



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (DHI)**

MATEUS FREIRE DE SANTANA

**A INTERPRETAÇÃO DE FONTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2023

MATEUS FREIRE DE SANTANA

**A INTERPRETAÇÃO DE FONTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

Trabalho apresentado como requisito de avaliação de Prática de Pesquisa, componente curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe.
Orientador: Aaron Sena Cerqueira Reis

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2023

RESUMO

Buscando analisar como estudantes do terceiro ano do Ensino Médio compreendem os procedimentos do trabalho historiográfico, elaboramos e aplicamos em sala de aula uma atividade voltada para a interpretação de fontes documentais do século XIX, com perguntas que seguem o exercício da crítica documental. A partir das contribuições teóricas de Peter Lee, fundamentamos essa pesquisa com base nos Conceitos de Segunda Ordem e do Pensamento Histórico, realizando uma análise quali-quantitativa das respostas de 48 estudantes participantes, tendo como intuito principal investigar a capacidade desses de situar a fonte em um contexto histórico, argumentar sobre sua autenticidade e identificar os possíveis novos aprendizados adquiridos através do exercício de leitura e interpretação da fonte.

Palavras-Chave: Ensino de História. Pensamento histórico. Fonte histórica.

ABSTRACT

Seeking to analyze how third-year high school students understand the procedures of historiographical work, we developed and applied in the classroom an activity focused on the interpretation of documentary sources from the 19th century, with questions that follow the exercise of documentary criticism. Based on the theoretical contributions of Peter Lee, we based this research on Second Order Concepts and Historical Thinking, carrying out a qualitative and quantitative analysis of the responses of 48 participating students, with the main aim of investigating their ability to locate the source in a historical context, argue about its authenticity and identify possible new learning acquired through the exercise of reading and interpreting the source.

Keywords: History Teaching. Historical thought. Historical source.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	7
2 - DOCUMENTOS HISTÓRICOS E SEU USO EM SALA DE AULA.....	9
3 - A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS FONTES	13
4 - METODOLOGIA	17
5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
5.1 – Etapa 1: Primeira Impressão.....	21
5.2 - Etapa 2: Análise da Fonte.....	22
I – Identificação dos Personagens	22
II– Conteúdo da Fonte	23
5.3 - Etapa 3: Reflexão Sobre as Fontes	24
I - Contextualização das Fontes.....	24
II - Crítica Documental.....	28
III - Aprendizado com as Fontes	32
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36
APÊNDICE I - Atividade Aplicada.....	38

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Perguntas da primeira etapa da atividade.....	19
Quadro 2 - Perguntas da segunda etapa da atividade	19
Quadro 3 - Perguntas da terceira etapa da atividade	19
Quadro 4 - Porcentagem dos estudantes que identificaram os elementos básicos dos documentos.....	21
Quadro 6 - Adjetivos usados para descrever o contexto histórico da fonte	27

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Personagens da Fonte 1 que foram citados.....	22
Gráfico 2 - Personagens da Fonte 2 que foram citados	23
Gráfico 3 – Embasamentos usados para descrever o contexto das Fontes	25
Gráfico 4 - Fundamentação das respostas acerca da autenticidade das fontes	29

TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem do grau de descrição das respostas sobre o conteúdo da fonte	24
--	----

1 - INTRODUÇÃO

“Fonte histórica” é um termo amplo, e pode ser caracterizado como tudo o que traz os vestígios das ações e interferências do ser humano e que pode proporcionar acesso a compreensão do passado humano e dos seus desdobramentos no presente (BARROS, 2019). Sendo a fonte a razão da história, reconhece-se a relação simultânea e inseparável entre ambas, onde a primeira é a “prova” da segunda, e a segunda é o produto da primeira.

O historiador se põe ao trabalho de interpretar as fontes, para que assim se construa a imaginação do passado, ou a história. Nesse processo de construção do conhecimento histórico alguns procedimentos básicos da crítica documental são tomados por parte do pesquisador/historiador, a fim de averiguar, por exemplo, a confiabilidade das informações ali presentes.

Nesse campo, muitos são os tipos de fontes históricas, dentre as quais, destaca-se aqui as fontes documentais textuais. Muitas dessas fontes encontram-se disponíveis em arquivos públicos de âmbito regional e nacional, seja em estabelecimentos físicos ou digitais, muitas armazenando ricas informações relativas a temas importantes da história do Brasil, como, por exemplo, a respeito da escravidão. Na escola, porém, elas são pouco evidenciadas.

Em certa medida, o ensino de história promove uma supervalorização dos conhecimentos históricos conteudistas e o esquecimento dos conhecimentos procedimentais da produção histórica. Desse modo, a divulgação acrítica do conhecimento histórico resulta na incompreensão por parte dos alunos do que seja a própria história, já que para conhecê-la, tem-se que necessariamente saber como ela é construída. Uma consequência conhecida é a compreensão da história como uma verdade absoluta.

Desse modo, a fim de observar como estudantes do ensino médio procedem na interpretação de fontes documentais de história, foi elaborado e aplicado uma atividade em sala de aula. O material foi composto pela transcrição de duas fontes históricas relacionadas a ações abolicionistas e formas de resistência à escravidão no Estado de Sergipe do século XIX. A primeira fonte, em específico, referia-se a um trecho retirado de um jornal abolicionista aracajuano com uma dura crítica direcionada a senhores de escravos “cruéis” da província; a segunda, de uma petição judicial realizada por uma mulher escravizada que se baseava na lei de 1831 (Lei Feijó) para comprovar o seu direito de liberdade.

O estudo foi realizado em uma escola pública federal com o objetivo de investigar as manifestações do pensamento histórico de estudantes do ensino médio a partir da interpretação de fontes documentais, bem como o de avaliar o potencial da interpretação de fontes documentais para o ensino de história. Nessa pesquisa, inicialmente refletimos acerca da natureza dos documentos históricos e o seu uso em sala de aula. Em seguida, com o auxílio de alguns conceitos, discutimos a relação das fontes históricas com o desenvolvimento do pensamento histórico de estudantes. Por fim, apresentamos a atividade usada como objeto de pesquisa e analisamos as respostas coletadas.

2 - DOCUMENTOS HISTÓRICOS E SEU USO EM SALA DE AULA

A noção de fontes históricas passou por modificações desde que a história se consolidou como uma “ciência” no século XIX. A visão tradicional da historiografia, então, foi inicialmente definida pela visão positivista. Sobre essa perspectiva, a história deveria ser escrita através da verificação de fontes escritas “autênticas”, ou oficiais, as quais seriam capazes de construir a “verdade histórica”. O historiador, segundo esse entendimento, seria capaz de verificar a autenticidade dos documentos de forma objetiva e isenta dos seus julgamentos de valor (OLIVEIRA, 2012).

No decorrer do século XX, porém, uma nova mentalidade a respeito da historiografia foi consolidada através da corrente de pensamento conhecida como “Escola dos Annales”. Em resumo, pode ele ser definido como um “movimento intelectual de acadêmicos e historiadores que, em torno da Revista dos Annales [...] criticavam o modelo tradicional da historiografia” (OLIVEIRA, 2012, p.20).

Uma das principais transformações trazidas pela Escola dos Annales foi a considerável ampliação da noção de fontes históricas. Se na visão positivista as fontes históricas consideradas legítimas se restringiam a apenas documentos oficiais escritos, agora tal noção se ampliaria consideravelmente, ao considerar como fonte aquilo que tão apenas fosse um objeto que expressasse a ação humana no passado.

Essa nova visão sobre as fontes historiográficas é descrita por um dos fundadores da Revista dos Annales, Lucien Febvre (1985, p.249), quando indica o campo de possibilidades que um historiador “pode e deve” utilizar para escrever a história: “numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”.

Outra noção trazida pela Escola dos Annales é a crítica documental. Entende-se agora que a fonte histórica deve ser analisada com cuidado e através de procedimentos próprios a fim de interpretar as informações nelas contida de forma mais eficaz, ou seja, de modo a perceber as condições e intenções que fizeram o documento ser criado. Essa cautela, por assim dizer, é base de reflexão de Jacques Le Goff (1990, p.545). Segundo este intelectual “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Entendendo isso, percebe-se que o historiador vai além da análise dos aspectos

explícitos de uma fonte, penetrando-a a fundo e, se possível, realizando comparações a fim de validar a produção histórica.

Nesse sentido, é importante ter em mente que a interpretação das fontes não garante a construção de uma verdade histórica, mas sim de um discurso lógico e fundamentado que é, em essência, produto daquele que o produz e do seu meio. Isso quer dizer que a história é uma construção imaginada do passado realizada no presente através dos vestígios do passado. Assim, a fonte, bem de um tempo passado, só pode ser vista pelos olhos do presente, e assim interpretada. Essa é, grosso modo, a origem e natureza da história.

Dito isso, fica claro que a produção da história é inteiramente dependente das fontes, pois são a partir delas que o historiador é capaz de construir a representação do passado. Em outras palavras, as fontes são o meio por onde é possível se construir a história. Portanto, são elas próprias que, por natureza, representam e podem garantir a veracidade do discurso historiográfico (SOUZA, 2016).

Apesar desse entendimento ser comum entre os acadêmicos de história, pouco se é conhecido pelos estudantes da educação básica. O fato é que, acostumados por absorver o conteúdo de história através de aulas predominantemente expositivas e com pouca reflexão, tendenciosamente os estudantes passam a entender que a história retrata “fatos do passado” distantes de sua realidade e, portanto, impossíveis de serem debatidos em reflexões mais profundas. Em última análise, essa mentalidade impede o estudante de conhecer o que é a história realmente. Afinal, como é possível conhecer a história sem saber como ela é constituída?

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que para se pensar o ensino de história, “é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [...] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram”. Dessa maneira, o objeto histórico “transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (BRASIL, 2018, p.398).

Além disso, na prática do contato com a fonte, a partir da análise crítica, comparação, dentre outros procedimentos possíveis de serem realizados com uma fonte documental, possibilita o desenvolvimento da autonomia crítica dos alunos (SOUZA, 2016). Tal competência é também encorajada pela BNCC, ao indicar a construção ativa de conhecimento através da crítica documental. Diz o texto:

Considera-se o/a estudante como agente da construção de conhecimentos, valorizando-se, assim, suas experiências individuais e coletivas. Nesse sentido, o exercício da crítica documental, nas suas diversas modalidades e linguagens, se constitui como procedimento articulador dos processos de construção de conhecimentos históricos (BRASIL, 2018, p.242).

Promover uma mudança de visão acerca do mundo é, nesse sentido, uma forte característica do estudo da história. Lee (2016) aponta para a perspectiva de aprender história como uma forma de reorientação cognitiva, ou seja, como um meio por onde as crianças aprendem a ver o mundo de uma forma nova e mais complexa. Essa visão herdada do conhecimento da história não é, por assim dizer, intuitiva ou do senso comum, mas é constituída a partir do aprendizado da história. Assim, conclui-se que a história é “uma parte cognitivamente transformadora da educação” (LEE, 2016, p. 120).

Construir o conhecimento histórico a partir da problematização de suas fontes, além de ser possível, é um veículo capaz de desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Afinal, problematizar uma fonte com a orientação do professor induz o aluno a deslocar seu pensamento crítico em direção ao seu presente e o mundo em que vive: “olhar para um documento e problematizar a sua existência é problematizar o mundo como conhecemos e as verdades pré-estabelecidas” (SOUZA, 2016, p.45).

A partir da construção do conhecimento histórico o aluno poderá desenvolver argumentações e ter uma análise crítica a respeito do seu próprio meio. Além disso, por ser a história uma disciplina tão abstrata, a inclusão de aulas práticas com a interpretação de fontes documentais de história possibilita ao aluno ter uma experiência mais concreta com a própria história, potencializando o seu aprendizado e tornando a aula mais prática e dinâmica (MEDEIROS, 2005).

O aprendizado a partir das fontes acontece por serem elas, por natureza, um material portador de informações acerca do passado. As informações contidas nos documentos, mesmo quando se tratando de documentos administrativos, “não se restringe a si mesma” (BELLOTTO, 2004 apud PALMA, 2017, p.23). Ou seja, isso quer dizer que mesmo os documentos mais técnicos podem ser validados como fontes históricas a ser utilizada em sala de aula, pois as informações que neles estão contidas vai além do próprio conteúdo do documento. São eles, na verdade, um conjunto de dados que constituem a memória (PALMA, 2017).

Na prática, muitas são as formas como esses documentos podem ser utilizados em sala de aula. Circe Bittencourt (2008) sugere que eles podem ser usados simplesmente como ilustração, na intenção de reforçar uma ideia passada na aula; como fonte de

informação ou, ainda, como a introdução de um tema da aula na forma de situação-problema. Para a pesquisadora, o processo de interpretação das fontes pode seguir as seguintes etapas: 1. Descrição do documento, ou seja, destacar e indicar as informações que ele contém – nesta etapa, deve-se incentivar a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. 2. Explicação do documento: explica-se o documento associando-o aos conhecimentos anteriores. 3. Finalmente, convém situá-lo em um contexto histórico, identificando e explorando a natureza do documento.

Em seu livro *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2008), Bittencourt também apresenta o uso de dossiês como recurso didático em sala de aula. Trata-se da organização de uma coletânea de fontes históricas diferentes acerca de um determinado tema a fim de usá-lo para análises e comparações conjuntamente com os alunos. Os textos jornalísticos, por exemplo, são ótimos recursos nesse caso, pois possibilitam abordar um mesmo tema sobre visões diferentes. Através dessa perspectiva, muitas das habilidades aqui citadas podem ser desenvolvidas, como, principalmente a compreensão acerca do ofício do historiador e como esse não trabalha com a construção de verdades absolutas.

Esse último exemplo apresenta uma entre as diversas possibilidades para o uso de fontes documentais em sala de aula. Entende-se, porém, que acima de qualquer sugestão de ensino, é competência do professor refletir acerca das suas práticas de ensino e acatar àquela que ele idealiza ser mais enriquecedora para o seu contexto educacional. Não obstante, conclui-se aqui que dentre diversos modos possíveis de se ensinar história, convém ao professor de história valorizar àquilo que é tão próprio da história: a fonte histórica.

3 - A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS FONTES

Sendo as fontes documentais de história capazes de aproximar o aluno do conhecimento acerca da produção histórica, a utilização dessa ferramenta em sala de aula pode ampliar o entendimento que o aluno tem a respeito do próprio sentido da história. Não se limitando apenas a isso, o conhecimento histórico tem grande potencial para transformar a forma como o sujeito vê o seu presente, pensa sobre o passado e projeta o seu futuro. Dito de outra forma, o sujeito passa a enxergar o mundo com uma nova lente, a qual não seria possível se não fosse pelo conhecimento histórico.

O poder transformador da história reside no fato dela estar à serviço do tempo presente. Seu estudo é realizado a fim de saciar um desejo eminente do ser humano de conhecer seu passado. Esse conhecimento, logicamente, não é pertencente ao passado, mas sim ao presente, onde ele pode realmente ser útil e valioso. Portanto, o conhecimento do passado, retomado no presente, serve ao presente e as suas projeções futuras.

Pode-se afirmar, também, que o passado, em certa medida, compartilha com o presente uma mesma realidade, através, por exemplo, de manifestações físicas e não-físicas, como construções antigas e pensamentos e ideias. É assim percebido de forma prática quando pensamos na permanência das grandes pirâmides do Egito ou no pensamento moral compartilhado por uma determinada religião. Sobre isso, Peter Lee (2016, p. 129) observa que “a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória”, compreendendo-se, então, que o conhecimento do passado, unido ao presente, fazem parte de um só saber.

Conhecer a história, mesmo que não seja um conhecimento absoluto do passado, é, em grande medida, um procedimento esclarecedor para o ser humano do presente. No âmbito escolar ele se manifesta através da Literacia Histórica, um esquema de “alfabetização” que, em suma, diz respeito a capacidade do aluno “não apenas de memorizar conhecimentos factuais, mas sobretudo, de desenvolver uma compreensão conceitual e procedimental, tornando possível contextualizar e aplicar os conhecimentos advindos do passado” (LEE, 2011; CHAPMAN, 2015 Apud REIS, 2020, p. 4).

Isso quer dizer que aprender história não é meramente memorizar acontecimentos e narrativas, mas vai muito além disso. Afinal, “a capacidade de recordar relatos, sem qualquer compreensão dos problemas envolvidos na construção deles ou dos critérios envolvidos na sua avaliação, nada tem de histórico” (LEE, 2016, p.122). Então, para

aprender história é necessário que ela seja apresentada além da superficialidade dos conteúdos constituídos, a fim de penetrar na compreensão dos procedimentos basilares da construção histórica, a qual proporciona reflexões mais profundas.

Sendo próprio da história a prática intelectual, ela exige reflexão e é construída a partir de critérios complexos, necessários para o seu sucesso. Isso não quer dizer, porém, que o saber histórico escolar deva atender aos mesmos critérios aplicados na história acadêmica, mas como reflete Lee (2016, p. 114), “se ela não ensinar aos alunos algo das normas e critérios que são construídos para a história como uma forma pública de conhecimento, ela não pode ser justificada como história em si”.

As fontes históricas, e, nesse caso, as fontes documentais, revelam-se como condutoras durante o aprendizado histórico, justamente por serem elas manifestações concretas do passado, objeto do trabalho historiográfico e meio por onde reflexões da constituição da história podem ser trabalhadas com os alunos de forma oportuna e prática. Assim, o aprendizado acontece de forma mais concreta e o conhecimento adquirido, mais fiel à própria história.

Segundo Lee (2016), ligados ao aprendizado da história está o desenvolvimento dos chamados “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem”. Os conceitos substantivos dizem respeito aos temas trabalhados dentro do estudo da história, relacionados aos mais diversos aspectos da atividade humana. Já os de segunda ordem dizem respeito aos conhecimentos mais ligados à compreensão da “natureza da história” ou a historiografia.

De forma prática, os conceitos de segunda ordem refletem a compreensão disciplinar e são essenciais para que a noção do todo seja compreendida. Em outras palavras, os conceitos de segunda ordem vão além do conteúdo e os saberes explícitos da história (LEE, 2016). Neste sentido, a progressão do conhecimento histórico pode ser conquistada justamente através do desenvolvimento de um aparato conceitual, capaz de promover a mudança do que seria um pensamento mais convencional do passado para um passado histórico.

Na visão cotidiana convencional do passado, ou seja, aquela mais presente na sociedade, é dito do passado como um tempo em que as pessoas eram, de certa forma, mais “tolas” ou menos evoluídas do que nós, ou ainda, tendemos a pensar que esses tinham crenças e valores parecidos com os nossos, comportando a ideia subconsciente de que as coisas sempre foram como são hoje. As mudanças na história, ainda, são tidas

como rápidas e simples, com pouca noção da complexidade que abarca uma transformação na história (LEE, 2016)

O pensamento histórico, por sua vez, não é uma prática intuitiva que pode ser encontrada no senso comum, sendo, assim, um pensamento não natural. Aprender história, portanto, é uma forma de reorientação cognitiva, onde os estudantes aprendem a ver o mundo de uma maneira nova e mais complexa. Essa visão, segundo Lee (2016), permite novas possibilidades de ação para o sujeito que até então eram inconcebíveis para ele.

Isso quer dizer que uma nova consciência é estabelecida, capaz de fazer reflexões críticas acerca do momento presente, de si mesmo e também da história. De forma prática, é esperado que o aluno tenha a capacidade de fazer perguntas críticas sobre um determinado relato histórico, como: Esta história explica todas as evidências relevantes? O quão satisfatoriamente ela explica? O que ela não leva em conta? Como ela compara estes termos com relatos concorrentes? (LEE, 2016).

Como se percebe, tal concepção está ligada à consciência do sujeito, a partir da qual os questionamentos são feitos. Isso se assemelha também ao conceito de consciência histórica, trabalhada por Rüsen (2010). Para o autor, ter consciência histórica é ter a capacidade de recuperar o passado, seja ele individual ou coletivo, a fim de resolver problemas do cotidiano. A consciência histórica é, assim, “uma concepção do ‘curso do tempo’”, que trata o passado como experiência e “revela o tecido da mudança temporal” no qual estamos amarrados, bem como as perspectivas futuras para onde se dirigem as mudanças (RÜSEN, 2010, p.6). Diz-se, da consciência histórica, sumariamente, da capacidade de nos situarmos no tempo e no espaço; o pensamento histórico, por sua vez, do ato de pensar o mundo historicamente.

As fontes históricas, nesse sentido, trazem as evidências capazes de contribuir com o processo de aprendizagem e com o desenvolvimento do pensamento histórico. A evidência, assim, é entendida como um “um conjunto de inferências que podemos extrair de fontes históricas”, sendo possível utilizá-las para a construção de uma explicação acerca do passado (REIS, 2020, p.3). Dessa maneira, é entendido que o pensamento histórico capacita o indivíduo a ter habilidade na contextualização das fontes, de modo que, além da realização das críticas, o estudante seja capaz de compreender as lacunas de um determinado momento histórico (WINEBURG, 2007).

É importante que o processo de abstração do conhecimento histórico não esteja baseado na formulação de narrativas decoradas acerca de determinado assunto, como é

de costume. Ao contrário, o aprendizado histórico deve ser encarado como a construção de um quadro do passado que permite aos alunos adquirirem uma “grande imagem do passado em que o presente e novos encontros com o passado possam caber” (LEE, 2016, p.125).

O aluno desenvolve, então, uma imagem do passado que está aberta a modificações, bem como a agregar novas informações. Isso não é como uma narrativa em si, mas pode apoiar uma série de narrativas de questões diferentes e adaptá-las a novos pressupostos. Isso quer dizer que tal imagem do passado não é fixa, tal qual a história não é, mas está em constante contato com o presente e, assim, aberta ao acúmulo de novas informações que aumentarão o “quadro”, ou realizarão modificações nele (LEE, 2016).

Diante do exposto, fica evidente que a utilização de fontes históricas e, nesse caso, da documentação escrita em sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento das aquisições intelectuais aqui apresentadas. Se sabe que, não apenas um produto do saber histórico que desenvolve uma nova visão acerca do mundo, o pensamento histórico é fruto da intelectualidade que é pensar história. O entendimento do seu desenrolar, bem como da natureza do que seja a própria história e as fontes, é, pois, em medida, o sucesso do pensamento histórico.

As fontes históricas são a imagem concreta da própria história. É aquela que a evidencia, constitui e fundamenta suas narrativas. Exercer a crítica das fontes, desse modo, é criar história e, assim, entendê-la de maneira mais aprofundada. Para que haja sucesso nesse processo, é preciso ter a coragem de também deixar que a história, ela mesma, se apresente ao aluno. É preciso dar espaço para que o estudante também a compreenda, segundo sua própria experiência e tempo necessário. O professor, como orientador nesse processo, deve estar também a corroborar para a disseminação do conhecimento histórico, tendo a consciência de que se ensina não apenas o conteúdo, mas se ensina uma nova forma de ver o mundo.

4 - METODOLOGIA

Para investigar as manifestações do pensamento histórico de estudantes do ensino médio a partir da interpretação de fontes documentais, encetamos um estudo quanti-qualitativo. O método de investigação quanti-qualitativo é ideal para a análise dos nossos dados, pois na perspectiva qualitativa interpretamos os dados escritos a fim de obter informações acerca das percepções dos estudantes, e na perspectiva quantitativa reunimos e quantificamos as respostas em grau de correlações e diferenciações entre elas.

A pesquisa qualitativa consiste na obtenção de dados descritivos a fim de submetê-los a uma investigação crítica ou interpretativa, sendo essa uma análise subjetiva construída por meio das percepções dos sujeitos participantes. Também focada no ponto de vista do indivíduo, a pesquisa quantitativa tem materiais e métodos precisos de investigação. Essa está vinculada a quantificação das informações obtidas, sua mensuração e controle dos dados analisados (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021). Assim, essa análise é mais técnica e distanciada do objeto de pesquisa.

A pesquisa em si foi realizada com alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS), localizado na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, no bairro Rosa Elze, em São Cristóvão/SE. Ao todo, contaram-se 48 participantes do sexo masculino e feminino, com idades que variam entre 16 e 19 anos. A escolha da série se deu, principalmente, pela turma já ter estudado na época o conteúdo correspondente ao tema das fontes selecionadas, o que era um pré-requisito necessário para a aplicação da atividade.

O tema selecionado tratou-se do processo de abolição da escravatura no Brasil do século XIX, mais especificamente sobre os meios de luta contra o sistema escravista. Esse conteúdo acerca da escravidão no Brasil do século XIX é apresentado no 8º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo reconhecido na BNCC. A temática é ideal, principalmente, para promover o desenvolvimento de uma consciência humana e antirracista com os estudantes, sendo a temática das ações abolicionistas adequada para esse fim, pois esse movimento divulgava, em sua época, uma mensagem que deve ser conhecida e valorizada ainda nos tempos atuais.

Assim, visando ser uma atividade individual e autorreflexiva, o instrumento de pesquisa foi autoexplicativo e capaz de dar autonomia ao aluno para responder todas as questões sem a necessidade de recorrer a nenhuma outra fonte de informações. Constituíam-

se de uma página com as fontes e de outra com as questões. Na primeira estavam duas fontes documentais de história mantidas em formato e transcrição iguais ao da fonte original. Ambas as fontes datavam do período que corresponde aos últimos anos antes da abolição da escravatura no Brasil, sendo esses documentos originários do próprio estado em que os alunos moravam (Sergipe). Um dos textos foi extraído de um jornal de cunho abolicionista da capital do estado, Aracaju, e o outro tratava-se da transcrição de uma petição judicial de liberdade feita por uma mulher escravizada, Rita¹, da cidade de Simão Dias, município do interior do estado.

Observando a premissa pela análise histórica, nossa pesquisa se assemelha com a realizada pela historiadora Isabel Barca, publicada no artigo “Concepções de Adolescentes Sobre Múltiplas Explicações em História” (2001). A pesquisa, realizada com alunos portugueses entre 12 e 19 anos de idade, utilizou de fontes históricas, mais especificamente, de versões históricas que “explicavam” o domínio do oceano Índico pelos portugueses durante o século XVI. O intuito era justamente o de investigar que ideias esses alunos adolescentes apresentam sobre a existência de diversas respostas históricas a uma questão concreta sobre o passado (BARCA, 2001). Assim, da mesma forma, optamos por realizar uma investigação voltada a compreender como se manifesta o pensamento dos jovens a respeito dos critérios que constitui a história.

As questões acompanhadas estavam subdivididas em três etapas: I. Primeira Impressão; II. Análise da Fonte e III. Reflexão Sobre as Fontes, e nelas continham perguntas sugestivas de uma análise de fonte histórica, a fim de instruí-los a identificar tanto elementos básicos do documento, como data, local e autor, a sua natureza e as informações contidas nele, como também realizar associações entre o conhecimento histórico adquirido previamente e a fonte (contextualização). As duas primeiras etapas da atividade estavam relacionadas, individualmente, a cada uma das fontes; a última às duas fontes conjuntamente.

A primeira etapa pedia que o aluno identificasse aspectos mais explícitos e técnicos da fonte, tais como a data do documento, local de emissão, quem a havia escrito e a quem pertencia. Na segunda etapa, o aluno realizou uma análise a respeito do conteúdo do texto propriamente dito, como quais são os personagens presentes no texto e acerca do conteúdo que ela apresentava. Essas perguntas serviam para orientar o aluno em seu processo de interpretação da fonte. Finalmente, a terceira etapa permitiu que os estudantes

¹ No documento judicial apresentava apenas o primeiro nome da escravizada.

construísem uma reflexão mais aprofundada acerca das fontes. Os quadros que seguem adiante evidenciam as questões realizadas e o foco da nossa análise.

Quadro 1 - Perguntas da primeira etapa da atividade

PERGUNTAS	FOCO DE ANÁLISE
<p>1. <i>De que data é o documento?</i></p> <p>2. <i>De que local ele foi emitido?</i></p> <p>3. <i>Quem o escreveu? (quem está falando?)</i></p> <p>4. <i>A quem ele pertencia?</i></p>	<p>Por se tratarem de perguntas objetivas, será analisado apenas o acúmulo de acertos das respostas correspondentes.</p>

Fonte: Autor (2023)

Quadro 2 - Perguntas da segunda etapa da atividade

PERGUNTAS	FOCO DE ANÁLISE
<p>1. <i>Quais são os principais personagens apresentados no texto?</i></p>	<p>Será realizada uma breve análise do número de correspondências dos personagens mencionados nas respostas.</p>
<p>2. <i>Do que trata o documento (conteúdo)?</i></p>	<p>Será analisado o grau de descrição/argumentação feita pelos alunos.</p>

Fonte: Autor (2023)

Quadro 3 - Perguntas da terceira etapa da atividade

PERGUNTAS	FOCO DE ANÁLISE
<p>1. <i>Considerando o que você aprendeu sobre o processo de abolição da escravatura no Brasil, como você entende que estava a situação da escravidão no período em que os textos foram escritos?</i></p>	<p>Visa identificar a capacidade do aluno de sintetizar, organizar o aprendizado histórico e, sobretudo, o de situar a fonte histórica lida em um contexto histórico já conhecido por ele. Assim, a fonte está fazendo ligação com o conhecimento prévio do aluno, fazendo uma dinâmica em que a fonte revela aspectos da época e a época aspectos da fonte.</p>

<p><i>2. Para você, os documentos retratam uma história real? Por quê?</i></p>	<p>Tenta identificar se o aluno tem desenvolvido conceitos de Segunda Ordem apontados por Lee (2016) tal como capacidade de observar a fonte criticamente. Ao questionar se a história presente na fonte é verdadeira, o aluno está sendo perguntado indiretamente se fontes históricas retratam a verdade, e incita o mesmo a supor o que a tornaria mais ou menos confiável.</p>
<p><i>3. Após ler e interpretar as fontes, o que você aprendeu sobre a escravidão na sua região e/ou no Brasil?</i></p>	<p>Visa identificar se o aluno aprendeu algo a mais sobre a escravidão a partir da leitura e interpretação das fontes. Apesar do simples meio de escrita ser difícil para identificar o aprendizado do aluno, a pergunta busca identificar o produto final da interpretação das fontes: o conhecimento histórico, e como os alunos o conceberam.</p>

Fonte: Autor (2023)

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objeto de análise da nossa pesquisa são as respostas escritas por cada aluno na atividade aplicada. Ao observar-se, em um primeiro plano, as respostas em geral, foi percebido que os alunos tiveram uma tendência por escrever respostas curtas e simples e por vezes bastante generalizantes, mesmo em questões que pediam do aluno uma reflexão mais profunda e uma descrição mais densa.

5.1 – Etapa 1: Primeira Impressão

Como foi apontado anteriormente, a primeira parte da atividade constituiu-se de perguntas objetivas e técnicas, cujas respostas estavam previstas nas próprias fontes. Na tabela abaixo, apresentamos a porcentagem dos estudantes que conseguiram identificar precisamente elementos como: data do documento, local de emissão do documento, quem o emitiu, a quem pertencia.

Quadro 4 - Porcentagem dos estudantes que identificaram os elementos básicos dos documentos

QUESTÕES	FONTE 1	FONTE 2
Data do documento	100%	93,75%
Local de emissão	85%	64%
Quem o escreveu	91%	87,5%
A quem pertencia	82%	X

Fonte: Autor (2023)

Nota-se que não houve dificuldade por parte dos alunos em identificar a data de origem do documento presente na fonte, acumulando-se um grande número de acertos. O local de emissão da fonte, no entanto, causou maior equívoco, sobretudo porque os estudantes confundiram o local de emissão do documento em sua época de origem (presente na fonte) com o local de onde a fonte está localizada atualmente, presente no tópico de apresentação da fonte.

Uma grande variação nas respostas ocorreu na questão sobre “a quem pertencia” a fonte 2, motivo pelo qual optamos por não contabilizar respostas assertivas nessa questão. Foi notado que os alunos tinham pouco conhecimento acerca da natureza das instituições públicas, motivo pelo qual poucos desses responderam com coerência a quem

pertencia o documento judicial na época em que ele foi emitido. As respostas mais recorrentes diziam que o documento pertencia ao Arquivo Geral do Judiciário ou a escravizada Rita, a requerente no processo judicial.

5.2 - Etapa 2: Análise da Fonte

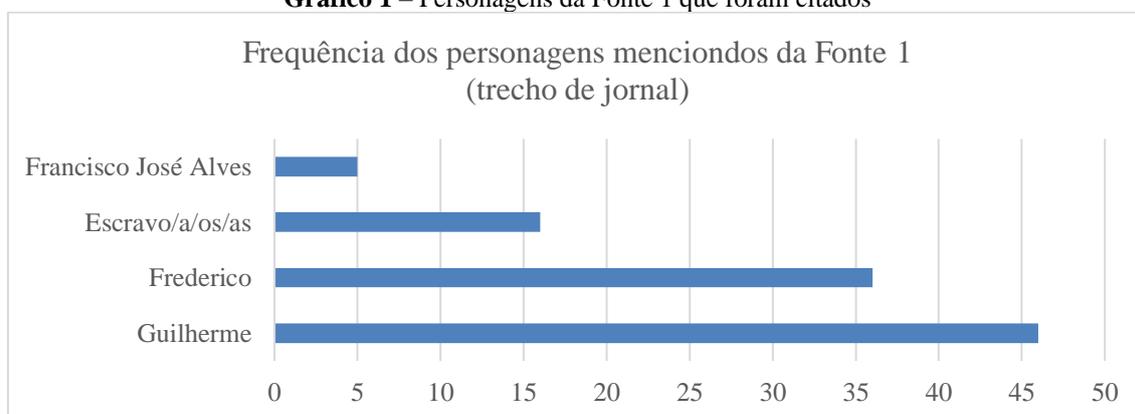
I – Identificação dos Personagens

No intuito de compelir os estudantes para que, no ato de leitura, atentem-se para os detalhes presentes no texto, sobretudo para os personagens ali apresentados e seus respectivos “papeis”, lançou-se a pergunta: *Quais são os principais personagens apresentados no texto?*

Apresentando de forma breve, na fonte 1 o texto faz menção a atos cruéis de senhores da província contra seus escravos, citando, especificamente, o senhor de engenho Guilherme e o médico Frederico; na fonte 2, uma ação de liberdade é requerida por Rita, fazendo menção ao suposto senhor dela, Vicente José Ribeiro. Assim, podemos destacar, nessa pequena explicação, os principais personagens presentes no texto ².

Na questão referente a fonte 1, todos os alunos responderam (48), já na fonte 2, dois não responderam (46). Para uma análise mais precisa dos dados, submetemos os dados no *software* IRAMUTEQ a fim de identificar as correspondências dos personagens mencionados em cada resposta. Assim, quantificado os dados e corrigido alguns “desvios” processuais de precisão, os resultados foram os seguintes:

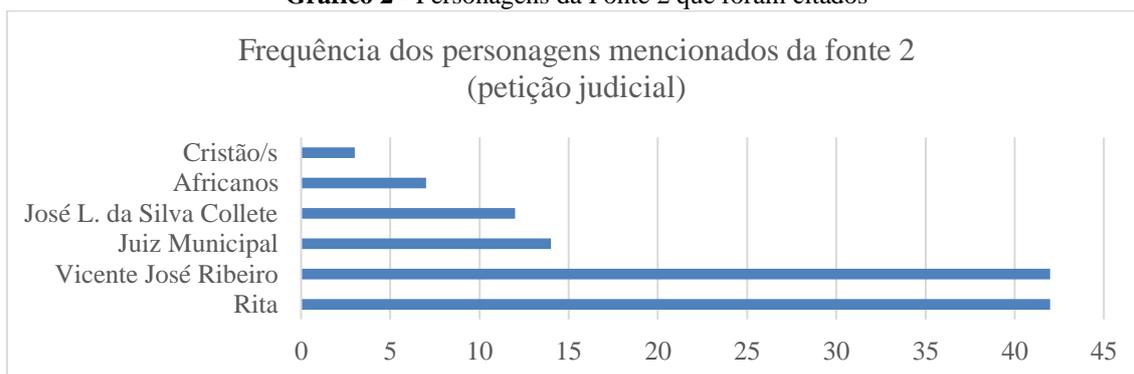
Gráfico 1 – Personagens da Fonte 1 que foram citados



Fonte: Autor (2023)

² Para melhor compreensão dos personagens apresentados, ler Fontes 1 e 2 em APÊNDICE 1 – Atividade Aplicada (p.37-38)

Gráfico 2 - Personagens da Fonte 2 que foram citados



Fonte: Autor (2023)

De modo geral, observou-se que os estudantes não tiveram grandes dificuldades na identificação dos personagens principais. A respeito dos outros “personagens” apresentados por alguns eles, referem-se, nesse caso, àquele que escreveu o texto (Francisco José Alves e José Leopoldino da Silva Collete), ao destinatário da petição (Juiz Municipal) e a termos presentes no enredo do texto (“africanos” e “christão”). Desse modo, pode-se dizer, sem se considerar um erro, que parte desses alunos apenas buscaram mais personagens do que seria necessário.

II– Conteúdo da Fonte

A respeito da questão “Do que trata o documento (conteúdo)?”, notou-se uma predominância de respostas curtas e generalizantes, por vezes também utilizando-se das descrições introdutórias colocadas como tópico das fontes. Essa foi uma tendência observada também entre as outras respostas subjetivas e que pediam uma maior descrição do conteúdo pelo aluno. Acerca disso, analisamos essas respostas através de categorias, como é explicado a seguir.

As respostas foram organizadas de acordo com as seguintes categorias 1. Descrição completa, como aquela em que as principais ideias foram apresentadas, mostrando que houve uma boa compreensão do conteúdo da fonte; 2. Descrição parcial, como aquela em que apenas partes da ideia completa foram descritas; 3. Curtas / Generalizantes como aquelas que apenas o conceito-chave foi apresentado ou apenas palavras gerais do conteúdo e, por fim, 4. Incompreendida como a resposta que fugiu totalmente da ideia central do conteúdo da fonte, demonstrando que o aluno não

compreendeu realmente do que ela se tratava ou, ainda, confundiu a pergunta como se tratando da outra fonte.

Tabela 1 - Porcentagem do grau de descrição das respostas sobre o conteúdo da fonte

	FONTE 1		FONTE 2	
	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM	Nº DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
DESCRIÇÃO COMPLETA	5	10,42%	8	17%
DESCRIÇÃO PARCIAL	13	27,08%	13	28%
CURTAS / GENERALIZANTES	25	52,08%	18	38%
INCOMPREENDIDA	5	10,42%	8	17%
TOTAL	48	100,00%	47	100%

Fonte: Autor (2023)

Note-se que houve uma similaridade nos graus de descrição em respostas da primeira e da segunda fonte. Nelas, as respostas mais frequentes tratavam-se de curtas e/ou generalizantes. De modo prático, tais respostas constituíam-se apenas de palavras-chave, tais como “liberdade de Rita” ou “petição judicial de liberdade”, ideias que, em grande parte, eram copiadas do material da fonte. No mais, seguem as respostas com uma descrição parcial do conteúdo e, por fim, um número menor e coincidentemente igual em respostas que revelaram uma compreensão clara do conteúdo e das que demonstraram não ter compreendido, cabendo nessa categoria também as respostas que aparentemente respondiam a outra fonte.

5.3 - Etapa 3: Reflexão Sobre as Fontes

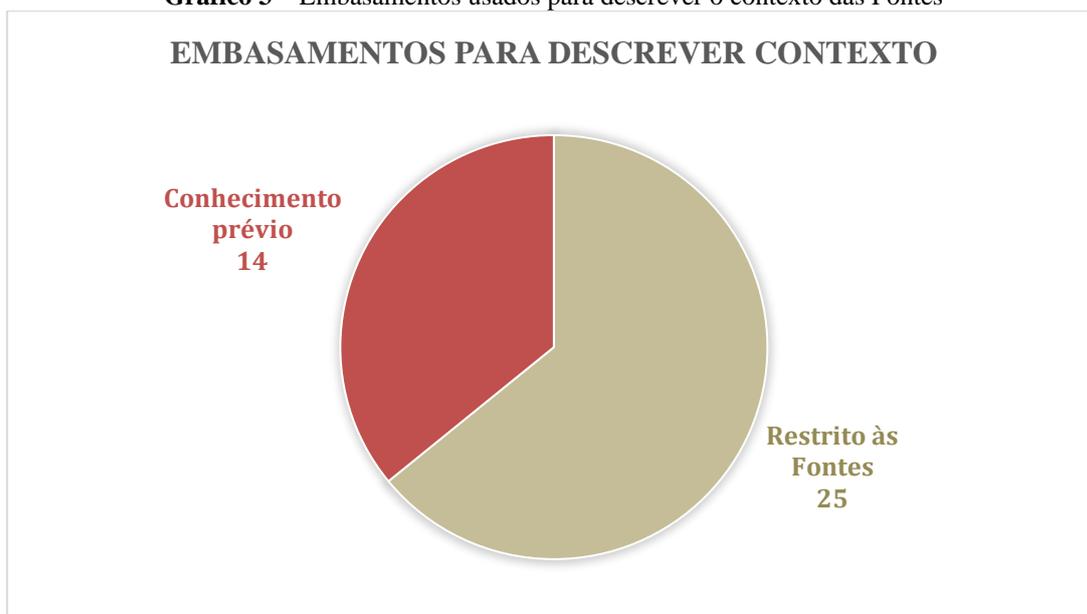
I - Contextualização das Fontes

Considerando que a abolição oficial da escravatura no Brasil data de 13 de maio de 1888, ambas as fontes da pesquisa se datavam dos últimos anos da escravatura, sendo uma de 1883 e a outra de 1887. Pressupondo que o aluno tivera conhecimento acerca de como o processo de abolição aconteceu em conteúdo previamente estudado, lançou-se a pergunta seguinte: *Considerando o que você aprendeu sobre o processo de abolição da*

escravatura no Brasil, como você entende que estava a situação da escravidão no período em que os textos foram escritos?

Dos 48 participantes, 40 alunos (83%) responderam à questão. Desses, 1 aluno demonstrou não ter compreendido o que pedia a questão, motivo pelo qual optamos por não quantificar dentre as respostas válidas, quantificando, assim, 39 respostas válidas. Essas respostas foram diversas e podem ser categorizadas em: 1. Respostas embasadas no conhecimento prévio (14 alunos) e 2. Respostas restritas às Fontes (25 alunos).

Gráfico 3 – Embasamentos usados para descrever o contexto das Fontes



As respostas embasadas no conhecimento prévio se referem àquelas em que os alunos utilizaram outras referências históricas para além dos dados presentes nas fontes, notando-se isso através de termos utilizados e de conclusões feitas por eles que remetem ao conhecimento histórico acerca da abolição da escravatura no Brasil, como se vê em destaque em algumas das respostas dos alunos:

Provavelmente no período do Segundo Reinado quando as leis abolicionistas começaram a se destacar. (Aluna 24, 17 anos)

Provavelmente o período da abolição da escravatura, já que a mesma ocorre em meados de 1888 e os textos são escritos em 83 e 87. (Aluna 2, 17 anos)

Acredito que tinha bastante sim, mas estava em processo de abolição, que ocorreu mesmo em 1888 com a Lei Áurea. (Aluna 13, 17 anos)

Com a alta pressão da Inglaterra as leis foram criadas mas não postas em práticas. (Aluna 26, -)

Nota-se, nesse caso, que os alunos utilizaram do conhecimento prévio da história para responder à questão. De modo prático, o aluno mobilizou conhecimentos prévios acerca da história da escravidão no Brasil e os associou à fonte, inserindo-a em um contexto histórico já conhecido por ele.

Ainda nesta categoria, encontramos respostas curtas, mas que referenciavam outros conhecimentos não explicitados nas fontes. Por exemplo, ao descrever o período como o que estava havendo “mudança de leis” (Aluno 28, 18 anos) ou simplesmente como o período “perto da abolição” (Aluna 21, 17 anos). Esses foram, portanto, alunos mais tímidos na descrição, mas que também cabem nessa classificação.

Já os classificados na segunda categoria (Respostas restritas as Fontes) não mobilizaram suas ideias prévias para responder à questão, recorrendo exclusivamente as fontes lidas para explicar o contexto histórico. Queremos dizer que, nas respostas analisadas, esses alunos não pareceram utilizar nenhum conhecimento histórico do período além da própria percepção que tiveram através da leitura das fontes documentais.

As razões para isso acontecer podem ser muitas, como, por exemplo, por não lembrar do conteúdo estudado anteriormente ou, talvez, por não ter despertado para a compreensão da multiplicidade do tempo histórico. Como é esperado, tais respostas foram mais generalizantes, isso porque o aluno usou o acontecimento isolado presente nas fontes como determinante para o contexto geral da escravidão no Brasil.

Os estudantes enquadrados nessa categoria, assim como na categoria 1, variaram entre explicações mais simples e mais complexas. Porém, se não todos, parte desses estudantes também utilizaram, de uma forma ou de outra, da história para responder à questão, já que as fontes lidas também são história. O principal erro, nesse caso, é que enquanto os da primeira categoria buscaram no conhecimento histórico as explicações para contextos maiores, os da segunda categoria determinaram um contexto maior através de um acontecimento isolado (contexto menor) presente na fonte, como se observa em alguns exemplos a seguir:

Estava no período dos escravos pedindo liberdade. (Aluna 5, 17 anos).

No momento em que eles queriam mudança. (Aluna 37, 17 anos).

A situação estava em um de seus patamares de opressão (sic.) e legitimação de liberdade. (Aluna 14, 17 anos).

Devia estar um clima hostil de um lado e busca de liberdade por outro. (Aluna 33, 17 anos).

Ainda, alguns alunos enquadrados na segunda categoria confundiram o período da fonte ou se equivocaram na interpretação dessa, pois entenderam que sua origem remetia a um período pós-abolição:

Situação de opressão pós-abolição. (Aluno 8, 17 anos)

Estava em um processo de luta da aceitação do fato. (Aluno 11, 17 anos)

Ao observarmos as respostas em geral (39) para essa pergunta, notou-se que 11 (de ambas as categorias) usaram adjetivos negativos para descrever a situação da escravidão no período. Esses alunos a descreveram como uma época de grande dificuldade para os escravizados. Essas formas de julgamento, como atribuir juízos de valor e usar expressões mais emotivas, são formas comuns de expressão entre os jovens, identificados também por Parente (2004) no estudo das produções de narrativas históricas por alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico de Portugal. Em nossa pesquisa, especialmente, 11 estudantes utilizaram as seguintes palavras para descrever a situação da escravidão no período da fonte:

Quadro 5 - Adjetivos usados para descrever o contexto histórico da fonte

PALAVRA	Nº DE ALUNOS
Crítica	4
Complicada	1
Caótica	1
Deplorável	1
Hostil	1
Precária	1
Ruim	1
Horrível	1

Fonte: Autor (2023)

Em resumo, percebeu-se que na questão acerca da contextualização das fontes, 25 restringiram-se às fontes históricas para respondê-la, não utilizando nenhum referencial histórico mais amplo do conteúdo previamente estudado. Assim, as respostas tenderam a ser superficiais e generalizantes, pois fundamentava-se apenas em uma interpretação isolada, não tendo bases suficientes para descrever o contexto amplo que era a escravidão no Brasil.

Resultados como este, assemelham-se ao de estudos que, analisando a forma como os estudantes interpretam uma fonte histórica, revelam uma adesão “às informações contidas nas fontes históricas como forma de referendar a opinião que dizem possuir a respeito do tema” (ALVES, 2011, p. 177). Foi o que observamos, por exemplo, na pesquisa que investigou o pensamento histórico de estudantes do Ensino Fundamental a partir do conceito de “evidência”. Ao inferirem as fontes históricas apresentadas no instrumento de pesquisa, os estudantes pareciam esperar que tais referências trouxessem respostas prontas (REIS, 2021).

No entanto, sabe-se que conhecimento histórico é resultante de um trabalho historiográfico que tem como precursor a análise e comparação de fontes em grande escala. Desse modo, ao ser perguntado acerca da situação da escravidão no Brasil, esperou-se que os alunos utilizassem do mesmo conhecimento histórico para descrever o contexto nacional da época. No entanto, 14 estudantes mobilizaram suas ideias prévias para responder à questão, seja falando das leis abolicionistas, do modo de governo da época ou de situações conhecidas amplamente pela história da escravidão no Brasil.

Em conclusão, percebe-se que a maioria dos alunos aparentemente não tinha um conhecimento suficiente, em essência, a respeito da natureza da história. A forma como muitos entendem a história, nesse caso, não foi suficiente para compreender as noções de contextos menores e maiores e como esses se correlacionam. Esses alunos, portanto, não demonstraram possuir, no momento, um conhecimento histórico prévio que pudesse ser capaz de observar uma fonte histórica através dessa lente.

Por outro lado, uma parcela menor, mas considerável de alunos conseguiu fazer uma associação da fonte histórica com o conteúdo anteriormente estudado, buscando argumentação com base no conhecimento histórico adquirido e demonstrando a capacidade para fazer associações entre fonte e o conhecimento histórico, reconhecendo a sincronicidade e a relação interferente entre contextos maiores e menores.

II - Crítica Documental

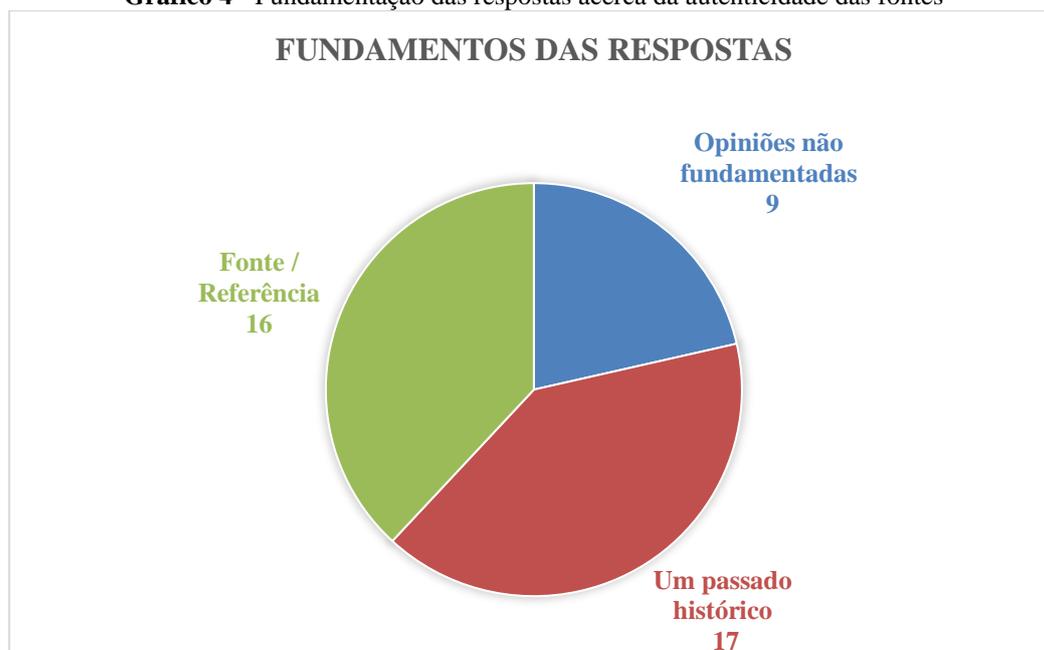
Embora a crítica documental possa ser pouco praticada em sala de aula, o conhecimento histórico, ao contrário, é amplamente divulgado, seja através da narrativa oral ou escrita. Assim, indagações acerca da natureza do conhecimento histórico, ou seja, dos conceitos de segunda ordem, são menosprezadas e, conseqüentemente, prejudicam o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Assim, visando identificar

como os alunos compreendiam uma fonte histórica, sobretudo acerca de sua validade para a história, foi lançada a seguinte pergunta: *Para você, os documentos retratam uma história real? Por quê?*

Todos os alunos que responderam à questão (45 alunos) responderam “sim” ao questionamento. De fato, a resposta positiva foi a esperada, levando em conta que as fontes utilizadas eram provenientes de instituições oficiais: o setor jurídico e os jornais. Contudo, vale pontuar que ambos os documentos não se isentam de serem postos à prova, considerando o fato de que se tratam de narrativas subjetivas que contam uma versão (a do autor) sobre determinada situação.

As justificativas dos alunos à resposta, portanto, são a parte principal desta análise. Sobre isso, 6 alunos não responderam à questão ou não trouxeram justificativa, por isso, contamos com 39 justificativas. Assim, organizamos as respostas válidas em três categorias, sendo separadas entre os três caminhos que os alunos usaram para sustentar sua resposta. São eles 1. Fonte / Referência; 2. Um passado histórico e 3. Opiniões não fundamentadas. É válido destacar que, dentre as categorias, existiram graus de respostas que variaram entre as mais simplistas e superficiais e as que traziam algum argumento mais explicativo.

Gráfico 4 - Fundamentação das respostas acerca da autenticidade das fontes



Fonte: Autor (2023)

As explicações que remetiam a um passado histórico foram as mais recorrentes (17). Isso não quer dizer, porém, que tais respostas foram bem fundamentadas. A questão principal é que para esses alunos, a história presente na fonte se justificaria como real porque essa condizia com o conhecimento que o mesmo tinha a respeito da escravidão; esse saber, no entanto, não foi notado como um conhecimento histórico adquirido apenas no ambiente escolar, mas também como uma ideia compartilhada pelo senso comum. Dito de outra forma, o relato seria verdadeiro porque nele continha aspectos que, segundo o entendimento do aluno, existiam e eram comuns no passado.

Sim, pois era algo “comum” na época, e os escravos sofriram abuso físico. (Aluna 05, 17 anos)

Sim. Pois tudo o que está escrito nos textos retrata sobre o passado dos escravos. (Aluno 20, 17 anos)

Sim. Faz muito sentido com coisas que já foram estudadas por mim. (Aluno 41, 17 anos).

Sim. Pois é o que facilmente aconteceria antigamente. (Aluno 48, 17 anos).

Dizer que os alunos justificaram a resposta com base em um passado histórico é apenas um modo de caracterizar que, segundo a análise das respostas, o significado de “passado” para a grande maioria desses alunos não é diferente de “história”, sendo os dois a mesma coisa. Desse modo, sugere-se que para esses estudantes a história é tão real quanto o passado é para eles. Isso remonta novamente a hipótese de que a história para muitos estudantes retrata uma verdade absoluta acerca do passado, e não uma versão construída acerca do passado. Essa forma de pensar é percebida de forma evidente, por exemplo, na resposta da aluna seguinte:

Sim, porque o que foi apresentado se parece com a realidade. (Aluna 27, 17 anos).

Outro grande número de resposta (16) justificava que o relato da fonte era verdadeiro por causa da Fonte ou das Referências. Alguns alunos foram vagos nessa resposta, não explicando especificamente “o que” da fonte tornava o relato mais confiável, outros, porém, justificaram citando alguns aspectos da fonte que podiam trazer mais confiabilidade ao conteúdo:

Sim, porque me parecem ser documentos oficiais e a escritura parece ser antiga, remetendo ao tempo. (Aluna 10, 17 anos)

Sim, pois as referências são confiáveis e as histórias uma é uma carta e a outra uma parte de um jornal. (Aluna 13, 17 anos)

Sim, possuem data, local, quem escreveu e pessoas reais. (Aluna 23, 18 anos)

Sim, porque há mais relatos com histórias parecidas. (Aluna 26, -)

Aparentemente, sim. Já que há dados que comprovem o acontecimento da escravidão e os textos o descreve. (Aluna 47, 17 anos)

Através da observação das respostas, fica evidente que para alguns estudantes o simples fato da existência da fonte história atualmente já é, por si só, uma prova de que o relato é real. No mais, muitas justificativas fundamentaram a confiabilidade da fonte na origem dela (Jornal e “carta”); nos aspectos linguísticos e estruturais, como a forma de escrita e as datas e, por fim, e mais próxima da crítica documental, a existência de outros relatos similares da mesma época.

Por último, 9 alunos trouxeram explicações superficiais que não foram consideradas justificativas consistentes, pois não indica nenhum fundamento ou referência além do pessoal. Essas respostas foram intituladas “Opiniões não fundamentadas” e seguem abaixo alguns exemplos delas:

Sim, me pareceu uma história muito real e que pode sim, isso ter acontecido. (Aluna 1, 17 anos)

Sim. Porque aparenta ser uma situação verídica. (Aluna 3, 17 anos)

Sim, porque com certeza havia esses acontecimento. (Aluno 40, 18 anos)

Considerando os dados e a análise realizada, concluímos que a maioria dos alunos tinha pouco conhecimento acerca dos procedimentos do trabalho historiográfico e da crítica documental. O modo como isso aparece são através de argumentações mais superficiais a respeito da autenticidade dos dados presentes na fonte, principalmente naqueles que não usaram uma argumentação válida nesse caso (Opiniões não fundamentadas). Por outro lado, aqueles que se fundamentaram na ideia de um passado histórico ou nas Fontes/Referências trouxeram argumentos mais lógicos para explicação. Note-se, é claro, que nem todas essas respostas traziam uma explicação realmente convincente.

Dada a complexidade da pergunta, portanto, pode se perceber que houve pouco desenvolvimento da argumentação. Sobre as razões para isso, podemos supor, por exemplo, uma pouca familiaridade com temas relacionados a crítica documental ou com

ofício do historiador, pouca habilidade escrita para desenvolver uma argumentação com base em fundamentos convincentes ou simplesmente o pouco interesse por responder à questão, o que reflete em uma resposta breve e pouco argumentativa.

III - Aprendizado com as Fontes

Considerando a fonte histórica como uma fonte de informações acerca do passado e sua interpretação como a base do saber histórico, visamos identificar os possíveis aprendizados adquiridos pelos alunos após a leitura e interpretação da fonte documental. A pergunta lançada para isso foi a seguinte: *Após ler e interpretar as fontes, o que você aprendeu sobre a escravidão na sua região e/ou no Brasil?*

Não queremos, contudo, utilizar as respostas coletadas como determinantes do que realmente foi compreendido pelo aluno, pois tal pretensão ultrapassa o limite natural dessa investigação, sabendo que é impossível determinar o aprendizado do aluno através de uma simples expressão escrita do mesmo. Portanto, em termos mais corretos, é buscado saber o que, ao ler e interpretar as fontes, os alunos escreveram que aprenderam acerca da escravidão na sua região e/ou no Brasil.

Dos 48 participantes, 38 (79%) responderam a essa questão. As respostas observadas foram variadas, mas, em linhas gerais, pode-se afirmar que algumas das explicações mais recorrentes revelavam uma suposta surpresa por perceber que a escravidão foi uma realidade presente no estado de Sergipe, ou seja, no estado em que vivem os alunos, e não apenas em locais distantes no território nacional.

Que além de não ser falada, com frequência, sobre a escravidão em Aracaju, teve e ainda com os sofrimentos que o povo escravo passou. (Aluna 9, 17 anos)

Que mesmo em regiões pequenas ou que a gente pensa que não houve nada, isso mostra como todos os lugares e pessoas foram tomadas para o trabalho escravo em todos os estados. (Aluno 2, 17 anos)

Por meio destas ideias, podemos perceber o potencial educativo que tem a história local no ensino de história e como essa, unida a leitura de fontes também locais, pode despertar uma nova percepção do aluno sobre a região em que vive. A história local, portanto, é uma oportunidade de levar para sala de aula um objeto de estudo mais próximo da realidade do aluno, capaz de ampliar o entendimento dele acerca da história, apresentando-a de forma mais plural e com múltiplas realidades (BARROS, 2013).

Outro entendimento relatado foi o fato de que leis abolicionistas nem sempre eram cumpridas, como os próprios estudantes inferiram a partir da fonte 2 (petição judicial).

Que foi um período muito ruim e complicado, e que apesar de ter a lei de 1831, ela ainda não estava sendo seguida corretamente. (Aluna 13, 17 anos)

Costumavam justificar os atos com o cristianismo e as leis não eram cumpridas de forma rígida. (Aluna 24, 17 anos)

Ainda, muitos concluíram com a leitura das fontes que o período da escravidão foi marcado por sofrimento, crueldade e luta pela liberdade.

Apreendi que era brutal, mas que tinha pessoas lutando contra. (Aluno 33, 17 anos).

Que a abolição não foi imediata, teve muita luta para que ela realmente acontecesse. (Aluno 6, 16 anos).

Que foi uma época ruim onde as pessoas eram castigadas e eram exploradas de forma bruta e cruel. (Aluna 45, 17 anos).

Foram épocas de terrível sofrimento, abuso, racismo e preconceito, na qual houve exploração e tratavam pessoas como objetos. (Aluna 46, 17 anos).

Ademais, muitas outras respostas trouxeram explicações distintas, considerando o aprendizado singular de cada aluno acerca da escravidão nesse contexto. Cada novo aprendizado, vale lembrar, constitui-se aqui de “imagens” da história, que quando associada as novas imagens formam um “quadro do passado”, aberto para revisões e modificações (LEE, 2016, 125). Foi visto também que o ato da interpretação de fontes possibilitou o acesso a novos conhecimentos além dos que são trabalhados nas aulas convencionais de história, como escreve a aluna 14, de 17 anos, ao dizer que aprendeu “Que existe muito mais do que se mostra nos livros e histórias do dia a dia.”

Desse modo, as respostas foram observadas com otimismo, visto que a maioria delas trouxe indicações de novos aprendizados através da leitura e interpretação das fontes. Essas formas de aprendizado, mesmo que rudimentares, são formas autênticas de conhecimento que devem ser estimuladas e orientadas pelo professor. Afinal, o conhecimento, quando adquirido através da disposição daquele que o busca, deve ser encorajado.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os métodos possíveis de disseminar o conhecimento histórico. Na atualidade, vê-se cada vez mais uma ampliação desse campo, que vem crescendo conforme o contexto social se transforma. Seja na utilização dos novos recursos digitais, materiais didáticos ou atividades lúdicas, as fontes históricas sempre estarão presentes no ensino de história, não apenas por serem maneiras atípicas de aprender história, mas pelo fato de fazerem parte do que é o saber histórico.

Tendo conhecimento dessa relação, buscou-se compreender o pensamento histórico dos alunos, estendendo o conhecimento da história para além do convencional, aplicando uma atividade com a prática da interpretação individual de fontes históricas. Com isso, observamos que os participantes demonstraram ter desenvolvido pouco as noções dos conceitos de segunda ordem, ou conhecimentos procedimentais da construção da história, fato percebido nas argumentações descritas na atividade, que, em sua maioria, traziam explicações vagas e generalizantes.

Contudo, um conjunto maioral desses estudantes demonstraram ter um leve conhecimento de que a análise das fontes deve estar embasada em argumentos lógicos, fundamentando-se em características explícitas da fonte (linguagem, data, natureza do documento), ou seja, na fonte e/ou no conhecimento que se tinha a respeito do passado histórico, mesmo que muitas dessas explicações não se tratassem de uma firme argumentação.

Por fim, notou-se também que a prática de ler e interpretar as fontes através das questões produziu um efeito positivo no aprendizado dos alunos, que apresentaram explicações distintas sobre o seu próprio entendimento da fonte, mas que são válidas para a compreensão histórica de cada um. A esse respeito, o entendimento deles pareceu estender-se para além do conhecimento acerca do tema da abolição da escravidão, percebendo também que a história é mais próxima da realidade deles do que se pensava, estando presente também na região em que vivem.

Dessa forma, entendemos que essa pesquisa confirmou hipóteses apresentadas durante o texto, e aponta para a necessidade de investir-se mais na prática da crítica documental e da reflexão acerca da história em sala de aula. É importante, ainda, a orientação e acompanhamento do professor nesse processo, sabendo que é preciso não somente ensinar, mas atentar-se para corrigir equívocos e esclarecer dúvidas a respeito do saber histórico. Com isso, queremos dizer que a prática da interpretação de fontes não

deve se restringir apenas aos profissionais da história. O que se requer, nesse caso, não é que o aluno seja também um historiador, mas que esse possa compreender na prática o ofício dessa profissão.

A história não se trata apenas de palavras, nem de narrativas sem fundamento. Uma história reflexiva, portanto, é a que tem o maior poder de transformar a realidade de uma sociedade. Que a história tem o poder de desenvolver competências e habilidades capazes de promover a tolerância e o respeito pelas diferenças, nós sabemos, basta apenas fazer com que esses valores sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Louise Storni Vasconcelos de. Dilema da Educação: Ensino de História tem Cumprido sua Função Social? In: **XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2013, Natal-RN. Anais. ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364909985_ARQUIVO_ArtigoANPUH_Dilemadaeducacao_LouiseS.V.Abreu.pdf. Acesso em: 17 out. 2023

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: BARCA, Isabel. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.

BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, v. 2 n. 1, p. 301-321. 2013. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>. Acesso em: 10 out. 2023.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. A função social dos arquivos e o patrimônio documental. In: PINHEIRO, Áurea da Paz; PELEGRINI, Sandra C. A. (orgs.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. Teresina: EDUFPI, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

CHAPMAN, Arthur. Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 29-55, jan./abr. 2015.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Presença, 1985.

LEE, Peter. History education and historical literacy. In: DAVIES, Ian (ed.). *Debates in history teaching*. London: Routledge, 2011, p. 63-72.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00107.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2023.

LE GOFF Jacques, 1924. História e Memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2023.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395/369>. Acesso em: 10 outubro 2023.

OLIVEIRA, Regina Soares de. História. Coleção a reflexão e a prática no ensino; 6. / Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida, Vitória Azevedo da Fonseca; Márcio Rogério de Oliveira cano, coordenador. São Paulo: Blucher, 2012.

PALMA, Virgilina Edí Gularte dos Santos Fidelis de. Arquivos judiciais como fonte de pesquisa e ensino da história. 2017. 214 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

PARENTE, Regina da Conceição Alves. A narrativa na aula de história: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. 2004. Tese de Doutorado – Universidade do Minho, 2004.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Pensamento histórico de jovens estudantes sobre o Brasil: uma análise a partir das contribuições da Educação Histórica. Educar em Revista, v.36, 2020.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidência. Revista Brasileira de História, v. 41, p. 67-86, 2021.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, p. 51-77, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 16 outubro 2023.

SOUZA, Quincas Rodriguez de. O Uso de Fontes Como Estratégia Didática Para Aprendizagem Histórica Na Educação Básica / Quincas Rodriguez de Souza. 2016. 128 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

WINEBURG, Sam. Unnatural and essential: the nature of historical thinking. Teaching History, The Historical Association, 129, p. 6-11, dec. 2007.

APÊNDICE I - Atividade Aplicada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA (DHI)
PRÁTICA DE PESQUISA

ORIENTADOR: AARON SENA CERQUEIRA REIS
ORIENTANDO: MATEUS FREIRE DE SANTANA



ATIVIDADE COM O USO DE FONTES DOCUMENTAIS DE HISTÓRIA

Nessa atividade você irá realizar a interpretação de uma fonte histórica, ou seja, você irá fazer um trabalho semelhante ao do próprio historiador quando escreve a história. Então, para ficar mais interessante, imagine que você é um historiador ou historiadora que está curioso(a) para saber mais a respeito da escravidão no seu estado. Por isso, você vai até ao arquivo histórico da sua cidade e lá encontra dois documentos da época da escravidão (séc. XIX). Assim, com muito entusiasmo, você decide lê-los e interpretá-los.

FONTE 1: Jornal aracajuano “O Libertador”, de cunho abolicionista. Aracaju, 26 de maio de 1883. Redator do jornal: Francisco José Alves.

Será christão o malvado senhor que não tracta os ingenuos filhos de suas escravas, que as levão ao desespero de afogarem-se com elles, para não vel-os perecerem a fome?

Será christão um tal «Guilherme» senhor de engenho, no termo da Capella, que no mez passado dilacerou as carnes de uma escrava, a ponto de compungir alguns escravocratas d'aquella terra, até chegar-se a fazer o corpo de delicto na pobre victima, o qual ficará sem effeito porque o medico, filho do sr. Frederico, disse que os ferimentos serão leves?!

Será christão quem castiga um escravo pelo crime somente d'elle ter seu peculio e com elle procurar libertar se?

A quem assim procede não pode dar-se o nome de christão e sim de barbaros e selvageus.



Referência: BND Digital, 2023.

FONTE 2: Transcrição da petição de processo judicial de Ação de Liberdade requerida pela escravizada Rita.

*[Ilustrissimo Senhor Doutor Juiz Municipal]
[...]*

*Dis Rita filha de affricanos emportados depois da lei de 7 de 9bro [novembro] de 1831, que conciderou livres os affricanos vindos desde então para o Brazil, que seu supposto Senr [Senhor] Vicente Je. [Jose] Ribeiro, matriculou a suppe [supplicante] Com filiação desconhecida, documto [documento] junto. E como quera provar em juiso a sua liberdade por ser filha de pais livres, requer a V.S. [Vossa Senhoria] que se digne nomear curador e depositario a fim de que possa a suppe tratar de seus direitos.
[...]*

Simão Dias 17 de Outubro de 1887.

Pela Supp.e

José Leopoldino da Silva Collete

Referência: Arquivo Geral do Judiciário de Sergipe.

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____

FONTE 1:

PRIMEIRA IMPRESSÃO

1. De que data é o documento? _____
2. De que local ele foi emitido? _____
3. Quem o escreveu? (quem está falando?) _____
4. A quem ele pertencia? _____

ANÁLISE DA FONTE

1. Quais são os principais personagens apresentados no texto?

2. Do que trata o documento (conteúdo)?

FONTE 2:

PRIMEIRA IMPRESSÃO

1. De que data é o documento? _____
2. De que local ele foi emitido? _____
3. Quem o escreveu? (quem está falando?) _____
4. A quem ele pertencia? _____

ANÁLISE DA FONTE

1. Quem são os principais personagens apresentados no texto?

2. Do que trata o documento (conteúdo)?

REFLEXÃO SOBRE AS FONTES

1. Considerando o que você aprendeu sobre o processo de abolição da escravatura no Brasil, como você entende que estava a situação da escravidão no período em que os textos foram escritos?

2. Para você, os documentos retratam uma história real? Por quê?

3. Após ler e interpretar as fontes, o que você aprendeu sobre a escravidão na sua região e/ou no Brasil?
