

ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS NA SALA DE AULA: um exercício ao pensamento crítico

ANALYSIS OF HISTORICAL SOURCES IN CLASSROOM: an exercise to critical thinking

Bruna Perrotti¹ - UNICAMP

RESUMO

No cenário atual de ataques ao ensino público básico e superior, as humanidades parecem ter sido eleitas como alvo do descrédito, enquanto a desinformação alastra-se. Este trabalho entende que o desconhecimento de metodologias importantes ao fazer historiográfico pode levar a uma incompreensão do lugar da subjetividade e da política na construção do conhecimento histórico e na prática pedagógica. Partindo de experiências no âmbito do estágio docente desenvolvido na disciplina de Introdução à História para o Programa de Formação Interdisciplinar (ProFIS) e do primeiro ano de atuação na rede pública de ensino básico, refletimos sobre a prática de análise de fontes históricas em sala de aula e sua importância para uma pedagogia que, para além das fronteiras da disciplina da História, vise à construção do pensamento crítico. Tecemos ainda considerações finais sobre as especificidades do exercício no ensino básico em relação ao mesmo praticado no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Análise de fontes; Pensamento crítico.

ABSTRACT

In the current scenario of attacks on basic and higher public education, the humanities seem to have been elected as a target of discredit, while misinformation spreads. This work understands that the lack of important methodologies of the making of History leads to a misunderstanding of the place of subjectivity and politics in the construction of historical knowledge and pedagogical practice. Starting from experiences in the context of the teaching internship developed during Introduction to History for the Interdisciplinary Education Program and the first year working in the public elementary school system, we reflect on the practice of the exercise of analysis of historical sources in the classroom and its importance for a pedagogy, that beyond the boundaries of the discipline of History, aims at the construction of critical thinking. We also make final considerations about the specificities of exercise in basic education compared to the same practiced in higher education.

KEYWORDS: History teaching; Source analysis; Critical thinking.

DOI: 10.21920/recei72022828970984
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022828970984>

¹Historiadora e mestranda em História pela Unicamp. Professora de História na rede estadual. E-mail: bruuperrotti@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9954-7900>

INTRODUÇÃO

“A ecologia dos saberes deveria também integrar nossa experiência cotidiana”.

(Boaventura de Souza Santos, 2020).

Se para Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24) é possível pensar o papel do educador atrelado ao de um facilitador e orientador na elaboração crítica dos estudantes de suas questões, encorajando-os a persegui-las e oferecendo meios para tanto. Por vezes esse processo não é estimulado e os estudantes encontram-se em posição de ler, copiar, memorizar e reproduzir, pois é isso que é gratificado nos processos de avaliação. Apreendem assim, o conhecimento histórico, por exemplo, de forma unidimensional, sem entender como ele foi construído a partir da materialidade em um campo de tensões, perspectivas distintas, críticas e debates. Isso pode levar a duas consequências opostas e igualmente nocivas para uma pedagogia crítica, a primeira é quando se estimula uma deferência em relação aos escritos que limita a capacidade de contextualizá-los, a segunda é quando a incompreensão acerca de metodologias básicas da produção do conhecimento histórico permite a invalidação completa do que se apresenta, como se tudo se resumisse a “apenas opinião” e fosse impossível aproximar-se de qualquer objetividade nas Ciências Humanas.

Para agravar o cenário, o acirramento das tensões políticas no Brasil, e os ataques constantes do governo federal ao ensino público básico e superior encorajam o descrédito dos profissionais das humanidades quando esses assumem um posicionamento político, como se a objetividade do conhecimento dependesse de uma suposta neutralidade, que sabemos inexistente. Partindo de experiências no âmbito do estágio docente e no primeiro ano de atuação no ensino regular, este trabalho tem o objetivo de pensar como a ênfase no exercício de análise de fontes históricas no ensino de História pode ajudar a pensar uma prática pedagógica que visa à construção da autonomia e ao estímulo do pensamento crítico no ensino de História.

A crítica às fontes na construção do conhecimento histórico funciona como lastro e ancoragem da historiografia à materialidade. A apreensão dessa materialidade não é evidente e as múltiplas perspectivas, possibilidades de análise e compreensão de problemas suscitados pela leitura de uma fonte acabam por desestabilizar a “narração e a dissertação, comuns a uma educação em sua concepção bancária, dificultando também ao educador falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2021b, p. 79). Na concepção de Bell Hooks, uma pedagogia crítica, além de fomentar a curiosidade epistemológica dos estudantes, que junto ao educador passam a desenvolver estratégias para melhor conhecer seus objetos, ainda tende a abranger “áreas de estudo cujo objetivo é compensar preconceitos que têm informado os modos de ensinar e de saber em nossa sociedade desde a abertura da primeira escola pública” (HOOKS, 2020, p. 53).

Pensando o contexto estadunidense, a autora destaca o movimento por direitos civis e o movimento feminista como desencadeadores de poderosas revoluções no ensino. Se nos Estados Unidos, as lutas contra as políticas de segregação, por direitos civis, dão a tônica da abordagem das questões raciais no ensino, é preciso lembrar que no Brasil, “a constituição de uma sociedade marcada pela desigualdade racial prescindiu de um aparato legal que explicitamente limitasse a cidadania de pessoas negras” (REGINALDO, 2018). Para Reginaldo, é preciso entender o racismo como um fenômeno historicamente determinado, atrelado às

concepções científicas e imperialistas do século XIX para então desnaturalizar o não lugar dos negros em vários espaços que teriam direito ao acesso em um contexto de cidadania plena.

O impacto da lógica imperialista nas reflexões epistemológicas do século XIX atuou ainda em grande medida na construção dos currículos escolares, que, apesar dos esforços contrários de diversas correntes historiográficas, privilegiaram a experiência de homens brancos europeus (GOMES, 2021, p. 494). Para Gomes, a chamada “descolonização dos currículos escolares” que tem sido possível nos últimos anos, em grande medida graças à Lei nº 10639 (2003) e à Lei nº 11645 (2008)², ainda encontra diversos entraves, mas passa necessariamente pelo “reconhecimento de agentes e sujeitos históricos que são sistematicamente invisibilizados” (GOMES, 2021, p. 494). Chamo atenção a essa proposição de pedagogia crítica de Hooks, pois é nítido que muitas das reflexões, vocábulos e conceitos desenvolvidos por ela e Freire, por exemplo, tem sido apropriados por propostas pedagógicas que se dizem de ponta e críticas, por desenvolverem “a autonomia” dos estudantes com recursos tecnológicos e metodologias práticas, entretanto, não têm interesse em construir com eles conhecimentos que apreendam as dinâmicas capitalistas, racistas e sexistas da sociedade em que se inserem e possam construir um local de agência para si.

O estágio em questão levantou muitas dessas questões. Desenvolvido no segundo semestre de 2021, foi realizado no âmbito da disciplina de Introdução à História, ministrada pela professora Raquel Gomes, ao Programa de Formação Interdisciplinar (ProFIS). O programa é direcionado aos estudantes recém-formados no ensino médio de escolas públicas de Campinas, e, ao cabo de dois anos, pretende dar aos alunos uma visão panorâmica dos diferentes cursos da Unicamp, garantindo a eles uma vaga em um dos cursos da universidade. Minha atuação esteve ainda articulada ao Programa de Estágio Docente (PED) da universidade, que permite aos alunos da pós-graduação que tenham experiências didáticas no âmbito do ensino superior, além de contar com a supervisão do professor Aldair Rodrigues, que orientou às reflexões para que buscassem pontes com o ensino básico, além de chamar atenção às questões ligadas à tecnologia na disciplina de Estágio Supervisionado de História ligada à licenciatura.

METODOLOGIA

De acordo com a descrição no site do ProFIS, o objetivo do curso, pensado para ser concluído em quatro semestres, em tempo integral, é oferecer aos alunos uma visão integrada do mundo contemporâneo, capacitando-os para exercer as mais distintas profissões. Dentre os vários pontos aos quais poderia chamar a atenção no detalhamento dos objetivos específicos do programa, destaco a ênfase na formação voltada ao pensamento crítico, a proposta de desenvolvimento da análise de fenômenos reais, das habilidades de pesquisa e da ética e a responsabilidade cívica e social. Outro ponto interessante do programa é que a proposta de “expandir a inclusão social na Unicamp” está direcionada à cidade de Campinas, abarcando todas as suas regiões, o que acaba funcionando como uma ponte da universidade com a comunidade em que se insere. Esse aspecto é de alta relevância, especialmente quando consideramos que muitos estudantes de escolas públicas e famílias de regiões periféricas na cidade desconhecem a universidade e as atividades lá desenvolvidas. Nesse sentido, o fato de

²As leis em questão, resultantes das reivindicações de anos dos movimentos negro e indígena, instituem respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena no ensino fundamental e médio.

cada escola pública da cidade ter uma vaga reservada ao ProFIS, ainda que preenchida de acordo com as notas obtidas durante o ensino médio em critério de desempate, pode chamar a atenção dos demais alunos às outras formas de ingresso no ensino superior, bem como às suas políticas afirmativas. Ainda em relação às políticas sociais do programa e levando em consideração que o programa é integral, o que dificultaria conciliá-lo com trabalho, é válido destacar que todos os estudantes recebem bolsas de estudo, auxílio transporte e auxílio alimentação, tudo via SAE (Serviço de Apoio ao Estudante).

O estágio em questão foi realizado em três dias da semana. Às segundas-feiras, acompanhei as aulas teóricas da Profa. Raquel Gomes, responsável pela disciplina. Nas aulas práticas a turma de 120 alunos era dividida em duas, sendo que 60 alunos tinham aulas de laboratório na quinta-feira e a outra metade na sexta-feira. Nessas aulas, de duas horas cada, os estagiários atuavam mais diretamente. Elas tinham alguns objetivos: introduzir os alunos ao conceito de fonte histórica, apresentar bases de dados que eles poderiam utilizar para buscar fontes, praticar com eles como analisar uma fonte a partir de exemplos concretos e, por fim, auxiliar na orientação dos trabalhos finais, que consistiam na seleção e análise de uma fonte, guiada por um roteiro, com o objetivo de gravação de um podcast. A equipe didática, com a orientação e participação da professora, construiu ainda uma grade de correção para avaliação dos grupos, escrevendo pequenos pareceres sobre a construção e o resultado dos trabalhos.

A divisão das aulas entre um momento mais teórico e outro mais prático na aprendizagem está em consonância com a formulação de Freire de que ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos “distintos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2021a, p. 31). Contudo, vale destacar que mesmo nas aulas teóricas, as temáticas (desenvolvidas e amparadas por bibliografias específicas) eram muitas vezes trabalhadas a partir de fontes primárias, de forma que as reflexões aqui desenvolvidas levam em consideração os dois momentos.

No semestre seguinte ao do estágio, passei a atuar como professora de História da rede estadual de São Paulo, as reflexões aqui desenvolvidas levam também em consideração essas experiências (ainda que muito iniciais da perspectiva de uma longa carreira docente), abordando assim, os desafios encontrados na proposição de exercícios de análise de fontes no ensino básico, no contexto específico em que atuo, dada a limitação de tempo, recursos e a defasagem no ensino agravada pela pandemia, mas que faz parte do que sabemos um projeto político.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o primeiro encontro na disciplina para o ProFIS, a professora Gomes buscou mapear um pouco as experiências anteriores dos alunos com o ensino de História a partir de perguntas como O que vem à mente quando vocês pensam em Revolução Francesa? Partir do conhecimento prévio dos alunos sobre os temas abordados viraria uma prática corrente nas demais aulas. A partir das respostas: queda da Bastilha; datas; fases do processo revolucionário – era possível tensionar os vestígios de uma história política apresentada sem disputas, contradições ou reflexões sobre sua construção. Os alunos eram instigados a refletir sobre como os materiais didáticos, filmes ou livros que tiveram contato apresentavam os fatos: Por que a ênfase nas fases do processo? Onde estavam as mulheres nesse momento? Esse pequeno box que afirma que elas acordaram com fome e raiva e andaram por 10km para pedir a cabeça do

rei passa qual impressão delas?. Ou ainda: Por que tanta ênfase no processo revolucionário francês e tão pouca no haitiano? Por que esse último aparece como uma decorrência do primeiro?

Mesmo para abordar reflexões teóricas ou conceituais as quais os alunos não tivessem tido contato, a professora abria a aula com uma questão e pedia para que, caso não soubessem a resposta, que trouxessem definições que encontrassem na internet. A partir delas, começávamos as reflexões sobre os assuntos propostos. Esse movimento rompe com uma lógica de linearidade, centrando os alunos como sujeitos no processo de aprendizagem, além de dar um passo em direção à costura do ensino à pesquisa na perspectiva deles. São assim encorajados a ver o aprender não como simplesmente entender, mas como “buscar” a partir de questões e inquietações:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2021a, p. 28).

Todas as aulas eram atravessadas por preocupações políticas que direcionavam as reflexões e debates. Não havia motivos para esconder esse fato. Assim, quando uma aluna questionou a equipe didática sobre se ter uma opinião diferente daquela da equipe poderia anular sua resposta, respondemos que seria considerado aquilo que cumprisse os critérios avaliativos propostos pelo gabarito, que poderia, inclusive, ser compartilhado. O pressuposto de que uma perspectiva política, ao ser explicitada no processo de construção do conhecimento (e aqui entendemos a sala de aula também como um espaço de construção do conhecimento), possa tornar dado conhecimento menos objetivo ou acurado é comum, ainda que descabido. Tal pressuposto está por trás de movimentos conservadores nos últimos anos com a intenção de silenciar e perseguir professores no ensino básico. Para Hobsbawm, é evidente que a política não pode submeter a ciência às suas considerações de conveniência, ação, vontade e decisão cobrando uma congruência entre o discurso político e o científico, entretanto, as preocupações políticas do pesquisador, bem como o diálogo com outras disciplinas, e as ideias e experiências “externas” ao trabalho acadêmico atuam fertilizando o debate, trazendo avanços na ciência (HOBSBAWM, 1989, p. 150). Para o autor, esse local da subjetividade, entretanto, não adentra alguns territórios:

[...] o engajamento na ciência não reside na discordância sobre fatos verificados, mas sobre sua escolha e combinação, e sobre o que se pode inferir dos mesmos. Ele pressupõe procedimentos incontroversos para verificar e falsear a evidência, e procedimentos incontroversos em sua discussão. Talvez seja verdadeira a observação de Thomas Hobbes de que os homens suprimiriam ou até mesmo contestariam os teoremas da geometria se estes estivessem em conflito com os interesses políticos da classe governante, mas esse tipo de engajamento não encontra lugar nas ciências. Se uma pessoa deseja argumentar que a terra é plana ou que o relato bíblico da criação é literalmente verdadeiro, seria bastante aconselhável que não se tornasse astrônomo, geógrafo ou paleontólogo. (HOBSBAWM, 1989, p. 140).

Como Thompson, entendemos que a subjetividade presente na escolha de ferramentas teóricas e conceituais ajuda-nos a formular hipóteses sobre nosso objeto, desde que guiadas por questões suscitadas pela análise empírica das fontes primárias e balizadas por estudos anteriores do tema e objeto em questão. Uma vez levantadas, tais hipóteses ainda têm um último movimento a cumprir: devem novamente se submeter ao tribunal da crítica historiográfica, através da análise documental que pode derrubá-las (THOMPSON, 1981, p. 54). É nesse sentido que sabemos que as dinâmicas ligadas ao capital, ao racismo e ao sexismo dão-nos dados, fontes e ancoragens suficientes na materialidade para que afirmemos a objetividade na crítica política e social e isso é justamente o que permite que perspectivas políticas distintas critiquem-se e contraponham-se na construção do conhecimento sobre um dado objeto, atingindo - ou não - consensos historiográficos. Ademais, ao destrinchar processos históricos, a professora ou o professor pode sentir o impulso de se posicionar em prol de mudanças sociais progressistas na atualidade. Para Freire, esse impulso é legítimo sendo impossível isolar a política do ensino e da construção de conhecimento e, para que sejamos honestos com os alunos, isso não deve ser dissimulado:

[...] Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 2021a, p. 56).

Nesse sentido, um dos movimentos fundamentais do curso foi chamar a atenção dos alunos para os limites das “divergências interpretativas” dos processos históricos quando essas falseiam evidências, recortam as fontes ao seu bel-prazer, desconsideram extensas séries documentais tradicionalmente levadas em consideração pela historiografia do objeto em questão, ou mesmo quando simplesmente invisibilizam grupos populacionais inteiros, bem como episódios de violência incontornáveis. Quando é dada ênfase aos bandeirantes como desbravadores do território ou quando focamos somente nos processos econômicos do período colonial, como ficam as populações nativas?; Por que não conhecemos mulheres negras na literatura do XIX?; Por que Machado de Assis parece branco em inúmeras imagens?. Reflexões do gênero foram encorajadas aula após aula desde o primeiro encontro, em que deles foi pedido que escutassem a música Não foi Cabral, de Mc Carol. As trocas com os estudantes foram muito profícuas e, no geral, havia bastante participação. Para Chimamanda Adichie, como as histórias são contadas,

quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder, o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja sua história definitiva. (...) Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (ADICHIE, 2019, p. 23).

Para a autora, o acesso às várias histórias de diferentes perspectivas sobre um determinado povo ou contexto permite-nos contextualizar a história única que o poder fixou para ele. “Uma história única que traz estereótipos não essencialmente falsos, mas incompletos”

(GOMES, 2021, p. 487). É nesse sentido que o curso trouxe fontes que pudessem multiplicar as vozes, como faz a obra de Aléksievitch ao abordar o desastre de Chernobyl ou pensar eventos históricos tracionais do currículo no ensino básico do ponto de vista dos excluídos da História, partindo por exemplo, da Declaração de direitos da mulher e da cidadã (GOUGES, 1791) para tratar da Revolução Francesa.

Desde o princípio, mobilizávamos o conceito de fontes históricas, afirmando que eram de onde os historiadores partiam em suas análises, podendo abranger uma vasta gama de produções culturais, da literatura ao cinema, passando pela fotografia, obras de arte, documentos oficiais, diários, testemunhos, monumentos; entretanto, era nítido que o entendimento do que era a “fonte” para História não podia ser simplesmente transferido, precisava ser construído. Como apontou a professora para a equipe didática, muitos estudantes confundiam fontes com referências bibliográficas ou com sites que tivessem consultado em pesquisas rápidas. De fato, não é evidente, uma vez que as possibilidades de fontes são infinitas, em uma explicação didática lê-se que: “quem define a fonte é o historiador que seleciona o material que irá utilizar tendo em vista os objetivos de seu estudo” (FREITAS NETO; TASINAFO, 2011).

Uma das maneiras pelas quais a discussão do trabalho do historiador com suas fontes foi trazida à sala de aula foi pela indicação da professora da leitura do conto *A Face Amarela*, de Conan Doyle (1893). Poderíamos pensar que a partir da reconstituição pela turma dos passos de Sherlock Holmes na resolução do mistério, os estudantes apreenderiam a atitude da personagem “orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (GINZBURG, 1989, p. 154). Ao ter contato com as longas e minuciosas descrições dos pequenos objetos que levariam o detetive às suas conclusões, o método indiciário apresentar-se-ia, então, aos estudantes com sua “linguagem da decifração venatória – a parte pelo todo, o efeito pela causa, tudo reconduziria ao eixo narrativo da metonímia” (GINZBURG, 1989, p. 152). Entretanto, a aula não se passou assim.

Nesse conto, um homem desesperado (Grunt) faz um longo relato sobre um mistério que envolvia sua mulher (Effie) que o amava profundamente (não poderia haver dúvidas sobre esse ponto), mas que estava distante nos últimos dias, ela desapareceu duas vezes durante a noite para ir a casa ao lado que estava abandonada. Depois de ouvir todo o relato, em particular para Watson, Holmes afirma que já tinha uma hipótese que cobria todos os fatos: Effie estava na casa com o ex-marido. Diz isso, pois Grunt afirmou ver uma presença habitando a casa. A professora então perguntou aos alunos como exatamente, no conto, Grunt se referia a tal presença e eles buscaram na fonte: “um rosto”; “a face”. “Não podia, porém, dizer se o rosto era de homem ou mulher”, dizia a personagem (DOYLE, 2014, p. 90). “Entretanto, qual a primeira pergunta que Holmes faz após ouvir todo o relato?”

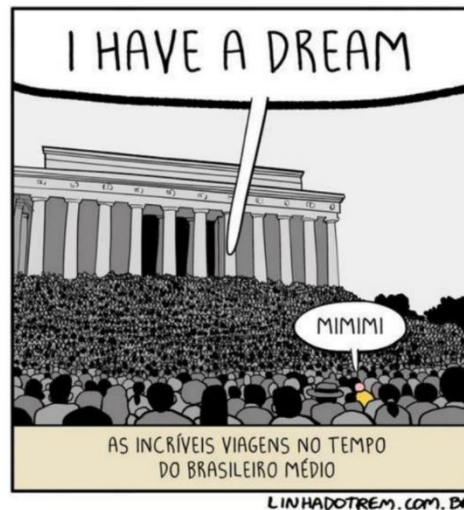
– Diga-me – começou, por fim. – O senhor pode jurar que era o rosto de um homem o que viu na janela?” (DOYLE, 2014, p. 98) Quando Holmes, Watson e Grunt decidem então surpreender Effie em uma de suas visitas noturnas, descobrem na casa “uma menina, negrinha como carvão, os dentinhos brancos e cintilantes”. Effie explica que era sua filha, que antes de chegar a Londres, foi casada com um homem negro nos Estados Unidos e que agora escondia a menina da vizinhança por conta da cor de sua pele. A pergunta que foi, então, colocada à turma foi: “O que levou Holmes ao erro?”

Vários estudantes que tinham ajudado a professora a reconstituir o conto elaboraram hipóteses junto à equipe didática pensando desde paralelos com Dom Casmurro (1899) ao que nos diz o fato de Effie ter escondido sua relação interracial e a cor da pele de sua filha quando migra de Atlanta (EUA) para a Londres do final do século XIX. É interessante que Doyle tenha

usado a expressão “de origem africana” para caracterizar o ex-marido de Effie, estaria ele elaborando uma concepção crítica ao imperialismo britânico?

Nas aulas práticas, mais exercícios de análise: como pensar uma reflexão historiográfica a partir do humor em charges?

Figura 1- Charge de Rafael Salimena (2015)



A charge de Rafael Salimena, de 2015, que faz referência a Luther King bem como ao contexto brasileiro um ano antes do golpe foi tema de debates depois de ter sido questão de avaliação e os alunos tentavam, a partir de pesquisas e das reflexões teóricas desenvolvidas no curso, explicar a piada

quando se percebe que não se está entendendo alguma coisa - uma piada, um provérbio, uma cerimônia - particularmente significativa para os nativos, e aqui podemos pensar uma época que não se viveu também como um território estrangeiro, há a possibilidade de se descobrir um sistema estranho de significação, a fim de decifrá-lo (DARNTON, 2015, p. 106).

Para diversificar os gêneros com que teriam contato e pensar o apagamento intelectual de mulheres, bem como o mapeamento de compositoras brasileiras no século XX, recebemos como convidada, a pesquisadora Ana Carolina Murgel, especialista em História da Música Popular Brasileira. Murgel enfatiza em seu trabalho, que apesar de exceções como “Margareth Rago que dão a devida visibilidade às mulheres anarquistas e operárias”, nos estudos sobre o movimento operário do início do século XX, elas desapareceram. A partir de autoras como Woolf, Perrot, Ganegbin e Murgel afirma que o plural masculino, bem como a adoção do sobrenome do marido no casamento são fatores que contribuem para o desaparecimento delas nos registros (MURGEL, 2018, p. 183). Para Perrot, a História frequentemente exclui as mulheres, pois “os materiais que os historiadores utilizam (arquivos diplomáticos ou administrativos, documentos parlamentares, biografias ou publicações periódicas...) são produtos de homens que têm o monopólio do texto e da coisa pública” (PERROT, 2017, p. 173).

Ao nos aproximarmos do meio do semestre, propusemos os trabalhos finais. Partindo do reconhecimento de que os alunos mobilizariam suas próprias vivências e saberes na elaboração de problemáticas, foi dado espaço para que eles escolhessem as fontes que

trabalhariam, sendo perceptível que isso aumentava o entusiasmo e o engajamento da turma com relação aos trabalhos e que surgiam temas relacionados à identificação deles. Por vezes, escolhiam fontes que não seriam capazes de responder às questões que tinham, seja por falta de tempo hábil para a análise, seja por qualquer outra inadequação do material ligada ao seu contexto de produção. Tínhamos que deixar claro, por exemplo, que um filme sobre a II Guerra Mundial, produzido em Hollywood nos anos 2000, pode-nos dizer mais sobre o contexto de produção cinematográfico hollywoodiano contemporâneo do que sobre a guerra, e que, apesar de pesquisas terem sido feitas para a elaboração do filme e ser possível estudar as representações da guerra pelo cinema ao longo do tempo, o exercício seria mais interessante em um primeiro momento se eles concentrassem-se em fontes produzidas no contexto que estudariam. A própria seleção já é um processo que auxilia na compreensão do que é a fonte para a História.

Um dos pontos que frisamos era que a fonte precisava estar relacionada a algum evento histórico, o que facilitaria que eles buscassem por bibliografia. Falar que ela situa-se no período colonial da História do Brasil não funcionaria, por exemplo. Para facilitar, dávamos exemplos de eventos que eles tinham tido contato no ensino médio ou durante a disciplina. Outro ponto de destaque é que a proposta de análise precisava partir de algum incômodo deles, nesse sentido, cobrir todos os pontos do roteiro (discutido a seguir) não garantiria uma boa avaliação se eles trouxessem trabalhos puramente descritivos.

As circunstâncias excepcionais da pandemia colocaram em evidência problemáticas relacionadas à tecnologia e ao ensino que ultrapassam o momento excepcional do isolamento. A hiperconectividade e o tempo aumentado de exposição às telas, desgastante por si só, somados ao estresse mental do contexto político-econômico-social e sanitário ao qual estávamos todos submetidos já há quase dois anos, além da sobrecarga do ProFIS (de outras disciplinas) resultava numa clara redução da capacidade de leitura. A questão de quem tinha acesso e qual a qualidade do acesso à disciplina, às ferramentas e, conseqüentemente, às discussões desenvolvidas também se impôs, e como a professora ressaltou, era claro que as condições dos estudantes eram desiguais. Para lidar com essas questões no âmbito específico da disciplina, a Professora Gomes optou por trazer leituras acessíveis em relação ao número de páginas, bem como disponibilizar as aulas de forma assíncrona.

Todas as oficinas de análise de fontes para a produção dos trabalhos finais buscaram deixar os alunos livres para fazerem pesquisas paralelas. Como exemplo, destaco uma situação em que um grupo queria usar duas fotografias para pensar a questão dos movimentos LGBTQIA+ nos Estados Unidos, mas rapidamente a equipe constatou que as fotografias selecionadas não permitiriam o grupo alcançar as discussões almejadas. Os estagiários docentes e alunos alternaram-se, então, usando os recursos de compartilhamento de telas do Meet para buscar alternativas, trocar bases de imagens, apontar sujeitos etc.

Para a análise de fontes, foi elaborado um roteiro, que buscávamos sempre retomar e colocar em prática junto à turma. Após uma leitura inicial e discussão sobre questões que a fonte poderia suscitar, eles eram instigados a pensar: (1) a materialidade da fonte, qual foi seu suporte, onde foi publicada, em que condições e qual público almejava; (2) a autoria, levando em conta o lugar social do sujeito produtor, questões identitárias, sua formação, área de atuação, laços, inserção comunitária e afins; (3) a circulação, se foi ampla ou não, por quê e em que meios, bem como a recepção da fonte, se positiva, negativa, se havia divergências e por quais motivos; (4) se existiam outras fontes do gênero no mesmo período e como elas abordavam as mesmas questões; (5) como todas essas ponderações têm potencial de dialogar com a

interpretação textual da fonte em si e levar-nos a questionamentos sobre determinado período ou evento histórico.

Tais reflexões sobre os documentos, ainda que iniciais e não perseguidas em sua totalidade e exaustão, tinham como objetivo, uma vez que se tratava de um curso de Introdução à História, produzir, a partir da prática, um entendimento de como o conhecimento histórico é construído. Entretanto, podemos pensar que, para além de uma reflexão acerca da disciplina, o esforço conjunto da análise de fontes é também um exercício ao pensamento crítico. Para Bell Hooks, o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes (HOOKS, 2020, p. 34). A autora traz várias definições do termo, como a de Daniel Willingham, em que

o pensamento crítico passa por estar aberto a novas evidências que invalidem ideias imaturas, concluir com imparcialidade, exigir argumentos fundamentados em evidências, deduzir e inferir conclusões a partir de fatos disponíveis, solucionar problemas, e assim por diante (WILLINGHAM, 2007, apud HOOKS, 2020, p. 34).

E ainda, a dos autores Dylvian Barnet e Hugo Bedau, que afirmam que o pensamento crítico exige de nós o uso da imaginação, enxergando as coisas de pontos de vista diferentes do nosso, prevendo as consequências prováveis do nosso posicionamento (HOOKS, 2020, p. 36). Vimos, a partir de Adichie, como é crucial para a História o exercício de deslocamento de imaginar e reconstituir através de diferentes pontos de vista. Para Hooks, as crianças, ao descobrirem o mundo por meio da linguagem, já tenderiam a colocar diversas questões que dão tom a uma curiosidade epistemológica que, aos poucos, é abafada em prol da disciplina e da obediência. Nesse sentido, essa curiosidade precisaria ser resgatada. Hooks conclui, assim, que, em termos simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o quem, o quê, o quando, o onde e o como das coisas e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (HOOKS, 2020, p. 33).

Não seria coincidência se encontrássemos várias congruências entre um roteiro de análise de fontes e as definições propostas por Hooks. O olhar crítico treinado pela prática historiográfica não cessa de contextualizar, situado no tempo e espaço. Quem disse? Quando disse? Onde disse? Para quem? Com base em que e por quê? Outros disseram diferentemente? Tal exercício não poderia ser útil apenas a historiadores, o que só reforça os aspectos positivos do programa, podemos apenas imaginar o que cada disciplina traz de contribuições do ponto de vista epistemológico aos estudantes. Mas como pensar o exercício de análise de fontes no ensino básico?

No momento de escrita deste trabalho, concluo o terceiro bimestre como professora de História da rede estadual, atuando com duas turmas de terceiro ano, sendo esse meu primeiro contato com o ensino regular. Logo na primeira aula discutimos O que é História, historiografia e o que são fontes históricas. Na segunda parte, propus uma atividade em que distribuía várias fontes aos grupos (revistas contemporâneas, obras literárias do XIX e XX de diversos gêneros – realistas, distópicas, testemunhos; obras sociológicas, uma miniatura da placa de rua com o nome de Marielle Franco, tratados de filosofia política) para que eles respondessem: Por que o que tinham em mãos poderia ser uma fonte para a História?. A atividade fracassou completamente. Os alunos, que se mostraram relativamente bastante interessados e participativos na primeira parte da aula, com razão não sabiam o que fazer com o material. Apesar da idade dos estudantes no terceiro ano e no ProFIS ser muito próxima, os últimos contaram com várias discussões teóricas e praticaram o exercício coletivamente muitas vezes

antes de terem que fazer sozinhos. Para complicar mais ainda, eu contava com o fato de que todos poderiam consultar a Wikipedia em seus celulares. A utilização dos aparelhos, que já foi apontada por Rodrigues (2018) como uma importante inflexão nas práticas de aprendizagem no ensino de História por possibilitarem a busca de mapas, datas, nomes de “personagens, espacialidade e localização dos eventos e fenômenos históricos” (RODRIGUES, 2018, p. 169), é dificultada, pois não dispúnhamos de WiFi e não são todas as operadoras de celular que cobrem com sinal a sala de aula em questão.

Outras dificuldades logo se apresentaram. O período noturno é marcado pelo cansaço dos estudantes que, muitas vezes, trabalham o dia todo e à noite têm que se concentrar em exercícios de leitura e diálogos desafiadores. Para dificultar, o chamado Novo Ensino Médio³, que a partir do ano que vem atingirá também o terceiro ano, vem transformando as aulas do currículo regular em itinerários formativos esvaziados e reduzindo nossa carga horária com os estudantes. Para Silva e Boutin (2018, p. 530), é evidente que o

chamado Novo Ensino Médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral.

A limitação de tempo dificulta muito conciliar explicações, diálogos, debates e atividades em grupo. Por fim, no contexto específico em que atuo, apesar dos esforços da coordenação e da ProATec (professora ligada ao Projeto de Apoio à Tecnologia), as décadas de (falta de) políticas públicas pensadas para a qualidade da educação básica no estado de São Paulo, fazem com que a escassez de recursos comprometa a tentativa de uma análise coletiva. A utilização de projetores (inexistentes) é inviável, bem como a impressão de atividades para distribuir em sala. O tempo reduzido das aulas – por vezes, disponho de apenas 40 minutos úteis por semana com uma das turmas, sem contar o tempo da chamada - torna ainda inviável deslocar toda a turma para uma sala com TV, onde o material poderia ser apresentado coletivamente. Ou seja, todo material que dispomos é a lousa e a voz do próprio docente. É nítido como a exclusão tecnológica apresenta-se de forma avassaladora.

Pensando os dois momentos de aprendizagem descritos por Freire, aqui já mencionados, e levando em consideração a impossibilidade de conciliá-los na mesma aula, tenho feito para cada assunto uma aula mais expositiva, sempre tentando torná-la o mais participativa possível, e uma aula voltada para uma atividade avaliativa a ser feita em duplas, trios ou quartetos. Seguindo o percurso do currículo, passamos pelos temas da Revolução Industrial, Imperialismo e Racismo Científico, Revolução Russa, I Guerra Mundial, Fascismos, Guerra Civil Espanhola, II Guerra Mundial, Era Vargas e Movimento pelos Direitos Cívicos. Para tentar contornar a evasão escolar e a falta de entrega das atividades, passei a disponibilizá-las em PDFs nos grupos de mensagens instantâneas das turmas, estendendo os prazos de entrega, o que me deu a ideia de pedirem para que fizessem download do material antes de irem para a sala/escola, ao invés de me limitar a passar tudo na lousa. A possibilidade do exercício abria-se novamente, ainda que muitos chegassem em aula sem material e os grupos de três ou quatro pessoas tivessem que consultar um ou dois aparelhos, o que está longe do ideal.

³A nova política foi instituída após o processo de impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff sem diálogos com a comunidade acadêmica ou com os setores da sociedade civil interessados, primeiro por medida provisória em 2016 e então pela Lei nº 13.415/2017, à despeito das manifestações contrárias de estudantes no nível médio e superior (SILVA; BOUTIN, 2018).

Na transição da temática da Guerra Civil Espanhola (trabalhada em atividade a partir de historiografia) para a II Guerra Mundial (trabalhada em atividade a partir de fontes) ficou nítido como as fontes abriam a possibilidade de oferecer uma acessibilidade maior do texto escolhido bem como o de promover o engajamento dos estudantes a partir da identificação deles com o material apresentado. Para a Guerra Civil Espanhola, selecionei a curta apresentação do livro *Mulheres Livres: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola* (ACKELSBURG, 2019), feita por Margareth Rago. Apesar de, no movimento de circular entre os estudantes, perceber que havia grupos que estavam alcançando os objetivos da atividade, uma aluna que costuma engajar-se nas atividades propostas, ficou bastante frustrada por não estar conseguindo compreender o texto. Ao ler com ela parágrafo por parágrafo anotei as palavras que ela desconhecia para escrevê-las na lousa, oferecendo sinônimos mais usais aos demais alunos que tivessem as mesmas dúvidas.

A aluna, entretanto, mostrou-se consideravelmente mais animada, na atividade de II Guerra Mundial em que levei extratos do diário de Anne Frank para servir de análise prévia e coletiva. Ela e outros três ou quatro estudantes, alternaram-se respondendo perguntas sobre o gênero da fonte, a autoria, o que isso implicaria para a escrita confessional e autobiográfica de Frank, quais as perguntas que os historiadores poderiam colocar à fonte em questão, como poderíamos pensar a segregação política, espacial e educacional dos judeus a partir do recorte selecionado. Um deles perguntou sobre o registro da estrela amarela, de Frank e a pergunta foi um bom exemplo de que esses pequenos detalhes que os intrigavam e escapavam à compreensão deles que poderiam iniciar e mobilizar uma investigação histórica.

O exercício coletivo funcionou bem, pois eu tinha preparado antes da aula um roteiro de perguntas para minha consulta pessoal, que conduziria a análise, em vez de esperar que os alunos as interrogassem de forma mais independente. A atividade que eles fariam em seguida, em grupos, na sala de aula, mas para entregar na semana seguinte também atingiu respostas satisfatórias. Ela trabalhava a análise de extratos de Maus (SPIEGELMAN, 2009, p. 14-95), também já com perguntas pré-definidas:

- 1) Identifique o gênero da fonte.
- 2) Por que essa é uma fonte válida para pensar a história da II Guerra Mundial?
- 3) Quais os filtros devemos levar em consideração na análise?
- 3) Cite ao menos três sujeitos históricos perseguidos pelos nazistas nos extratos selecionados.
- 4) O que é estranho e incompreensível na fonte pode ser de interesse na análise histórica, encontre um termo que você não tenha entendido o significado e transcreva a definição que encontrar no dicionário.
- 5) De acordo com a fonte, é possível afirmar que o antissemitismo é um fenômeno isolado e específico da Alemanha e dos nazistas?
- 6) Pensando a linguagem visual, explique a utilização de diferentes animais na caracterização dos personagens.
- 5) Quais as práticas e violências perpetuadas contra minorias são descritas nos extratos em questão?

Na aula de Movimento dos Direitos Civis, inverti a ordem habitual, em vez de começar pela aula mais expositiva para então trabalhar a atividade de análise de fontes, comecei apresentando a charge de Rafael Salimena, pedindo para que eles me explicassem o que ela retratava. Em uma das turmas, as perguntas e respostas pareciam cair como uma luva: O que é retratado? Uma manifestação. Onde? Na capital dos Estados Unidos. Quem estava discursando? Silêncio. Vamos lá, gente, não sabem, pesquisem. Um felizado com 3G veio ao meu socorro: Martin Luther King. E qual era o sonho dele, afinal? Acabar com a desigualdade racial. Mas o que isso significava na prática? Ninguém respondeu e eu falei sobre a segregação

espacial e as leis Jim Crow. Um aluno comentou que tem até um filme disso, não tem? Não sei, conta um pouco mais. Sobre uma mulher no ônibus [...]. Falei sobre Rosa Parks e a desobediência civil [...]. Na outra sala, assim que entrei, um aluno que participa bastante e vive fazendo a turma toda rir já disparou antes que eu pudesse falar qualquer coisa: A dona vai falar do Martin Luther King! (eles já tinham visto a imagem no grupo). Logo nos primeiros questionamentos uma outra aluna já trouxe os termos Movimento dos Direitos Civis e segregação racial, partimos então daí.

No último bimestre, a previsão é trabalhar Movimentos e Lutas pela Libertação em África e Ditadura Militar. Pensando no projeto da Diretoria de Ensino da Região de Campinas Oeste Diversidade e Equidade: Vamos conversar sobre! apresentado pela coordenação e que sugere trabalhar questões raciais a partir da música, resgatarei para o tema da Ditadura a oficina 4 da Segunda Semana Remota de Ensino de História: Elza Soares e o Ensino de História, ministrada por Juliana Videira e disponível no YouTube (VIDEIRA, 2020). Pude ter contato com Videira e seu trabalho com Elza Soares na produção de materiais didáticos, já em 2018, na ocasião de acompanhar outro curso de Introdução à História, dessa vez ministrado pela professora Luana Saturnino Tvardovskas para alunos ingressantes no curso de História na condição de monitora do Programa de Apoio Didático (PAD). Trabalhar com músicas é viável, pois uma caixinha de som é de fácil transporte e manuseio.

Acredito que seria interessante e possível já no Ensino Médio propor trabalhos finais que esperassem deles maior autonomia na escolha das fontes e nas questões colocadas a elas, orientando o processo de investigação. Tenho certeza de que vários colegas já tiveram experiências do gênero, entretanto, penso que no contexto em que atuo, isso talvez tivesse que ser uma construção de longo prazo, por exemplo, acompanhando a mesma turma do primeiro ao terceiro ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos defender aqui a análise de fontes como um exercício do pensamento crítico que pode ser empregado na leitura de mundo dos estudantes para além das fronteiras da disciplina da História. Entretanto, é evidente que, em muitos casos e contextos, a situação de defasagem em relação à leitura e interpretação de textos torna o exercício da crítica mais complexo, evocando a necessidade de se pensar a disciplina de História e o exercício de análise de fontes alinhado também ao letramento, usando recortes de apenas um parágrafo da fonte a ser trabalhada e produzindo glossários. No ensino básico, a limitação de tempo em aula e a disposição dos alunos para participar das discussões, pode ainda nos direcionar às fontes de acesso mais imediato – charges, fotografias, mapas, música, poesia.

Como pontua Aldair Rodrigues, vivemos uma era em que as constantes notificações e publicidades que pipocam nas telas atuam cotidianamente na fragmentação da atenção. Mais do que nunca, faz-se necessário pensar em estratégias e ferramentas pedagógicas que não estejam pautadas na “transmissão linear e vertical de conteúdos”, estas estando “fadadas ao fracasso” (RODRIGUES, 2018, p. 151). A partir do exercício de análise documental, os alunos constroem uma compreensão sobre as engrenagens, ferramentas e o fazer historiográfico, sendo encorajados a perguntarem-se sobre a procedência dos documentos e informações neles encontradas. Um tal movimento de checagem de fatos é essencial à leitura crítica da atualidade, tomada nos últimos anos por uma epidemia de notícias falsas que, para além do perigo à democracia no âmbito eleitoral, ameaça também a formação básica dos estudantes, pois como

pontua Hooks, “a desinformação mina nossa vontade de intervir no mundo” (HOOKS, 2017, p. 45).

Reflexões sobre o lugar da política no ensino e a impossibilidade da neutralidade na construção do conhecimento e na conduta de uma pedagogia crítica também não poderiam deixar de ser desenvolvidas, uma vez que sabemos que muitos dos percalços aqui detalhados e outros encontrados pelos docentes na rede de ensino básico resultam diretamente das políticas públicas de ensino no Brasil que como afirma Gomes, “têm se estruturado em torno de agendas cada vez mais conservadoras e neoliberais” (GOMES, 2021, p. 487).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALEKSIEVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil**: crônica do futuro. Tradução de Sonia Branco. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442018000300521&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2022.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- DOYLE, Arthur Conan. **As memórias de Sherlock Holmes**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREITAS NETO, José Alves; TASINAFO, Célio Ricardo. **História geral e do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Harbra, 2011.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução DE Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Raquel Gryszczenko Alves. De memórias e lutas cotidianas: a institucionalização do ensino de História da África no Brasil. In: REGINALDO, Lucilene; FERREIRA, Roquinaldo. **África, margens e oceanos**: perspectivas de História Social. Campinas: Editora Unicamp, 2021.
- GOUGES, Olympe de. **Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadã**, 1791.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WFM Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MC CAROL. **Não foi Cabral**. Rio de Janeiro, 2015.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. Pesquisando as compositoras brasileiras no século XXI. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 71, p. 181-192, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/NGK4tzdvkksZn7WRkcBsb7J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2022.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução: de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RAGO, Margareth. Apresentação: ACKELSBURG, Martha A. **Mulheres Livres**: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola. Tradução de Júlia Rabahie. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

REGINALDO, Lucilene. Racismo e naturalização das desigualdades: uma perspectiva histórica. **Jornal da Unicamp**, nov. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/>. Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, Aldair Carlos. O ensino de história na era digital: potencialidades e desafios. Em: DURÃO, Susana; LINS, Isadora (Orgs.). **Pensar com método**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

SALIMENA, Rafael. **Charge sobre Martin Luther King**. Publicada em: linhadotrem.com.br, 2015.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Primeira edição de 1973.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

VIDEIRA, Juliana. **Oficina 4**: Elza Soares e o Ensino de História. Semana Remota de Ensino de História, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IW6v7-5EzVg&t=1409s>

Submetido em: setembro de 2022

Aprovado em: dezembro de 2022