos da egípcia teriam sido declarados de sangue real (ela teve um filho com César e três filhos com Marco Antônio). Cleópatra aqui aparece como uma governante aliada à um general romano e não como esposa de Antônio (SILVA, 2014, p. 170).

Por fim, o professor aplicou uma atividade para casa na qual propôs que os alunos pesquisassem imagens de Cleópatra no cinema ocidental do século XX. Na aula seguinte, essas representações seriam contrastadas com as fontes numismática (acima citadas) e trechos da *Vida de Antônio*, de Plutarco (46-120 d.C.), autor que buscou menosprezar as qualidades de Cleópatra como soberana e advogou pelo triunfo dos romanos, como no excerto abaixo:

Sendo então Antônio de tal natureza, o último e o maior de todos os seus males, foi o amor de Cleópatra, o qual veio despertar e excitar vários vícios que ainda se encontravam ocultos nele, e até então não se haviam manifestado: e se algum vestígio de bem havia ficado e alguma esperança de renovação, ela o destruiu totalmente, e deturpou-o ainda mais do que antes. Isso passou-se assim: tendo partido para fazer a guerra aos partos, ele mandou intimar Cleópatra a comparecer em pessoa à sua presença, quando ele estivesse na Cilícia, para responder às acusações e imputações que se faziam contra ela, isto é, que ela tinha ajudado e animado a Cássio e Bruto na guerra que haviam travado contra ele. A ela foi mandado um certo Délio, para marcar-lhe esse encontro; este, depois de ter observado atentamente e considerado a sua beleza, a grande graça e a força atraente da sua linguagem, pensou incontinentemente, que Antônio evitaria fazer algum mal a essa dama, mas, ao contrário, ela em pouco tempo teria conseguido grande favor e prestígio perante ele: começou então a cercá-la de muita deferência, convidando-a a vir à Olícia, usando das melhores vestes e séquito que lhe fosse possível, e que não duvidasse de Antônio nem se amedrontasse por causa dele, que era o mais gentil e o mais humano dos homens, como ainda ela não tinha visto outro. Ela, por seu lado, acreditando no que Délio lhe dizia e conjeturando pelo prestígio e pelo fácil acesso de que gozara perante Júlio César e Cneu Pompeu, filho do grande Pompeu, somente por sua beleza, sentiu-se esperançosa, de que mais facilmente ainda poderia conquistar a Antônio, pois aqueles a haviam conhecido quando ela era ainda mocinha e não sabia o que era o mundo, mas agora ela ia ter com Antônio numa

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

| |
|--|
| idade em que as mulheres estão no auge da beleza e no vigor de seu entendimento (Plut. <i>Ant.</i> 30). |
| Recursos: Quadro branco, pincel, apagador, material didático, computador, projetor multimídia. |
| Avaliação: A avaliação se deu em dois momentos. No primeiro, foi avaliada as contribuições dos alunos durante a aula expositiva. O segundo momento consistiu em uma pesquisa acerca das imagens de Cleópatra no cinema ocidental a ser levado para aula seguinte. Na aula seguinte, cada aluno analisou a imagem levada e a comparou com as representações das moedas e dos testemunhos plutarquianos. |
| Bibliografia Básica: BOULOS, Júnior Alfredo. História, sociedade & cidadania . Vol. 1 (1º ano). 1.ed. São Paulo: FTD, 2013. SILVA, Camilla Ferreira Paulino da. A construção da imagem de Otávio, Cleópatra e Marco Antônio entre moedas e poemas (44 a 27 a.C.). 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/3508 . Acesso em: 02 Set. 2020. |
| Bibliografia complementar: <ul style="list-style-type: none"> • Documentação numismática: <i>Dracma de bronze, cunhado entre 51 a 29 a.C., em Alexandria. Moeda de prata de Cleópatra, cunhada em Alexandria, no Egito, entre 34 e 32 a.C.</i>. SILVA, Camilla Ferreira Paulino da. Recuperando Marco Antônio e Cleópatra por meio das moedas. <i>Romanitas</i>, Vitória, v. 4, n. 4 p. 50-74, 2014. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/romanitas/article/download/9202/6449. Acesso em: 05 Set. 2020. |

Antes de dissertarmos sobre os resultados é importante frisar que este trabalho tem por objetivo servir de inspiração para outros docentes – especialmente professores de história – acerca do trato documental com a numismática. Ressaltamos que as moedas são objetos ricos em símbolos e em significados. Moedas podem nos apresentar a conjuntura sócio-política de algum Estado, seus anseios e visões de mundo. No caso da História Antiga, a moeda era um meio de comunicação, uma das formas mais sofisticadas que o Estado tinha de emitir mensagens. No caso das moedas imperiais romanas, elas tinham o propósito de construir uma consciência histórica em sua população⁹. Desde o Mundo Antigo, portanto, a moeda servia como um legitimador de poder (COELHO, 2018, p. 30).

⁹ Aqui nos referimos à consciência histórica como a faculdade de interpretação do presente por meio da mobilização de conhecimentos pretéritos (RUSEN, 2001, p. 63).

3 Considerações Finais

A aula tal como foi descrita no plano acima aconteceu uma semana após a explicação dada pelo professor da turma sobre o Primeiro e Segundo Triunviratos. Isto permitiu uma sequência cronológica mais linear, desde metade do século I a.C. quando Cleópatra se tornou rainha e esposa de seu irmão Ptolomeu XIII. Assim, os alunos puderam acompanhar sem dificuldades. De uma maneira geral, os alunos demonstraram certa estranheza com a face da rainha egípcia porque diferia muito das representações promovidas há tempos no senso comum. Cleópatra não aparece como devassa ou como uma mulher fútil nas moedas, pelo contrário – e os alunos conseguiram perceber isto – a rainha aparece como uma governante pia e leal aos seus aliados. Além disso, a narrativa de vitupério (como a Vida de Antônio, de Plutarco) colaborou com a amplificação da assertiva de que Cleópatra teria destruído a reputação do general romano Marco Antônio e que coube a Otávio a vingança pelo assassinato de Júlio César (ocorrido em Roma, em 44 a.C.) causado pela conspiração senatorial liderada por Bruto e Crasso. Isto, na verdade, foi uma narrativa fabricada oficialmente pelo vencedor da Batalha do Ácio (31 a.C.), Otávio, que utilizou meios para minar a reputação de seu algoz Marco Antônio e usou o fato deste ter se envolvido com a rainha egípcia para disseminar a mensagem de que isto o teria feito trair Roma (SILVA, 2014, p. 140).

Como forma de trabalhar as moedas, adaptamos a metodologia de análise de conteúdo, bastante utilizada por historiadores acadêmicos. Reproduzimos abaixo um exemplo de grade de leitura que pode ser utilizada conforme os objetivos da aula dos professores:

Quadro 02:

| |
|---|
| Identificação do documento: descrever a procedência, o material de fabricação, o local de produção, a autoria, e outras informações pertinentes. |
|---|

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

| Anverso | | | |
|-----------------------------------|--------------------|------------------|-----------|
| Personalidade (quem é retratado?) | | Inscrição | |
| | | | |
| Reverso | | | |
| Sujeito relacionado | Atributo religioso | Atributo militar | Inscrição |
| | | | |

O método pode ser explicado da seguinte forma: uma incursão baseada em pelo menos três fases. Primeiramente a pré-análise, que abarca uma leitura flutuante do documento ou dos documentos a serem analisados. Na qual apresentam pelo menos três tarefas primordiais. A primeira é a escolha do documento, a segunda é a formulação de hipóteses (o que defender?) e a terceira tarefa é a de elaborar uma interpretação. A segunda fase corresponde à exploração deste material a partir das categorias elaboradas (como exposto acima). É importante frisar que as categorias devem estar de acordo com as teorias mobilizadas e com os objetivos do professor. A terceira e última fase é o tratamento das informações contidas no *corpus* e a interpretação final do professor. O profissional pode questionar se é possível trabalhar determinado tema com esta documentação (BARDIN, 2004, p. 95). Como resultado os alunos puderam perceber a disputa existente entre os lados romano e egípcio durante o final da década de 30 a.C. que foi vencida pelas forças militares de Otávio – que se tornou Augusto – ao passo que a posteridade concebeu Cleópatra VII e Marco Antônio como pessoas imorais. Como vimos, isso foi um discurso produzido por uma narrativa bastante posterior aos fatos e de modo a conferir maior louvor aos feitos dos romanos.

Dessa forma, ressaltamos que este artigo é a socialização de uma experiência realizada por ocasião de uma aula proferida no estágio supervisionado em História. Nosso propósito foi o de demonstrar a importância desta disciplina como um campo de conhecimento para que

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História*Irlan Cotrim*

experiências possam ser divulgadas na forma de trabalhos acadêmicos. Os resultados nos provocaram a considerar a importância no ensino de história a partir do cruzamento de fontes. Infelizmente o tempo exíguo não nos permitiu aprofundar os debates, no entanto, esperamos que este artigo inspire docentes em formação ou já experientes a reconhecerem o potencial da numismática como documento para o ensino de história. Em nosso entendimento, em suma, ao repensar sua prática docente, o professor em qualquer estágio de sua carreira se permite testar, errar, tentar novamente e compartilhar experiências de ensino com seus pares.

Referências

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 4, n.1, Jan/Jun 2020, p. 125-143. Disponível em:

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/1579#:~:text=Nas%20pr%20odu%20C3%A7%C3%B5es%20analizadas%2C%20constatamos%20que,conhecimento%20da%20realidade%20do%20profissional>. Acesso em: 02 Set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2004.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEZERRA DE MENEZES, Ulpiano. História e imagem: iconografia/iconologia e além In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 2012, p. 243-262.

BORGES, Vilmar Jose; BITTE, Regina Celi Frechiani. Tramas instituintes do estágio supervisionado curricular no Espírito Santo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 913-928, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/17581>. Acesso em 02 Set. 2020.

BORGES, Vilmar Jose; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio curricular supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, Jan/Jun 2018, p. 1-18, 2018b. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6900/0>. Acesso em: 02 Set. 2020.

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

CARLAN, Cláudio Umpirre; FUNARI, Pedro Paulo. **Moedas, a numismática e o estudo da História**. São Paulo: Annablume, 2012.

COELHO, Lincoln Mansur. **Cultura material e ensino lúdico: o uso da numismática em sala de aula**. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2018.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. *In*: PICONEZ, Stela. (Coord.). **A Prática de Ensino e o estágio supervisionado**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.47-56.

FLORENZANO, Maria Beatriz. A origem grega das moedas romanas. *In*: OTERO, L.; GOETTEMS, M. (Org.). **Cultura grega clássica**. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRS, 1989, p. 133-140.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Marineide (Org.). **Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

HOOD MUSEUM OF ART. **Denarius of Octavian, "AEGYPTO CAPTA"**. 2014. Disponível em: <http://www.dartmouth.edu/~yaleart/objects/coins/capta/>. Acesso em 25 Set. 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990, p. 535-553.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Hora da prática**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTINS, Paulo. **Imagem e poder: considerações sobre a representação de Otávio Augusto**. São Paulo: Usp, 2011.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

O potencial da numismática como fonte para o ensino de História

Irlan Cotrim

OLIVA NETO, João Ângelo. Introdução. In: OLIVA NETO, João Ângelo. **O livro de Catulo**. São Paulo: Edusp, 1996.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio Curricular Supervisionado – horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PICONEZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela. (coord.). **A Prática de Ensino e o estágio supervisionado**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLUTARCH. **The Parallel Lives: Demetrius and Antony, Pyrrhus and Gaius Marius**. Tradução de Bernadotte Perrin. Vol. IX. Cambridge: Harvard University Press (Loeb), 1920.

SCHEIBE, Leda. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – contexto histórico. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>. Acesso em 10 Set. 2020.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Camilla Ferreira Paulino da. **A construção da imagem de Otávio, Cleópatra e Marco Antônio entre moedas e poemas (44 a 27 a.C.)**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3508>. Acesso em: 02 Set. 2020.

SILVA, Camilla Ferreira Paulino da. Recuperando Marco Antônio e Cleópatra por meio das moedas. **Romanitas**, Vitória, v. 4, n. 4 p. 50-74, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/romanitas/article/download/9202/6449>. Acesso em: 05 Set. 2020.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Tradução de Cláudia Schilling. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 48, n. 168, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 Set. 2020.