

VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

“O historiador e suas fontes”

2º Colóquio PIBID-História e 1º Encontro do Sistema Estadual de Arquivos

Centro de Convenções de Maceió, 26 a 28 de novembro de 2015.

Palestra “Ensino de história e fontes históricas”

Verena Alberti

Imagino que posso partir do pressuposto, compartilhado por todos nós, de que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes, perguntas essas que transformam essas fontes em evidência de algo. Ou seja, o conhecimento sobre o passado – e aqui me refiro também ao passado recentíssimo – não está disponível em estado latente, dependendo apenas de o historiador ou a historiadora desvendá-lo. Ele é resultado do trabalho intelectual do historiador, que, à semelhança do cientista no laboratório, se faz perguntas, as quais consegue ou não responder a partir dos dados empíricos que encontra.¹

Esse pressuposto é muito importante quando pensamos no ensino de história, que, no mais das vezes, é entendido por professores e alunos como um conjunto de procedimentos que visam a “transmitir o passado”, em vez de se constituir num aprendizado do “pensar historicamente”. Em geral, pais, alunos, professores, coordenação pedagógica, direção escolar etc. etc. esperam que o professor de história saiba muito o conteúdo de história e consiga, de forma lúdica, como se diz, com recursos diversos e cativando os alunos, transmitir esse passado e o questionamento a seu respeito. Por exemplo, um bom professor de história é aquele que explica a Revolução Francesa, a Revolução Russa, a Era Vargas, e o que mais for considerado “conteúdo”, despertando nos alunos algumas críticas sobre como as sociedades se organizam e sobre como o poder funciona, na esperança de que eles se tornem cidadãos conscientes e defensores da

¹ [Guilherme Pereira das Neves chama de “objeto pensado”, resultado da atividade intelectual do historiador, que distingue, no objeto, “características que o tornam teoricamente relevante” (Neves, p.38).]

democracia. Mas essa história é apresentada e entendida como algo acontecido e praticamente fechado, um repertório de conceitos e conteúdos, como mercadorias disponíveis nas prateleiras do supermercado. Nesse contexto, as fontes aparecem como comprovação do que é transmitido – “vejam aqui um trecho da carta testamento” – e quase sempre como reflexos da realidade. Isso vale para uma tirinha do Henfil ou para as músicas “Apesar de você”, ou “Cálice”, geralmente tidas como “retratos da ditadura”. Esses e outros documentos entram nas aulas de história como recursos didáticos capazes de motivar os alunos, mas raramente suscitam reflexões sobre a construção do conhecimento histórico.

1. Exemplo do Rei Arthur

Eu gostaria de me aproximar dessa discussão – isto é, da relação entre fontes e conhecimento histórico no ensino de história – com um exemplo, discutido pela professora Rosalyn Ashby num texto publicado originalmente em 2004 e traduzido para o português em 2006 pelos editores da revista *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná (Ashby, 2004). Ela apresentou a cerca de 300 alunos e alunas de diferentes idades alguns trechos de assertivas de monges, escritas em diferentes momentos da Idade Média (no ano de 540 e 800, por exemplo), a respeito de uma batalha ocorrida num monte chamado Badon. Um dos trechos, escrito por um monge chamado Nennius, dizia o seguinte: “O líder da guerra chamava-se Arthur. Sua 12ª batalha foi no monte Badon. Nessa batalha, Arthur matou sozinho 960 saxões. Ele venceu todas as batalhas nas quais lutou.”² A pergunta que Ashby fez àqueles alunos foi: “Como podemos saber se isso é verdade?” Algumas respostas foram: “Pesquisando outros livros de história e perguntando a um professor ou arqueólogo”; “Pesquisando diferentes livros e vendo o que eles dizem. Se a maioria disser que ele matou 960 saxões, provavelmente é verdadeiro”; “Escavando o monte Badon e procurando ossos. Se você achar muitos ossos então você saberá; mas você não saberá se ele matou exatos 960 saxões”. Os alunos que fizeram essas sugestões, diz a professora, não discutiram especificamente aquilo que a assertiva afirmava. Outro grupo de alunos, porém, começou a perceber que havia

² “The war leader was called Arthur. His twelfth battle was on Mount Badon. At the battle Arthur killed 960 Saxons all on his own. He won all the battles he fought.”

questões complexas envolvidas na verificação de assertivas desse tipo. Uma aluna sugeriu o seguinte: “Eu iria checar se outras fontes não tendenciosas disseram isso e iria decidir se se trata apenas de alguém que quer fazer com que Arthur pareça maravilhoso.”³ Essa aluna alcançou a questão da natureza da assertiva que estava sendo feita e atribuiu a seu autor um propósito particular: fazer com que Arthur parecesse maravilhoso.

Esse exemplo pode nos ajudar a pensar a questão da evidência, isto é, aquilo que a fonte documenta. Sempre acho que essa pergunta é decisiva e ajuda muito: o que essa fonte documenta? Aprender a fazer esse deslocamento é importante para aprendermos a pensar historicamente.

Já se disse que a história é contra-intuitiva (Lee & Shemilt, 2003, p.15). Ensinar nossos alunos a pensar historicamente pressupõe que eles aprendam a colocar em xeque algumas noções do senso comum. Muitos alunos e alunas consideram que só podemos realmente saber aquilo que nós mesmos testemunhamos. Assim, não podemos saber nada sobre o passado mais remoto porque ninguém que está vivo esteve lá. E mesmo os relatos deixados por testemunhas não são fidedignos, pois muitas vezes distorcem o passado. Desse ponto de vista, a história se torna impossível porque não podemos saber mesmo o que houve.

Imagino que muitos de vocês já tenham se deparado com esse tipo de pré-conceito nas salas de aula onde atuam, do ensino fundamental ao médio, e também no ensino superior. O efeito disso é o fato de a história se tornar praticamente irrelevante: muitos alunos acham que, como jamais saberemos o que aconteceu e como tudo depende do ponto de vista de quem fala, não podemos efetivamente afirmar nada em relação ao passado.

É apenas quando os alunos aprendem a tomar as fontes como evidências – isto é, quando se perguntam sobre aquilo que as fontes documentam – que a história se torna possível novamente. O que documenta o relato do monge sobre o rei Arthur? O relato documenta que o monge queria que o rei Arthur parecesse maravilhoso. O professor Peter Lee, que também fazia parte do Instituto de Educação da Universidade de Londres, como Rosalyn Ashby, escreve, num artigo de 2005, o seguinte: quando os alunos começam a

³ “I would check and see if other non-biased sources said this and decided whether it was just someone who tried to make Arthur seem wonderful.”

ver testemunhos “não como transmitindo a história, mas fornecendo evidências”, e quando compreendem que podem fazer perguntas às fontes que elas não tencionavam responder, nesse momento, a história se torna “um modo inteligível, e mesmo poderoso, de pensar sobre o passado” (Lee, 2005, p.37).

Maria do Rosário Peixoto e Olga Brites, em texto inspirador sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha afirmam que “a Carta informa mais sobre o modo de ver do informante do que sobre coisas, lugares e pessoas que descreve”. Isso não significa, evidentemente, que devemos dispensá-la, achando que não serve para o estudo do passado. O que precisamos é deslocar o objeto documentado: não um suposto “Brasil” de 1500 – contexto no qual a Carta geralmente aparece no ensino de história –, e sim modos de ver possíveis naquele momento, do ponto de vista de quem empreendeu aquela viagem.

Outro exemplo eloquente do que estou procurando dizer é o quadro “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles. Pintado em 1861, o quadro evidentemente diz muito mais a respeito do projeto de constituição da nacionalidade brasileira em meados do século XIX do que de como teria sido a missa em 1500. Já se disse que, no quadro, a origem portuguesa dessa nacionalidade está no centro, assim como a “tradição” católica. Comparando-o com a tela “Primeira missa em Kabylla”, pintado pelo pintor francês Horace Vernet sete anos antes, em 1854, para marcar o 20º aniversário da chegada dos franceses na Argélia, podemos perceber que, aos olhos da nossa elite imperial, o específico da constituição da nossa nacionalidade seria a harmonia. Enquanto, no quadro do francês, há soldados, no primeiro plano, no quadro de Victor Meirelles são os indígenas que ali repousam, dando sinais da sua integração no amálgama que formaria a nação de origem portuguesa. São os portugueses que têm lugar de destaque, evidentemente. Muito já foi escrito sobre esse quadro e seu emprego nas aulas e livros didáticos de história (ver, entre outros, Coli, 1998; Peixoto & Brites, 2000; Paiva, 2006). O esforço de professores e pesquisadores tem sido de desfazer a ideia de que a tela retrataria o que teria acontecido em 1500, como se houvesse um pintor na esquadra de Cabral. Mais uma vez, como disse anteriormente, trata-se de perguntarmos o que esse quadro documenta, deslocando, assim, o objeto documentado, como fez a aluna que inferiu a intenção do monge de fazer com que o rei Arthur parecesse maravilhoso.

Nos casos da Carta de Caminha e do quadro “A primeira missa no Brasil”, ainda é possível discutir com os alunos e alunas outra pergunta importante, qual seja: o que as apropriações desses documentos documentam? Isto é, como e por que chegaram até nós? Como e por que acabaram povoando nossos livros didáticos? Creio que precisamos trazer o campo da “memória” para dentro da sala de aula. Quando ingressamos na graduação, uma das primeiras coisas que aprendemos é que as nações, na verdade, são invenções. Entramos em contato com pesquisas que colocam em xeque a ideia de “história nacional” e aprendemos que nações e Estados nacionais são “tradições inventadas”. Mas isso parece ser evitado pela história escolar, que, muitas vezes, admite sem pestanejar que tenha havido uma primeira missa no “Brasil”, e que esse “Brasil” se iniciou em 1500.

Já tive oportunidade de afirmar – e vocês certamente concordam comigo – que as formas como as sociedades se lembram do passado são dados tão objetivos como informações empíricas sobre a produção industrial ou sobre o comércio exterior. A forma como as pessoas se lembram do passado incide sobre como as pessoas vão votar e sobre como as pessoas vão educar seus filhos, por exemplo. Assim, se continuamos repetindo, na escola, que o Brasil foi inaugurado em 1500, que nossa ascendência é uma “mistura” dos três “povos”, com predomínio dos europeus, que os indígenas se integraram a essa nacionalidade deixando de ser indígenas e por aí vai, estaremos contribuindo para a reprodução de uma sociedade que se imagina igualitária, mas que não é. Cabe trazer essas ideias de constituição da nossa nacionalidade para dentro da sala de aula e discutir, por exemplo, como e por que documentos como a Carta de Caminha e a “Primeira missa” foram e são monumentalizados. É preciso não descurar do contexto histórico de produção e de preservação daquilo que nos chega; é preciso chamar a atenção para o fato de todo documento ser, como afirma Jacques Le Goff (1984), um “monumento”.

Mas o professor de história não vai encontrar exclusivamente documentos que queiram tornar reis “maravilhosos” e “monumentalizar” eventos. É preciso tomar cuidado para que nossos alunos e alunas não imaginem que documentos documentam apenas intenções de quem os produziu e preservou. Como já observei anteriormente, eles podem também ser evidência daquilo que não tencionavam documentar originalmente. Por exemplo, imaginem o que um historiador da educação pode fazer com os horários de uma escola dos anos 1940, ou o que historiadores voltados para a diáspora africana podem

fazer com planilhas de saída e entrada de africanos escravizados pelos portos da África e das Américas! E não podemos esquecer que, se esses documentos chegaram até nós porque houve a intenção de preservá-los, outros há que acabam sofrendo a ação inversa, isto é, são destruídos porque deixam rastros que alguns grupos desejam apagar.

Toda essa discussão que empreendi até aqui visou chamar a atenção para o fato de ser fundamental que nossos alunos percebam que o conhecimento sobre o passado é condicionado por nossas fontes e pelas perguntas que a elas fazemos. Não existe, como afirmei no início, um conhecimento histórico em estado bruto, pronto para ser desvendado, como se fosse mercadorias disponíveis nas prateleiras de um supermercado.

Se estamos de acordo em relação ao percurso empreendido até aqui, gostaria de avançar um pouco mais, detendo-me agora no trabalho propriamente dito com documentos em sala de aula. Como trabalhar com nossos alunos e alunas?

Os professores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, são autores de um texto rápido e fácil de ler, publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional*, sobre esse assunto. Segundo eles, “O trabalho com documentos pode e deve ser pensado sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado.”

Começemos com a segunda ótica destacada pelos autores: a possibilidade de tornar o passado mais concreto. Sabemos que, quando temos contato com documentos efetivos e somos levados a indagar as razões de sua produção, opera-se como que um pequeno milagre: uma ampliação do conhecimento sobre o passado, que se torna, então, bem mais concreto. Gostaria de exemplificar esse processo voltando rapidamente ao quadro da “Primeira missa”. Já foi observado, e isso é muito legal, que o coqueiro à esquerda da cruz, para quem olha o quadro de frente, é uma invenção de Victor Meirelles. A esse respeito, escreve Eduardo França Paiva: “No afã de dotar sua imagem de uma realidade histórica incontestável, (...) o artista ajuntou à exuberante mata costeira das terras conquistadas uma das árvores símbolo do Brasil: o coqueiro. Ora, o coqueiro não é original dessas terras, para espanto, creio, de grande número de pessoas ainda hoje. (...) [Ele] foi trazido da Índia pelos portugueses.” (PAIVA, 2006, p. 94) Penso que esse coqueiro e seu significado, nesse quadro, ampliam nosso conhecimento sobre o passado,

isto é, sobre as formas como nossa elite imperial foi construindo a nacionalidade “genuinamente brasileira” na qual acreditamos hoje, e que, evidentemente, ainda recebeu a contribuição de outros ícones, como o famoso verso “Meu coqueiro que dá coco”, da música *Aquarela do Brasil*, de Ary Barroso, composta em pleno Estado Novo, em 1939.

O coqueiro da “Primeira missa” amplia nosso conhecimento sobre a história da construção da nacionalidade brasileira e opera aquela espécie de “milagre” de que falei anteriormente, uma pequena epifania, uma pequena revelação.

Seguindo esse exemplo, acho que nós, professores de história, podemos selecionar outros documentos que surpreendam nossos alunos e alunas. Apesar de nossas muitas dificuldades, talvez possamos imaginar – e se uso “imaginar” aqui é porque não estou muito certa de podermos fazê-lo – talvez possamos imaginar que, no que diz respeito à escolha de documentos com os quais trabalhar em sala de aula, temos a faca e o queijo nas mãos.

Surpreender os alunos significa, a meu ver, balançar as estruturas, colocar em xeque pré-noções que eles trazem para a sala de aula, contagiados por ideias que grassam por aí sobre o nosso passado. Gostaria de me explicar melhor por meio de um exemplo. Tenho a impressão – e acho que vocês também vão compartilhar comigo essa impressão – que muitas pessoas acreditam que, até a Abolição da escravidão, em 1888, só havia, no Brasil, senhores e escravos, esses últimos, como escreveu Antonil em 1711, “as mãos e os pés” de seus senhores, objetos passivos de suas vontades.

Gosto de lembrar a cena final da novela “Sinhá moça” exibida na TV Globo em duas versões: em 1986 e em 2006 – essa última, há menos de 10 anos. Nela, aparece a Sinhá Moça recebendo os imigrantes italianos e dizendo a eles que têm direitos e deveres, ao mesmo tempo em que os ex-escravos de sua fazenda caminham livres ao som de uma música emocionante e da leitura dos artigos da Lei Áurea. Ora, é essa a ideia que geralmente temos da Abolição, em 1888: os ex-escravos foram deixados a sua própria sorte e foram substituídos por imigrantes. Nem mesmo a Sinhá Moça, tão boa e conhecedora de seus amigos negros, foi capaz de assegurar a eles seu emprego na condição de livres, com os direitos e deveres que, agora, estava assegurando e exigindo dos novos trabalhadores imigrantes.

Muitos estudos já têm mostrado que a realidade era bem mais complexa do que essa noção muito difundida quer fazer crer. Uma fonte muito eficaz e direta para trabalhar em sala de aula é o “Recenseamento do Brasil” de 1872, o primeiro censo feito pelo governo brasileiro. Ainda que devamos nos aproximar dessa fonte com muito cuidado – imaginemos as dificuldades de fazer um recenseamento em 1872 –, ela nos ajuda a ter dimensões interessantes sobre quantos e quem eram os livres e os escravos 16 anos antes do fim da escravidão no Brasil. Mas em vez de apresentá-la aos alunos e alunas e já discutir os dados com as turmas, sugiro introduzi-la com uma atividade, a qual eu gostaria de propor aqui também. Quem puder, gostaria que anotasse num papel ou no bloco de notas do celular as respostas para as perguntas seguintes: 1) “De acordo com o recenseamento do Império do Brasil de 1872, qual era a porcentagem, então, de livres e escravos numa população de um total de 9.930.478 habitantes?” 2) “Entre os livres, havia ‘pardos’? Se sim, qual era a porcentagem de ‘pardos’ entre os livres?” 3) E “entre os livres, havia ‘pretos’? Se sim, qual era a porcentagem de ‘pretos’ entre os livres?” Aqui vão as respostas a essas perguntas, sempre de acordo com o censo de 1872 e com os critérios – que deveriam ser diversos – de definição de quem seria “branco”, “pardo” e “preto”. 1) 15% do total da população era escrava em 1872, o que significa, evidentemente, que 85% era livre. 2) Entre os livres, 39% eram “pardos” e 3) 11% eram pretos. Visto de outro ângulo, temos os seguintes dados: entre os brancos, 100% eram livres; entre os pardos, 87% eram livres, e entre os pretos 47% eram livres. O censo ainda apresenta a categoria de “caboclos”, todos livres, correspondendo a cerca de 4% da população total.

Talvez alguns de vocês tenham se surpreendido com os dados desse censo, especialmente com a existência de uma quantidade significativa de pretos e pardos entre a população livre de 1872. É desse tipo de surpresa que estou falando quando sugiro que nós, professores de história, podemos estar com a faca e o queijo nas mãos para trazer aos nossos alunos o prazer do aprendizado e a reflexão efetiva sobre o passado e as formas como nos lembramos dele. A atividade com o censo de 1872 pode introduzir uma série de outras, com documentos igualmente efetivos, que evidenciem que a sociedade no Império era bem mais complexa do que sugere a simples divisão entre “senhores” e “escravos”.

Afirmar anteriormente que surpreender os alunos significa balançar as estruturas, colocar em xeque pré-noções que eles trazem para a sala de aula. Os exemplos que pude mostrar aqui, quando efetivamente trabalhados, e não apenas usados como ilustração em uma aula expositiva, podem suscitar reflexões importantes. Por exemplo, seria interessante que os alunos se perguntassem como e por que, afinal, a ideia de que a sociedade brasileira até 1888 era tão simplesmente dividida entre “senhores” brancos e “escravos” negros acabou povoando as nossas mentes.

Voltemos ao que dizem Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner sobre o trabalho com documentos em sala de aula: “O trabalho com documentos pode e deve ser pensado sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado.” Falamos sobre como o trabalho com documentos pode suscitar uma visão mais concreta sobre o passado, mas não chegamos a abordar a primeira ótica destacada pelos autores: “mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido”. Cabe a nós, professores, fazer com que nossos alunos e alunas aprendam que o conhecimento sobre o passado, ao contrário do que sugerem muitos livros didáticos, não existe sem pesquisa. O conhecimento do passado é resultado da atividade intelectual do historiador. Dependendo de suas questões de pesquisa e da disponibilidade de fontes que podem responder a essas questões, teremos, ou não, uma ampliação do conhecimento sobre o passado.

Podemos conseguir esse resultado propondo também pesquisas aos alunos, que partiriam de uma ou mais questões, passando pelo trabalho com fontes e chegando à produção de resultados, que podem ser muito variados. Seria quase o mesmo que fazemos em nossas monografias, dissertações e teses: temos uma questão de pesquisa, precisamos resolvê-la com o uso de fontes e metodologias de pesquisa e, ao final, produzimos um texto. Isso não quer dizer que queremos formar pequenos historiadores e historiadoras, absolutamente. A ideia não é essa. A ideia é, sim, fazer com que os alunos experimentem, na prática, as injunções e os limites do conhecimento, que é sempre condicionado pelas fontes que temos e pelas perguntas que fazemos. Além disso, não queremos que produzam uma monografia ou uma dissertação. O resultado de sua pesquisa pode ser um debate, uma cena de teatro, um cartaz, um roteiro de filme, uma

carta, um poema, uma música, um *blog*, uma exposição, um jogo, um texto de ficção, ou até uma prova!

Digamos, por exemplo, que possamos abrir uma unidade de trabalho sobre a diversidade da sociedade brasileira no século XIX com a pergunta “Quem circulava nas vilas do Império do Brasil na década de 1870?” Essa pergunta de pesquisa permitiria que os alunos se deparassem, por meio de uma atividade prática, com diferentes tipos de pessoas, distanciando-se, portanto, daquela pré-noção equivocada que divide a sociedade brasileira de então em apenas “senhores”, de um lado, e “escravos”, de outro. Para que os alunos e alunas pudessem responder, disponibilizaríamos uma série de fontes – como o próprio censo, que traz mais informações do que as que pude apresentar aqui, cartas, trechos de romances, artigos de jornal, diários, anúncios, gravuras etc.

Para alcançar o propósito de “mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido”, cabe incentivá-los a 1) se interrogar sobre o contexto de produção e as intenções dos documentos; 2) se perguntar se os documentos apresentados ajudam ou não a responder a pergunta; 3) optar pelos documentos que serão usados na pesquisa, incentivando, assim a autonomia dos alunos e alunas. A sugestão que fiz não consiste, pois, em um roteiro pré-definido que indique aos alunos quais fontes consultar e quando. Ou seja, não se trata de uma atividade que instrua “leia o documento tal e retire do texto tal informação”, ou “ouça a música tal e faça isso e aquilo”.

Para ajudar os alunos a escolher os documentos com os quais darão prosseguimento a sua pesquisa, é interessante acostumá-los a se perguntar 1) o que o documento me diz?, 2) o que posso inferir?, 3) o que ele não me diz?, e 4) o que preciso saber mais? Essas perguntas podem ser visualizadas em diagramas de inferência. Podemos fazer esse exercício com nossos alunos sempre que possível, mesmo sem que diagramas desse tipo sejam usados, porque faz parte do aprendizado saber que os documentos – do passado e do presente – nem sempre (ou quase nunca) respondem a todas as perguntas que temos. Isto é, como já pude afirmar anteriormente, nosso conhecimento é condicionado pelas fontes que temos e pelas perguntas que fazemos a elas.

A unidade de trabalho aqui proposta, orientada pela pergunta “Quem circulava nas vilas do Império do Brasil na década de 1870?”, pode gerar muitos resultados interessantes. Por exemplo, podemos sugerir que, depois de consultadas as fontes, os

alunos criem cenas da vida cotidiana, com os personagens que povoam as vilas. Ou que façam uma exposição com as fontes por eles selecionadas, comentadas com legendas. Ou ainda que desenhem os personagens. As possibilidades são múltiplas. O importante é observar que uma unidade de trabalho dessa natureza é integrada por pergunta de pesquisa, trabalho com fontes/evidências e elaboração de resultado.

Se vocês ainda tiverem interesse e fôlego, gostaria de completar essa minha palestra com um exemplo de estudo com fontes que desenvolvi como trabalho de conclusão de curso da oficina “O(s) uso(s) de documentos de arquivo na sala de aula”, promovida pelo Núcleo de Ação Educativa do Arquivo Público do Estado de São Paulo (Apesp) em 2013. Ele se chama “Estudo sobre ações afirmativas”. Quem tiver interesse, pode encontrá-lo no *site* do Apesp. Ainda não tive oportunidade de aplicá-lo com meus alunos do ensino médio, mas, no ano passado, pude aplicá-lo numa turma de licenciatura de história no CPDOC, numa cadeira eletiva que intitulei “Racismo e ensino de história”.

A ideia central da oficina do Apesp era discutir e propor o uso de documentos de arquivo no ensino de história e disciplinas afins. Os principais documentos de arquivo utilizados na sequência didática que eu gostaria de apresentar a vocês são as entrevistas do projeto “Histórias do movimento negro no Brasil”, realizado entre 2003 e 2007, que originou, entre outros, o livro de mesmo nome, publicado em 2007. O acervo reúne 39 entrevistas, totalizando 110 horas de gravação, mas, para o material aqui apresentado, boa parte dos trechos escolhidos – em áudio e/ou em vídeo, com a transcrição correspondente – trata especificamente das ações afirmativas.

Ao escolher as ações afirmativas como foco, tive como objetivo capacitar os alunos a participar de debates sobre o tema, identificando argumentos recorrentes e percebendo inconsistências comuns. A ideia não era convencê-los a adotar uma opinião, ou outra, mas torná-los aptos a rejeitar tratamentos simplificados da questão.

Além disso, como os principais documentos são trechos de entrevistas de história oral, o material inclui uma reflexão sobre as especificidades das fontes orais. O objetivo era contribuir para a percepção do papel central que fontes de todo tipo têm no conhecimento das diferentes experiências humanas, no passado e no presente.

A sequência didática está estruturada em duas partes principais. Na primeira, proponho o trabalho com as fontes e o registro, pelos alunos, das informações e dos

argumentos que elas contêm. Além dos trechos das entrevistas de história oral, sugiro que a turma assista ao documentário “Raça humana”, produzido pela TV Câmara em 2010 e com direção de Dulce Queiroz. No tratamento das entrevistas e do documentário, sugiro que os alunos se perguntem sobre o contexto de produção dessas fontes e sobre as diferenças e semelhanças entre elas. Assim, por exemplo, coloco para os alunos as seguintes perguntas: “Como aparecem, no documentário, os trechos de entrevistas?”; “Quais outros elementos aparecem no documentário e que efeitos eles criam no espectador?”. Em relação às entrevistas especificamente, proponho que eles se façam as seguintes perguntas: “Além de se dirigir aos entrevistadores, para quem você acha que o entrevistado está falando? Por quê?”; “O extrato pode ser compreendido por si só, ou deixa o ouvinte com várias questões não respondidas?”; “Quais informações poderiam ser encontradas em livros didáticos e quais não poderiam?”; “O trecho assistido pode contribuir para a discussão sobre ações afirmativas? Se sim, acrescente os argumentos a suas anotações”. Enfim, a ideia é não somente refletir sobre o que essas fontes documentam, mas também praticar o exercício que vimos nos diagramas de inferência: o que essa fonte me diz, o que ela não me diz, o que posso inferir e até que ponto pode ser útil à pergunta que estou me fazendo.

Uma de nossas entrevistadas foi Vanda Menezes, que vocês devem conhecer. Ela nasceu na cidade de Maceió em 12 de março de 1960. Em 1979, foi uma das fundadoras da Associação Cultural Zumbi, que presidiu entre 1989 e 1991. Participou, desde o início da década de 1980, do processo de tombamento da Serra da Barriga e da criação do Memorial Zumbi na Serra. Sua entrevista, que durou 2h40min, foi gravada no CPDOC em 28 de outubro de 2005, época em que ocupava a Secretaria Especializada da Mulher do Estado de Alagoas durante o governo de Ronaldo Lessa. Se houver tempo, podemos ouvir um trecho de sua entrevista e pensar o que o trecho nos diz, o que podemos inferir e se e como poderia ser usado como evidência na pesquisa sobre ações afirmativas. Conforme for, podemos ouvir também trechos de outras entrevistas que eu trouxe.

A segunda parte dessa sequência didática corresponde ao resultado da pesquisa. Escolhi, como resultado, um debate no formato de “aquário aberto”. Como está explicado na apostila que preparei para os alunos, as cadeiras da turma são dispostas como na figura que vocês estão vendo. Um grupo de quatro alunos, os “peixes”, ocupa cadeiras do

centro, deixando uma cadeira livre. Se alguém da plateia quiser participar da discussão, simplesmente sai de seu lugar e se senta na cadeira livre, como indica a seta da imagem. Nesse momento um dos quatro alunos que estavam sentados no círculo original e que já tiver contribuído com o debate deve sair para deixar sua cadeira livre. Os alunos que permanecem nos círculos de fora preparam questões e argumentos para quando entrarem no círculo menor. Todos os alunos devem ficar encarregados de anotar as principais ideias discutidas pelos “peixes”, bem como os pontos fortes e fracos do debate. Nos 20 minutos finais, a turma faz uma síntese das principais ideias e toma nota das questões que ficaram em aberto.

Finalmente, encerro a sequência didática com uma avaliação metacognitiva: sugiro aos alunos que reflitam sobre o que sabiam antes e o que passaram a saber depois do estudo sobre as ações afirmativas. Esse movimento é muito importante no processo de aprendizagem – uma avaliação a respeito de seu próprio aprendizado.

Sobre isso, aliás, eu gostaria de contar um breve episódio que se passou há poucas semanas na escola onde dou aula. Estávamos numa reunião da área de Ciências Humanas, discutindo justamente esses procedimentos de avaliação metacognitiva – como suscitar nos nossos alunos a reflexão sobre seu próprio aprendizado? – e o professor de sociologia disse uma coisa muito interessante. Ele contou que, quando trabalha com seus alunos do 1º ano do ensino médio a questão racial, ele inicia o conjunto de aulas pedindo que informem, numa escala, o quanto sabem sobre o assunto. Quando, ao final da unidade de trabalho, após algumas aulas, ele entrega novamente essa folha aos alunos perguntando o quanto sabem agora, eles muitas vezes marcam que passaram a saber menos do que antes. Isso é muito interessante e, nesse caso, documenta, a meu ver, um aprendizado bem-sucedido, pois, à primeira vista, todos sabemos muito sobre racismo, ações afirmativas, relações raciais no Brasil etc. Mas, depois de estudarmos o assunto, percebemos que nossas certezas não se sustentam e que, nesse particular, como se diz, o buraco é muito mais em baixo.