



**Vinicius Teixeira Santos**

**Letramento em História e Formação Docente nos  
Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs):  
os espaços de mediações político-pedagógicas**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. José Carmello Braz de Carvalho

Rio de Janeiro  
Abril de 2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**Vinicius Teixeira Santos**

**Letramento em História e Formação Docente nos  
Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs):  
os espaços de mediações político-pedagógicas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. José Carmello Braz de Carvalho**  
Orientador  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. José Maurício Paiva Andion Arruti**  
Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Paulo Cavalcante de Oliveira Junior**  
UERJ

**Prof. Paulo Fernando C. de Andrade**  
Coordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## Vinicius Teixeira Santos

Vinicius Teixeira Santos, professor, Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), em 2002. Leciona História desde 2002 no Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Cabo Frio (RJ). Desde 1998 atua como professor e coordenador do Pré-vestibular para Negros e Carentes, núcleo FEUDUC (PVNC-FEUDUC), em Duque de Caxias no Rio de Janeiro. Concluiu em 2006 o curso de Especialização em Supervisão Escolar, na Universidade Candido Mendes (UCAM-RJ). Pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ( PUC-Rio) obteve o Mestrado em Educação Brasileira, em 2008 .

### Ficha Catalográfica

Santos, Vinicius Teixeira

Letramento em História e formação docente nos Cursos Pré-vestibulares Comunitários (CPVCs): os espaços de mediações político-pedagógicas / Vinicius Teixeira Santos ; orientador: José Carmello Braz de Carvalho. – 2008.

166 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Letramento em história. 3. Formação de professores. 4. Matriz do ENEM. I. Carvalho, José Carmello Braz de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à multidão de anônimos  
que gestam a esperança de uma sociedade  
melhor e mais justa, em especial ao PVNC  
Núcleo-Feuduc.

## Agradecimentos

*Qualquer sombrinha me refresca.*  
Guimarães Rosa

*Qualquer um que leva a vida nessa estrada  
Só precisa de uma sombra pra chegar.*  
Fagner

Minha trajetória humana, acadêmica e profissional se expressa radicalmente como uma produção coletiva. Fazemos escolhas a partir das contingências da vida, e seus resultados não são previsíveis, apenas vislumbrados. Um olhar através do retrovisor da História nos permite compreender melhor os percalços da caminhada, e como muitas pessoas são essenciais para nos abrigar nas sombras produzidas por suas existências. Mesmo arriscando esquecer alguém, não posso deixar de citar algumas das pessoas que a vida me ensinou serem especiais. E então agradeço a Deus, por me permitir que nossos caminhos se cruzassem.

A presente pesquisa só foi possível devido à colaboração direta e indireta de várias pessoas, como os professores Paulo Cavalcante, Rosália Duarte, Eliane Vinhaes, a quem muito agradeço, assim como ao Departamento de Educação da PUC-Rio, por me possibilitar cursar o Mestrado, concedendo-me uma bolsa de isenção. Meu especial agradecimento ao professor e orientador José Carmelo Braz de Carvalho, pelo apoio e incentivo sempre presentes, sem os quais as tensões da travessia jamais teriam sido atenuadas.

Agradeço aos colegas de turma, em especial a Beth Lima e Vanessa Portella, com quem foram compartilhadas angústias e tensões produzidas ao longo do Curso de Mestrado. Sou grato, também, aos amigos e colegas das escolas em que trabalho, em especial Claudia Teresinha, Etiani Gambeta. Machado, Luciana Espíndola Botelho e Verônica Cardozo.

Agradeço a minha família, especialmente Natanaelia e ao Luis, pelo apoio incondicional, e aos amigos Osmar Santos, Rogério Peixoto, Roberta Silva, Paula Patrícia, Danielle Reis, José Carlos, Marília Campos, Heliomar Kann, Anderson Augusto, Leandro Dias, Luciane Correa, Tatiane Correa, Ricardo Diego, Amarilis Porto, Rondinelle Moutta, Juliana Santana e Marta Abreu, pois suas mediações produzem efeitos continuamente; afinal, a docência tem impactos que não são mensuráveis, sobre a vida dos alunos. Sou imensamente grato a Isabella Vargas, companheira de labuta, por dissipar a sensação de solidão de alguns momentos da caminhada, e a Caroline Moraes, pela interlocução, pelo companheirismo, e por me ensinar que ler nunca é uma atividade simples. Meu agradecimento, também, à professora Ledda Maria Dias, pela revisão e por sua generosidade, essenciais para o término deste trabalho.

## Resumo

Santos, Vinícius Teixeira; Carvalho, José Carmello Braz de. **Letramento em história e formação docente nos Cursos Pré-vestibulares Comunitários (CPVCs): os espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2008, 166 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação analisa a formação de professores de CPVCs, articulada ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, na perspectiva do Letramento em História. O quadro teórico reporta-se a dois eixos de fundamentação: na perspectiva do Letramento em História, apóia-se em autoras como Isabel Barca, Vitória Rodrigues Silva e Magda Soares, ao analisar o conceito de Letramento; já na perspectiva epistemológica, Paulo Freire e Vygotsky respaldam as concepções de mediação no desenvolvimento dos conhecimentos e processos psicológicos mais complexos, em uma abordagem dinâmica que remete à inter-relação entre os indivíduos. Como estudo de campo, é analisada a prática formativa de docentes de História associados a CPVCs, em cursos programados durante o biênio 2006-2007, com base na matriz de competências e habilidades do ENEM, em uma proposta histórico-cultural de base paulofreireana. São utilizados recursos técnico-metodológicos de análise documental sobre os materiais curriculares e didáticos (apostilas e avaliações formativas), bem como entrevistas semi-estruturadas com os professores formadores do Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs. Observações de interlocuções entre os cursistas dos CPVCs e a equipe docente, e avaliações formuladas pelos cursistas sobre a avaliação formativa desenvolvida em suas classes comunitárias complementam os recursos. Diante da escassa produção acadêmica sobre as questões teórico-práticas de Letramento em História, em CPVCs, segundo a Matriz de Competências do ENEM “mediatizada” por aportes do paradigma histórico-cultural com base em Paulo Freire e Vygotsky, ressalta-se que: i) os processos formativos da leitura em História e suas habilidades e competências ocorrem de forma orientada pelo professor de História; ii) a Matriz de Competências do ENEM não se traduz em empecilho para o desenvolvimento do conhecimento histórico; antes, ao diminuir as tensões derivadas da acumulação estéril de informações, tão cara ao vestibular, pode possibilitar um trabalho pedagógico mais substantivo, por parte dos professores de História; iii) o desenvolvimento das capacidades de leitura é parte constitutiva do conhecimento histórico, e não mero anexo para facilitar a apropriação de informações de fatos e acontecimentos da História; iv) o Letramento em História pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura que considere os suportes textuais como portadores de questões políticas, ideológicas, culturais, sociais e econômicas, ou seja, os suportes não são neutros. Ser letrado em História, desta forma, significa desenvolver continuamente a capacidade de realizar a leitura histórica do mundo e a finitude das suas formações sociais.

## Palavras-chave:

Letramento em História, Formação de Professores, Matriz do ENEM.

## Abstract

Santos, Vinícius Teixeira; Carvalho, José Carmello Braz de (Advisor). **History Literacy and Teachers Training in CPVCs, as spaces of pedagogical mediations in poor metropolitan areas classrooms.** Rio de Janeiro, 2008, 166 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The dissertation analyses the process of training voluntary teachers in CPVCs, as self sustained community classes in poor metropolitan areas, preparing for university entrance examinations. History literacy is aimed at the development of competences and abilities in reading at the final level of high school. The dissertation theoretical frame-work is based on Isabel Barca, Vitória Rodrigues Silva and Magda Soares` literacy concept; as well as in Freire and Vygotsky`s epistemology in relation to the mediations implied in the development of complex psychological processes. The field research analyses the teachers training programs in CPVCs in 2006-2007, based on a constructivism matrix for the development of high school competences, articulated to a proposal of historical-cultural approach based on Paulo Freire. The research data were gathered through archival studies on curriculum and didactic materials developed in the 2006-2007 trainings; and on semi-structured interviews, on field observations, as well as on formative evaluations carried in CPVCs classrooms. The main conclusions are: i) the History literacy process, articulating the constructivism matrix to Freire and Vygotsky historical-cultural approach, may be oriented by History teachers; ii) the constructivism competences matrix does not undermine the development of historical knowledge; therefore it may allow a more substantive teaching training program; iii) indeed the reading competences development is a constitutive part of historical knowledge; hence it is not a simple device to gather information about History; iv) the History literacy requires reading competences and abilities, based on several textual supporters, that are not neutral materials in relation to political, ideological and social problems. Hence being literate in History implies a continuous development of the competence to read the social and historical world, and the perception of finitude of the social formations.

## Key-words:

History Literacy, Teachers Training, Reading Competences Matrix.

## Sumário

1. Introdução .....	11
2. Caracterização da questão e desenvolvimento de um quadro de referência ...	18
2.1. Panorama sobre o ensino de História .....	18
2.1.1. Historiando a História como disciplina escolar secundarista .....	19
2.1.2. Alguns percursos da História ensinada no Ensino Médio .....	22
2.1.3. Ensino de História a partir dos anos 80: breve balanço.....	33
2.2. Letramento em História .....	41
2.2.1. Contribuições teórico-práticas do paradigma histórico-cultural .....	44
2.2.2. A idéia de Letramento em História .....	53
2.3. Formação docente: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural .....	59
2.3.1. Considerações sobre a formação docente do professor de História .....	63
3. Contextualização sobre a formação docente em História nos CPVCs .....	65
3.1. Cursos Pré-vestibulares Comunitários (CPVCs) .....	67
3.2. Da tradição propedêutica de exames vestibulares a uma proposta de formação docente segundo a Matriz de Competências e Habilidades do ENEM	73
3.3. Uma alternativa de formação docente nos CPVCs segundo Pedro e Marta .	81
3.3.1. Uma perspectiva Freireana .....	85
3.4. Delineamentos de um quadro conceitual-empírico para pesquisa .....	88
4. Análise do material conceitual-empírico coletado .....	91
4.1. Práticas e formação no ensino de História .....	92
4.2. Marta: uma memória de muitas tramas .....	93
4.2.1. Algumas reflexões sobre a experiência docente .....	94
4.2.2. Os limites do vestibular .....	96
4.2.3. Sobre o Curso de Capacitação .....	99
4.3. Pedro: de corpo e alma no magistério .....	102

4.3.1. Críticas ao vestibular .....	104
4.3.2. A especificidade do saber histórico e o curso de capacitação .....	105
4.3.3. Dialogando com Paulo Freire .....	109
4.4. Mapeamento das implicações conceituais e operacional-empíricas das questões do Simulado do ENEM 2006, junto aos CPVCs .....	117
4.4.1. Analisando as implicações conceitual-empíricas das “questões de História” .....	121
4.5. Avaliações Formativas de História .....	128
4.6. Reconstrução das questões do ENEM Simulado em articulação às bases epistemológicas paulofreireanas .....	131
4.7. A título de conclusões da pesquisa .....	135
5. Considerações Finais .....	140
5.1. Letramento em História e ENEM: desafios, tensões e possibilidades .....	140
6. Referências Bibliográficas .....	146
Anexos .....	154

*Quem construiu Tebas, a das sete portas?  
Nos livros vem o nome dos reis,  
Mas foram os reis que transportaram as pedras?  
Babilônia, tantas vezes destruída,  
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas  
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?  
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde  
Foram os seus pedreiros? A grande Roma  
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem  
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio  
Só tinha palácios  
Para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida  
Na noite em que o mar a engoliu  
Viu afogados gritarem por seus escravos.*

*O jovem Alexandre conquistou as Índias  
Sozinho?  
César venceu os gauleses.  
Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?  
Quando a sua armada se afundou, Filipe de Espanha  
Chorou. E ninguém mais?  
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos  
Quem mais a ganhou?*

*Em cada página uma vitória.  
Quem cozinhou os festins?  
Em cada década um grande homem.  
Quem pagava as despesas?*

*Tantas Histórias  
Quantas perguntas*

*Perguntas de um Operário Que Lê, Bertold Brecht*

# 1 Introdução

*Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.*

Guimarães Rosa, em Grande Sertão:Veredas

*O importante não é tanto relatar fatos passados, ou enumerar acontecimentos que podem ser localizados geograficamente e datados cronologicamente, mas sim, mostrar que em cada momento os homens estão produzindo uma realidade cultural.*

Nelson Rodrigues

Em nossa realidade educacional, as últimas décadas foram férteis em produzir estudos sobre a formação de professores e sobre o ensino de História. Neste contexto inserem-se, entre outros fatores, as preocupações com os livros didáticos, a postura política do professor, os aspectos relacionados à construção de conceitos, os elementos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar desses estudos terem se diversificado, praticamente são circunscritos aos departamentos de Educação, sendo negligenciados nos departamentos de História. Uma leitura nos estudos produzidos sobre o ensino de História indica que, apesar de esta disciplina (seja em âmbito acadêmico ou escolar) utilizar-se constantemente de instrumentos intelectuais da leitura (num sentido amplo), a preocupação com a própria produção, desenvolvimento e mediação da leitura nas salas de aula tem sido relegada. Isto sugere ter como pressupostos que as capacidades de leitura já estejam desenvolvidas pelos alunos, bastando aos professores de História a transmissão de conteúdos do próprio campo da História. No entanto, acreditamos que o desenvolvimento das habilidades de leitura constitui um dos aspectos do saber escolar, e utilizamos o conceito de Letramento em História para uma prática que compreende os processos de leitura como mecanismos amplos, atravessados por questões políticas, ideológicas, sociais e culturais, e não reduzidos apenas às dinâmicas de decodificação das palavras, embora as englobe.

A partir de 1998, a consolidação do ENEM como um exame regular - constituindo-se, inclusive, como um dos vetores de acesso a bolsas de estudos em universidades particulares - impõe reflexões sobre a produção do conhecimento histórico escolar a partir de sua matriz de competências e habilidades. Muitas

críticas têm sido tecidas em relação a seus pressupostos pedagógicos, como por exemplo as dos autores Newton Duarte, Marilda Gonçalves Dias Facci e Marise Nogueira Ramos que, partindo dos mesmos pressupostos epistemológicos e políticos, caracterizam as práticas calcadas no construtivismo, “no aprender a aprender”, nas idéias de “professor reflexivo” ou na “pedagogia das competências” como mecanismos que esvaziam o trabalho e o fazer do professor, ou são meros mecanismo de adaptação ao ditame neoliberal. No entanto acreditamos que, ao estipular processos cognitivos mais gerais, os professores diminuem a necessidade de acumulação de informações, tão cara aos vestibulares tradicionais. E nesse sentido, a partir de uma concepção política e pedagógica voltada para as classes populares, eles podem construir efetivamente práticas formativas mais substantivas. Um dos eixos fundamentais da matriz do ENEM são as competências e habilidades de leitura, o que consideramos um dado importante para a formação do Letramento em História, que será detalhado no item 3.1.3.

Alem disso os CPVCs, a partir do início da década de 90, tornaram-se um dos movimentos sociais que mais se destacaram no tensionamento das políticas públicas voltadas para a área educacional, principalmente ao recolocar a seletividade e o processo de exclusão em exames vestibulares nos debates e discussões, inclusive com aparições em programas televisivos, jornais e outros meios de comunicação e informação. E ainda, a nosso ver, desde as suas primeiras ações, os CPVCs negociavam, diretamente com instituições privadas, bolsas para os alunos. Com o advento do ProUni, os CPVCs perderam esse espaço de negociação direta com as instituições privadas, pois o mecanismo de acesso às bolsas passou a ser, principalmente, via ProUni. No entanto, mesmo considerando-se as cotas raciais ou étnicas, os alunos que conseguem bolsas via ProUni são de escolas públicas que têm perfis diferenciados, tais como: Caps, Colégio Pedro II, Cefets.

Nesse sentido, compreendemos o Curso de Capacitação para professores dos CPVCs como tributário, também, desse contexto, ou seja, como um mecanismo importante para diminuir essas clivagens, a partir de uma política pública voltada para a área educacional.

Pelo exposto, consideramos que investigar os processos formativos desenvolvidos pela equipe de História, responsável pelo curso de capacitação, a

partir de nossos pressupostos do Letramento em História, constitui um importante aspecto para reflexões no campo educacional (que abrange outras dimensões). Os CPVCs vivem em seu cotidiano as tensões da preparação para o vestibular e, por outro lado, uma educação popular que inclui aspectos de conscientização e de formação de uma cidadania ativa, o que pode ser observado com a inclusão da disciplina Cultura e Cidadania nas práticas cotidianas dos “prés”, apesar de seus limites como, por exemplo, o fato de as discussões políticas, ideológicas, culturais, sociais e pedagógicas estarem circunscritas às disciplinas de “ciências humanas”, ficando como um desafio constante sua inclusão em outras áreas. Felizmente, já há iniciativas que caminham nessa direção, mas ainda são isoladas.

Vale ressaltar que o Curso de Capacitação de Professores dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários também apresenta essas tensões, sendo fundamental investigar como elas têm sido encaminhadas. Esse curso realizou-se durante cinco encontros aos sábados, das 8hs às 17hs, em fevereiro e março de 2007. Quase 100 CPVCs parceiros foram representados, nas diversas disciplinas do Ensino Médio. Especificamente no curso de História, houve uma média de 60 professores cursistas presentes.

Na introdução situamos a proposta da dissertação como desenvolvida em cada capítulo e descrevemos os caminhos percorridos para a construção da pesquisa, abordando os procedimentos adotados. Optamos por descrever estes caminhos ao final de cada capítulo, acreditando que facilita a leitura. Assim, após as descrições dos capítulos e da metodologia utilizada, o leitor terá uma noção mais ampla sobre a temática sendo construída ao longo da dissertação.

O primeiro capítulo traz uma visão panorâmica sobre o ensino de História em nosso país, situando questões que envolvem a leitura ao longo dessa prática, especificamente no âmbito do Ensino Médio, referindo-se a estudos e bibliografias que, pelo menos, tangenciaram as dinâmicas e os processos de leitura como uma temática do campo específico da disciplina. Assim, estabelecem-se as concepções teóricas que informaram a construção da pesquisa. Bases epistemológicas e pedagógicas são construídas a partir, principalmente, de Vygotsky e Paulo Freire, no que se refere aos processos de mediação e de ação do professor no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras. Ainda neste capítulo, são definidos, os significados de Letramento em História. Para isso, utilizamos o entendimento de Letramento desenvolvido por Magda Soares e

outros autores, além de uma perspectiva da formação docente a partir de um olhar sobre os pressupostos da teoria histórico-cultural.

O segundo capítulo situa a emergência dos CPVCS e uma discussão sobre o ensino propedêutico de História, calcado no processo seletivo e excludente do vestibular e do ENEM, com o objetivo de situar seus pressupostos pedagógicos, políticos e sociais. A seguir, com base nas entrevistas e no material coletado, e a partir de um ideário freireano, refletimos sobre a concepção de formação do professor de História estabelecida pela equipe responsável pela área dessa disciplina, no curso de capacitação.

O terceiro capítulo se constitui em uma análise dos materiais escritos e das entrevistas realizadas com os professores formadores que coordenaram a equipe de História. Apresenta, inclusive, algumas conclusões da pesquisa.

O quarto e último capítulo apresenta as considerações finais sobre a pesquisa, tentando fazer um balanço sobre as questões suscitadas e as lacunas da própria investigação.

### **Aspectos técnico-metodológicos da pesquisa de campo**

*O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

Optamos por descrever, nesta parte introdutória, os percursos técnico-metodológicos da pesquisa de campo, mapeando os procedimentos de análise e os mecanismos utilizados para a construção e o desenvolvimento da pesquisa, que se constitui em um estudo de caso, valendo-nos tanto da análise documental de materiais técnicos e didáticos, quanto de entrevistas semi-estruturadas com professores capacitadores da área de História.

As escolhas metodológicas contribuíram para marcar os caminhos que a pesquisa foi trilhando, no percurso das reflexões teóricas que circunscreveram a questão a ser pesquisada. Nesse sentido, foi utilizada uma gama de recursos metodológicos (com as suas potencialidades e limitações implícitas) para a

construção de uma teia que possibilitasse a coleta de informações e dados que tentassem responder às questões levantadas, a partir da opção teórica feita.

O caminho metodológico escolhido para a construção deste trabalho estruturou-se da seguinte maneira:

a) Os primeiros passos abrangeram uma fase mais exploratória, no contato com dados preliminares que contribuíram para delimitar o campo de pesquisa e uma maior aproximação com o problema a ser investigado. Neste momento, realizou-se um mapeamento das produções acadêmicas, que proporcionasse uma visão panorâmica sobre os conceitos e definições da pesquisa. Ao mesmo tempo, buscou-se analisar os conhecimentos e habilidades requeridas para a resolução de questões de História do ENEM, que foram utilizadas nos testes simulados elaborados pela Fundação Cesgranrio em parceria com a PUC-RJ, tendo como público-alvo os CPVCs parceiros. Assim, partiu-se de um exercício preliminar dos itens desse Simulado, aplicado a 2.440 pré-vestibulandos comunitários de 86 CPVCs, da região do Grande Rio, após uma formação preliminar de 40 horas-aula dos quadros docentes desses CPVCs.

Tais provas constituíram, desta forma, um importante material de análise sobre as questões referentes ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. O método investigativo foi a análise documental,<sup>1</sup> caracterizada pela investigação que utiliza materiais escritos como fontes de informação.

b) Uma ativa participação nos cursos de capacitação de 2006 e 2007 (cinco jornadas, ao todo) possibilitou uma maior aproximação com os cursistas e com os professores responsáveis pela capacitação. Além disso, essa participação constituiu-se em importante mecanismo de acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe de professores capacitadores da área de História. As observações foram realizadas nos vários espaços da PUC-RJ onde ocorreram os encontros do Curso de Formação Docente. A participação estendeu-se tanto às dinâmicas e práticas pedagógicas em sala de aula, como aos intervalos para almoço, durante os quais mantivemos contato com cursistas e acompanhamos algumas discussões.

---

<sup>1</sup>“Os documentos constituem também uma utilíssima fonte, na qual podem ser obtidas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte “natural” de informação, Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, P. 39)

c) Os documentos oficiais analisados foram escolhidos com o objetivo de mapear o discurso do INEP sobre o ENEM, bem como as concepções subjacentes ao mesmo, principalmente as necessidades e habilidades intelectuais requeridas para a realização do exame. Nesse momento, valemo-nos do Documento Básico e da Fundamentação Teórico-Methodológica. Além disso, foram analisados os documentos elaborados pela equipe de História para as edições dos cursos de capacitação de 2006 e de 2007, em especial do último. O material escrito, produzido pela equipe, foi analisado em articulação com as propostas elencadas por seus formuladores e com a prática observada em sala de aula, por eles empreendida.

d) As entrevistas constituíram-se numa importante técnica de investigação para a construção da pesquisa. Além disso, o caráter amistoso do clima de reciprocidade, criado entre entrevistado e entrevistador, permitiu um aprofundamento de questões que surgiram a partir das observações e leituras bibliográficas. A escolha de dois membros da equipe de professores capacitadores, como entrevistados, está relacionada ao fato de serem eles os responsáveis pelo curso de formação, junto à Fundação Cesgranrio e à PUC-RJ, e também por sua longa experiência docente, enquanto professores da Educação Básica (ambos do Cap da UERJ). Além disso, são professores universitários da Graduação, onde atuam na área de História, e da Pós-graduação em universidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro.

Os locais das entrevistas foram escolhidos pelos entrevistados: uma foi realizada na residência do primeiro, e a outra em uma universidade onde trabalha o segundo entrevistado. Ambas as entrevistas tiveram um caráter flexível, não totalmente estruturado, não havendo, por isso, uma seqüência impositiva no roteiro. Desta forma, os entrevistados discorreram mais livremente sobre as temáticas propostas, cabendo a intervenção do entrevistador apenas quando se fazia necessário mapear algum aspecto não abordado ou aprofundar algum tema específico, de interesse da pesquisa.

A realização das entrevistas buscou atender aos princípios técnicos padronizados, procurando constituir-se como um instrumento que possibilitasse informações necessárias à análise das argumentações dos sujeitos que coordenavam o Curso de Capacitação de Professores de História. Cada entrevista teve uma duração média de duas horas, e devido a problemas técnicos, alguns (poucos) trechos ficaram prejudicados. No entanto, não houve qualquer prejuízo,

pois recorreremos à memória e ao contexto das entrevistas para reconstituir as pequenas partes que não foram gravadas, como por exemplo, algumas intervenções realizadas e a contextualização de algumas falas. Durante a realização das entrevistas, alguns tópicos do roteiro tornaram-se desnecessários, pois percebemos que fugiam aos interesses da construção da pesquisa. Todas foram gravadas em áudio, no formato Mp3. A transcrição foi seletiva. isto é, foram anotadas as falas que julgamos articuladas aos problemas levantados.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso<sup>2</sup>, utilizando-se de múltiplos mecanismos para a obtenção de subsídios, com vistas a tentar apreender as dinâmicas e os processos envolvidos na formação continuada de professores de História que atuam junto aos docentes dos CPVCs parceiros da PUC-RJ, localizados no Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Utiliza-se de espaço e contexto social específicos, a partir do conceito de Letramento em História.

A análise dos conteúdos das entrevistas foi realizada com base nos seguintes procedimentos:

- a) Transcrição das entrevistas foi realizada através da anotação dos trechos considerados essenciais aos objetivos da pesquisa.
- b) Agrupamento das falas dos entrevistados a partir das temáticas abordadas na construção da pesquisa.
- c) Mapeamento de categorias e conceitos a serem discutidos e explicitados.

---

<sup>2</sup>“O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o ensino noturno. (...) o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (Idem, 2004, P.17).

## 2

### **Caracterização da questão e desenvolvimento de um quadro de referência**

*O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

Guimarães Rosa

Neste capítulo, procuramos esclarecer nossa perspectiva, no tocante à produção do ensino de História, principalmente no campo educacional. Para isso, descrevemos a História ensinada ao longo do Ensino Médio e trabalhos que se preocupam com a problemática da leitura no ensino dessa disciplina. Ao mesmo tempo, desenvolvemos nossas concepções de leitura e de Letramento em História, a partir de referenciais epistemológicos do paradigma histórico-cultural, com base em idéias vygotskyanas e freireanas.

#### **2.1**

#### **Panorama sobre o Ensino de História**

Desde o terceiro período da graduação em História, trabalhando como professor desta disciplina no Ensino Básico, pudemos observar uma gama de situações complexas que os professores dessa matéria geralmente enfrentam: não se trata de um ensino que proporcione e apreenda a historicidade dos fenômenos sociais, as tentativas (pelo menos iniciais) de articular as aprendizagens ocorridas na academia com as necessidades da escolarização e das especificidades desse ensino. Tal situação gera tensões, como a utilização, ou não, de manuais didáticos de História, seleção de conteúdos, dificuldades de apreensão dos textos e das atividades propostas, entre outras tantas situações que exigem reflexão e tomada de posição por parte dos professores, em seu cotidiano escolar.

Refletir sobre as possíveis respostas a essas questões constitui uma necessidade pedagógica e social importante. Faz-se necessário desenvolver respostas que se configurem como processos complexos, num fluxo contínuo de reconstrução, em função de uma gama de fatores que se fazem dinâmicos: as necessidades específicas dos contextos diversos das várias realidades de cada comunidade escolar, o contínuo avanço das reflexões pedagógicas sobre o ensino

e a aprendizagem de História, as novas dinâmicas apresentadas pelas reflexões historiográficas, etc. Tais reflexões são ancoradas em uma concepção que está de acordo com a seguinte postura: *Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de História.*<sup>3</sup>

Com efeito, se faz necessário uma breve apresentação da História como disciplina escolar, especificamente, no Ensino Secundário (Médio).

### 2.1.1

#### **Historiando a História como disciplina escolar secundarista**

Os meios de construção de uma visão panorâmica sobre as formas assumidas pelo ensino de História, expressos ao longo da trajetória das práticas escolares dessa disciplina são múltiplos, pois remetem às facetas privilegiadas pela investigação. Não é possível, portanto, esgotar neste texto todas as possibilidades. O objetivo mais essencial para os desdobramentos deste trabalho refere-se ao mapeamento, em linhas gerais, de questões e problemas que atravessam o ensino de História, com o intuito de perceber como se apresentaram, ou não, os aspectos relativos à leitura, nessa disciplina. Por isso seguimos, na construção do panorama, o caminho percorrido por Circe Maria Fernandes Bittencourt<sup>4</sup>, que realiza uma retrospectiva sobre o ensino da disciplina no Ensino Médio.

A integração da História como disciplina a ser ensinada no Ensino Secundário remete à criação em 1837, pelo governo regencial do Império Brasileiro, de duas instituições que se tornaram referência para pensar a produção das reflexões históricas e para o ensino de tais reflexões: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II. A criação destas instituições pode ser compreendida como faces de uma mesma moeda pois, como nos aponta Katia Abud<sup>5</sup>:

---

<sup>3</sup> CABRINI, 1999, p 19.

<sup>4</sup> BITTENCOURT, 2005.

<sup>5</sup> ABUD, 1998, p 30.

Nesse momento, em que o Brasil se estruturava como nação, após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. (...) A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.

Nesse sentido, o ensino de História construiu-se de forma articulada ao ideário de formação da nação, e tal influência ainda pode ser percebida nas práticas cotidianas de História, ou mesmo em exames diversos da disciplina, como no vestibular. Ao longo de sua trajetória<sup>6</sup> enquanto disciplina escolar do Ensino Secundário, a prática da História utilizou-se de mecanismos diversos. Assim, a seleção de conteúdos e de métodos de ensino sofreu variações, mantendo, porém, uma articulação com a formação dos traços identificadores da nação brasileira.

A História ensinada nas escolas do século XIX estava inserida em uma perspectiva curricular que pode ser classificada como “humanismo clássico destinado às elites”. Tal modelo estava concatenado ao estudo das línguas, com destaque para o Latim, e se apoiava nas obras literárias clássicas como referências de cultura. Conhecer o Latim, por exemplo, tinha como horizonte a prática de citar e manipular expressões lingüísticas que eram características de um grupo restrito, os letrados.

Decorre daí que as produções do Colégio Pedro II, que serviam de modelo para as demais instituições escolares secundaristas e eram inspiradas em formulações adotadas pelo ensino francês, baseavam-se na preferência pela História Geral, e seus marcos referenciais subsistem até hoje na maior parte dos currículos de História adotados no Brasil, e nos manuais didáticos destinados ao Ensino Médio.

Ao final do século XIX, esse modelo curricular baseado em uma concepção humanística começou a ser criticado por aqueles que advogavam

---

<sup>6</sup>Um exemplo dessa permanência de um ensino articulado à formação da nação pode ser observado em publicações que mantêm esta perspectiva ou que, pelo menos, com ela dialogam, o que sugere uma presença constante que, inclusive, pode ser observada em comemorações midiáticas, como nos 500 anos do descobrimento do Brasil, ou no bicentenário da chegada da família real à América portuguesa, em 2008. Ainda, João Alfredo Libânio Guedes, em seu livro “Curso de Didática de História”, utiliza como epígrafe a seguinte assertiva: “Ensinar a ensinar História é uma forma de amar a pátria e a humanidade”

princípios científicos pois, para os grupos interessados em uma modernização calcada no capitalismo industrial, ele não atendia às novas demandas dessa modernização. Houve intensos debates, que adentraram o século XX. No entanto, os princípios orientadores da disciplina História permaneceram articulados aos da formação da nacionalidade, tendo, porém, como objetivo centralizador a formação das elites para o “exercício de cidadania”. Sobre isso, diz Bittencourt<sup>7</sup>:

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral e cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político” que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”. (...) Prevalcia a idéia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a História nacional havia surgido naquele espaço.

As décadas seguintes, no início do século passado, não trouxeram modificações substanciais quanto à orientação sobre a formação da nação. Desta forma, o ensino de História possuía instrumentos imprescindíveis à construção do sentido de nação e de patriotismo, ao buscar uma linearidade na História nacional em direção à construção do Estado Nacional<sup>8</sup>.

A partir dos governos da ditadura militar, no 1º grau (Fundamental), a História foi amalgamada com a Geografia, dando origem a uma nova disciplina: Estudos Sociais. No Ensino Secundário, esta disciplina sofreu significativo revés, ao ter sua carga horária diminuída, apesar de haverem sido tentadas alternativas de construção de um ensino que se voltasse para um conjunto mais amplo da sociedade, e não ficasse restrito às elites.

A partir dos anos 80 do século passado, as questões referentes ao ensino de História ganharam mais força, o que tornaria possível um debate mais amplo sobre prováveis caminhos da História já ensinada e da História a ser ensinada. As perspectivas e um balanço das pesquisas sobre esta temática serão apresentados na terceira parte deste capítulo.

---

<sup>7</sup> BITTENCOURT, 2005, p 80-81.

<sup>8</sup> ABUD, 1998 p 34.

### 2.1.2

#### Alguns percursos da História ensinada no Ensino Médio

Um olhar sobre a “História do ensino de História” pode sugerir que os procedimentos miméticos parecem sempre renascer como a legendária ave fênix, tamanha a sua vinculação com os processos atuais. Veja-se a maior parte dos exames vestibulares e dos livros didáticos de História produzidos na atualidade, e mesmo os jogos considerados como de conteúdos históricos, como o “Show do Milhão” ou o “Master”.

A História voltada para o público secundarista baseava-se em procedimentos que sustentassem a memorização dos “grandes acontecimentos históricos”. O ato de ensinar pressupunha a organização de atividades que ajudassem os alunos a memorizar os conteúdos ensinados. A respeito, pontua Bittencourt<sup>9</sup>:

De maneira geral, no Colégio Pedro II e nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas preleções dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem aos questionários que seriam repetidos em arguições orais ou nas provas escritas, realizadas aos sábados – donde o nome sabatinas. Para História Geral ou da Civilização, os livros adotados eram franceses, traduzidos ou não. Na História do Brasil, um dos livros mais adotados foi Lições de História do Brasil, do professor do Colégio Pedro II Joaquim Manuel de Macedo. (...) Pelo compêndio de Macedo, pode-se perceber que o método exigia decoraçã, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado da História.

Pode-se perceber que os pressupostos dessa prática de ensino implicam um conhecimento de História, fixo, acabado e neutro, que converge para a formação de um indivíduo portador de uma identidade amalgamada no Estado-Nação. Ler por estes processos só ganha sentido quando se articula a mimetização dos conteúdos históricos considerados relevantes e os objetivos traçados para o ensino de História.

A introdução do currículo científico não alterou os métodos utilizados para o ensino de História. Os livros didáticos assumiram cada vez mais o papel de “estruturar” as aulas de História, ainda mais num contexto em que não existiam cursos de formação de professores para o Ensino Secundário.

---

<sup>9</sup> Idem, p 85.

Nos anos 30 do século passado, apesar do desenvolvimento e da difusão dos métodos ativos, o ensino de História continuou calcado em uma proposta enciclopédica que valorizava a memorização da maior quantidade possível de conteúdos de História. Além disso, ao se tornar obrigatório e propedêutico, o Ensino Secundário passou a ser meio de acesso ao Ensino Superior, assumindo, portanto, a condição de preparatório. Sobre o assunto, diz Bittencourt<sup>10</sup>: *Nessa linha, a História era disciplina presente em vários programas dos cursos preparatórios ou dos exames vestibulares para diversas faculdades. O objetivo do aluno era dominar conteúdos para ser bem-sucedido no processo de seleção. Por se tratar de exames seletivos, explica-se a extensão dos programas e seu caráter enciclopédico.*

Os efeitos dessa configuração do Ensino Secundário como preparatório estão bem presentes na atualidade, e têm uma força simbólica social, cultural e econômica. Para alguns autores, entretanto, trata-se de uma grande indústria de produção de acesso ao Ensino Superior. Nota-se, inclusive, que determinados parâmetros de escola de qualidade estão calcados no vestibular, pelo menos no Rio de Janeiro.

Tal fato gesta toda uma estruturação das escolas de Ensino Médio em função dos calendários e dos conteúdos necessários para “passar” nos exames vestibulares. Pode-se perceber esta estruturação na produção de material didático destinado a atender às demandas do exame, como os cadernos de vestibular da Folha Dirigida<sup>11</sup>, apostilas, *sites* especializados em vestibular, livros didáticos que incorporam questões de vestibular, e até mesmo uma rede de serviços variados, criada com essa finalidade<sup>12</sup>. Tais fatos mostram a constituição de uma verdadeira indústria: a do vestibular. Esta terminologia vincula-se aos cursos e escolas que têm, em seu horizonte, a preparação para conquistar uma vaga no Ensino Superior, principalmente em universidades públicas. Com tal objetivo, é recorrente em todos esses estabelecimentos, a resolução, em larga escala, de questões de vestibulares anteriores, para que os alunos aprendam “macetes” que vão desde a desconfiança de determinadas palavras e expressões nas alternativas de respostas, até mecanismos mais elaborados de “chutes”. Além disso, é comum

---

<sup>10</sup> Idem, p. 84-85.

<sup>11</sup> Jornal direcionado a concursos, que faz um acompanhamento semanal sobre o vestibular.

<sup>12</sup> O surgimento dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários, que se tornaram bem visíveis no Rio de Janeiro, constitui um exemplo de como o vestibular está entranhado na sociedade.

a utilização de *resumões* (de fatos, causas, conseqüências e características dos acontecimentos históricos), e de recursos para memorizar conteúdos (músicas, poesias, e até palavras ou expressões).

De fato, parte desses cursos tem conseguido seu objetivo - o que confere notoriedade aos mesmos, sendo comum aparecerem, em jornais e *outdoors*, nomes e fotos de alunos que conquistaram os primeiros lugares nos vestibulares) - mas eles pouco se preocupam com a reflexão histórica, com a crítica ao modelo de conhecimento histórico. O importante é alcançar as vagas, mesmo que isso não inclua a construção de lentes para ler o mundo. Vale dizer que, mais do que os textos e as questões, a utilização de vários mecanismos de memorização caminha nesse sentido.

As observações acima são fruto de nossos quatorze anos vivenciando as tensões do vestibular (dos quais, quatro anos como aluno de colégios e cursos preparatórios, e dez na condição de professor de cursos preparatórios para o vestibular, incluídos nesta experiência tanto cursos comunitários quanto os da “indústria do vestibular”). Isso também nos leva a considerar como a concepção de um ensino de História ligado à memorização e à formação da nação (apesar de existirem propostas de romper com estas perspectivas) ainda está muito presente, hoje em dia..

A década de 50 do século passado representou um marco importante na consolidação de um currículo científico que privilegiava as disciplinas denominadas exatas, entendidas como fundamentais para o desenvolvimento das técnicas e da tecnologia tão caras ao processo de modernização, cujo parâmetro era o modelo estadunidense. Como conseqüência, os debates em torno do ensino de História estavam atravessados por essas questões contextuais, ganhando espaço os artigos que propunham, por parte dos professores, uma postura neutra diante dos acontecimentos históricos e sociais.

Os desdobramentos dessas concepções podem ser observados nas propostas de ensino que centralizavam suas reflexões nos métodos e técnicas de ensino de História que, como ressalta Bittencourt<sup>13</sup>, (...) *se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, “textos históricos originais”, jornais e revistas. Acentuava-se a necessidade de*

---

<sup>13</sup> BITTENCOURT, 2005, p 91.

*neutralidade diante da História recente por parte do professor, justificada pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico.*

No entanto, tais concepções não eram consensuais. Surgiram outras, que se opunham a essas propostas, e que se erigiam na “neutralidade científica” como, por exemplo, as experiências que ocorriam nas escolas de aplicação criadas por muitas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e em instituições de caráter experimental. Essas propostas podem ser observadas nas reflexões que sugeriam mudanças não só nos métodos, mas também nos conteúdos. Sobre o assunto, diz Bittencourt<sup>14</sup>:

Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limitava a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História. Compreende-se então o fechamento, pelo regime militar, dessas escolas que promoviam uma renovação do ensino no sentido de articular conteúdo e método. Explica-se, por conseguinte, a fase posterior, na qual as mudanças metodológicas deveriam limitar-se ao caráter técnico. Estudos dirigidos, jogos de memorização, trabalhos em grupo para produção de textos, sem favorecer debates orais, aumento e favorecimento da produção de livros didáticos, e os estudos do meio passaram a ser vistos como “técnicas” subversivas.

Não é de se estranhar que o contexto político, social, educacional e cultural da ditadura militar fosse propício à elaboração de uma obra de autoria do professor João Alfredo Libânio Guedes,<sup>15</sup> voltada exclusivamente para as técnicas do ensino de História. Este livro abrange desde a descrição dos objetivos do ensino desta disciplina, até a elaboração de planos de aula e diversas práticas de ensino, como excursões a museus e o manejo de classes de História, e tem como base as aulas dadas pelo autor no Curso de Didática Especial de História, na Faculdade de Filosofia da Universidade do Estado da Guanabara. A citação é longa, mas parafraseando Ilmar R. Mattos, *àqueles que, por dever de ofício, estão obrigados a percorrer as páginas deste trabalho, apresentamos nossas desculpas por recorrer a tão longa citação*, pois acreditamos ser isto necessário, em função de duas motivações básicas: a primeira refere-se ao acesso restrito à obra de Guedes, já que nunca observamos qualquer citação bibliográfica a respeito, ou mesmo uma pequena referência a ela, pelo menos nos textos a que tivemos acesso.

---

<sup>14</sup> Idem, p 92.

<sup>15</sup> GUEDES, 1975.

A segunda, e sem trocadilhos, a Nota Explicativa do livro é auto-explicativa, se temos em mente a tecnificação empreendida pelos governos militares, no âmbito da Educação. Nessa nota, Guedes<sup>16</sup> explicita sua relação com os métodos de ensino articulados a esta tecnificação:

O que os educadores já têm feito pode parecer muito pela aparente bibliografia a respeito, mas, na verdade, é muito pouco ainda. (...) A educação renova-se. (...) os métodos são submetidos à experiência e vêm, dia a dia, apresentando resultados satisfatórios. (...) o que se impõe é ter confiança na “consciência técnica” dos novos educadores. (...) Nada de misonéismos. (...) Precisamos, de fato, renovar o mundo. Não por guerras. Nem por infrutíferas revoluções. O que devemos promover é aplicação das conquistas técnicas da Educação, isto é, das conquistas que a ciência da Educação põe ao dispor dos especialistas. (...) No dia em que tais princípios satisfizerem aos seus mais nobres fins, a Humanidade, mais equilibrada e esclarecida, estará à altura de seu destino feliz. Devemos, pois, rebater com veemência os que, por equívoco, pretendem dar aos educadores a responsabilidade dos grandes erros de uma sociedade, ainda eivada de preconceitos sociais lastimáveis.

Naturalmente, os limites desta “Didática de História” são restritos aos seus objetivos na Escola Secundária. (...) Reconhecemos que o nosso magistério secundário necessita de se imbuir, com maior entusiasmo, dos métodos pedagógicos. (...) Já é tempo de relegar o empirismo ao esquecimento, e promover a renovação técnica do ensino. A arte educativa, esclarecida pela ciência, só oferece resultados fecundos e altamente significativos. Urge despertar entre os professores esse amor aos métodos científicos de ensinar e controlar o ensino. (...) Na escola Primária, a renovação veio mais cedo e está visível aos olhos de todos os que estejam informados de nossa realidade educacional. (...) Cabe, agora, promover, na Escola Secundária, essa reforma, que vem se processando lentamente.

Uma leitura mais atenta do livro de Guedes dará a perceber a existência de uma supervalorização dos métodos e das técnicas, como mecanismos eficazes e eficientes para o ensino de História, e tal proposta está expressa na construção do conteúdo do livro. Com certeza, o autor foi coerente com o que se propôs: expor mecanismo e técnicas de ensino. E em nenhum momento há uma preocupação com os processos de aprendizagem, o que nos leva a pensar que, para o autor, a organização e estruturação dos passos a serem seguidos no ensino de História constituem o pólo para o sucesso do empreendimento educacional. Mesmo o tópico sobre o conhecimento psicológico do educando é direcionado à construção de uma técnica, para que ele possa assimilar o fato histórico.

---

<sup>16</sup> Idem, p 10.

No Brasil, as duas últimas décadas do século XX representaram um terreno fértil para as reflexões em torno do ensino de História e das práticas escolares em geral. O país vivia um contexto de redemocratização, com a efervescência de múltiplos movimentos sociais, como a campanha das “Diretas Já”, e uma sensação de possibilidades de desconstrução das práticas herdadas dos governos autoritários, e a construção de práticas sociais, culturais, políticas, e pedagógicas articuladas com as expectativas geradas em torno da redemocratização política do país.

O breve contexto acima apresentado nos ajuda a visualizar as propostas de reformulação curricular empreendidas pelas instâncias estaduais e municipais, ao longo das décadas de 80 e 90, do século passado. Esses movimentos de reformulação traziam, em seu bojo, tentativas de construção de propostas pedagógicas que superassem a recorrência de “pacotes educacionais” destinados às escolas de forma verticalizada, característica tão natural ao longo da história brasileira. Segundo Magalhães<sup>17</sup>, (...) *as secretarias de educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolhas de representantes docentes.*

A partir da segunda metade da década de 90, as reformulações curriculares entraram em uma nova etapa, que não pode se compreender sem se levar em consideração as configurações capitalistas que a “nova ordem mundial” gestava, após a desestruturação do “socialismo real”.

As reformulações curriculares capitaneadas pela União deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados a partir de referenciais epistemológicos da psicologia de aprendizagem piagetiana (construtivismo). Os PCN foram criados para tentar romper as fronteiras das disciplinas escolares, organizando as áreas de conhecimento do Ensino Médio a partir de três campos: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Uma característica importante desses documentos refere-se a sua organização em torno de competências e habilidades cognitivas, e não em torno dos conteúdos específicos, fato este que tem implicações para as práticas pedagógicas cotidianas do ensino, e segundo Bittencourt<sup>18</sup>:

---

<sup>17</sup> MAGALHÃES, 2006, p 51.

<sup>18</sup> BITTENCOURT, 2005, p 53.

Tanto para as diretrizes curriculares como para os PCN, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. Grande parte das diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados, listando apenas as tais competências e as habilidades. Esta forma de organizar os currículos, presente em outros países, tornou-se hegemônica na produção legal do governo brasileiro desde o final dos anos 1990. (...) O importante a ressaltar é que não há consenso entre os educadores brasileiros, no que diz respeito à organização de currículos a partir de competências e habilidades. Há fortes dúvidas acerca de como, consensualmente, defini-las em áreas menos procedimentais, como é o caso de História.

Os PCN parecem não ter tido maior receptividade entre os professores<sup>19</sup>, pelo menos no que se refere às discussões a partir da leitura direta dos mesmos, pois outras formas de divulgação são bem capilares entre o corpo docente, como por exemplo a revista Nova Escola, o programa TV Escola e a própria indústria do livro didático, que tem incorporado os PCN, de certa forma para atender às demandas. Vale lembrar que os livros didáticos mais recentes incluem, além de questões do vestibular, questões do ENEM. De acordo com Mello<sup>20</sup>, Um aspecto a ser considerado, quanto à pouca receptividade dos PCN para com o Ensino Médio, se refere ao vestibular, que continua a ter grande peso na escolha dos conteúdos de História.

Há de se ressaltar, no entanto, que existem duas versões desses documentos - PCNEM e PCN + <sup>21</sup> - uma produzida em 1999 e a outra em 2002, além das novas orientações curriculares publicadas em 2006.

Nesse sentido, o texto de 2002, segundo Magalhães<sup>22</sup>, *explicita a questão de forma mais detalhada, com o intuito de tentar superar a organização curricular calcada na lógica disciplinar dos conhecimentos.*

No entanto, as diferenças não se reduzem a esses aspectos, pois o documento destinado ao campo “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, produzido em 1999, explicita o “sentido do aprendizado na área”, apresentando a formação básica do

---

<sup>19</sup> Não há registros sobre a leitura dos PCN, mas nos vários espaços escolares onde ocorreram nossas experiências como professor de História, em vários municípios (Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Iguaba, Cabo Frio, Saquarema e Macaé) do estado do Rio de Janeiro, poucos professores de História haviam lido os PCN do Ensino Médio. Nos planejamentos e reuniões pedagógicas, não havia qualquer referência aos pressupostos dos parâmetros. Nos cursos pré-vestibulares, as referências são sempre relativas aos vestibulares das universidades públicas.

<sup>20</sup> MELLO, 2000.

<sup>21</sup> Estes documentos podem ser acessados no site do Ministério da Educação (MEC): <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>

<sup>22</sup> MAGALHÃES, 2006, p 62.

cidadão como sendo o objetivo dos conteúdos das disciplinas agregadas na área, entre elas a História. Para tal formação cidadã, o documento elenca quatro princípios para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, com destaque para o conhecer. No que se refere às competências, três delas são descritas, de forma aligeiradas: “representação e comunicação”, “investigação e compreensão” e “contextualização sociocultural”.

Em relação à especificidade da História, o documento apresenta os princípios gerais da disciplina, sem elencar qualquer conteúdo específico, a não ser a apresentação muito breve de alguns conceitos, como tempo. Tem, no entanto, o mérito de apresentar, ainda que de forma sucinta, uma preocupação com os aspectos ligados à leitura nessa disciplina, aspectos esses que, no presente trabalho, têm importância fundamental, pois compreendemos que são partes constitutivas do fazer pedagógico no ensino de História. É do referido documento o texto abaixo<sup>23</sup>:

Na transposição do conhecimento histórico para o Nível Médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. (...) Importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.

Mesmo apresentando uma preocupação com o desenvolvimento de competências leitoras, os PCNEM não discutem as questões articuladas à leitura, aproximando mais de uma apresentação genérica de Leitura. Os sentidos atribuídos à leitura podem ser diversos, e não se traduzem mecanicamente na construção de uma formação cidadã, como ressaltam os próprios documentos curriculares, pois é pertinente salientar que a História está repleta de exemplos de sociedades escolarizadas que conviveram com atrocidades, intelectuais e homens

---

<sup>23</sup> PCNEM, 1999, p 22.

de letras que apoiaram ditaduras sangrentas, filósofos que conviveram sem muitos conflitos com a escravidão, e tantos outros exemplos. Compreende-se que cada época tem suas especificidades, mas é importante ter em mente que saber ler e escrever de forma magistral não produz, de forma mecânica, uma sociedade mais justa ou igualitária. Por outro lado, na sociedade em que vivemos, com práticas cotidianas de leitura, desenvolver habilidades leitoras é imprescindível para a construção de uma “cidadania plena”.

Os PCNEM não fazem referência a questões políticas (o que pode ser percebido também nos PCN +). Aliás, essa dimensão não aparece nas discussões, que ficam restritas a um projeto pedagógico, diferentemente das orientações curriculares de 2006, que faz menção a um projeto político-pedagógico. Isto reflete uma visão incompleta, pois sabe-se que a educação e suas práticas têm implicações políticas. O currículo, por exemplo, é concebido, no nosso entendimento, como um instrumento permeado por questões articuladas ao poder, à cultura, à ideologia, a questões político-sociais e como produtor de identidades. Em um processo de politização do próprio campo cultural, as escolhas culturais se traduzem também em opções políticas. Tais reflexões, entretanto, merecem ser aprofundadas em outro trabalho, pois fogem aos objetivos desta pesquisa.

Os PCN +, de 2002, mantêm a mesma perspectiva dos PCNEM, mas explicitam a questão de forma menos sucinta. Para tal, articulam conceitos estruturadores da área de História – tais como poder, dominação, trabalho, cultura – com as competências a serem desenvolvidas. O documento de 2002 faz várias referências ao de 1999, mostrando explicitamente uma continuidade de princípios entre ambos. Retoma o significado das competências específicas da História, mas amplia a descrição dos mesmos.

Uma mudança importante trazida pelos PCN +, em relação aos PCNEM, refere-se à “sugestão de organização de eixos temáticos em História”, o que significa que a proposta do documento não se baseia na tradicional divisão dos eixos temáticos, que segue uma cronologia linear, ou seja: História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Mesmo os conteúdos de História do Brasil não mais são listados em ordem cronológica.

No entanto, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, que apresentam uma clivagem significativa em relação às versões anteriores dos PCN, mesmo apresentando o desenvolvimento de competências, pois estas não são

caracterizadas de forma genérica, como nas descrições anteriores (aprender a conhecer, por exemplo). Na última versão, é dada maior ênfase às competências, que são pensadas de forma subordinada aos conceitos estruturadores da área do ensino de História, quais sejam: História, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, poder, cultura, memória e cidadania. O trecho a seguir é emblemático:<sup>24</sup>

A mobilização dos conceitos no trabalho pedagógico escolar como instrumentos de conhecimento supõe a articulação entre os conceitos estruturadores da disciplina História e as habilidades necessárias para trabalhá-la como um processo de conhecimento. Os conceitos estruturadores da História, além de expressarem o arcabouço da prática da tradição historiográfica, são os pontos nucleares a partir dos quais se definem as habilidades e as competências específicas a serem conquistadas por meio do ensino da História.

Os documentos de 2006 não fazem referência específica ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras, de forma detalhada, embora liste uma série de fontes históricas que se configuram como textos escritos. Mesmo se entendermos leitura em um sentido amplo - considerando, por exemplo, imagens como textos - a ausência de referências em relação aos processos de leitura se traduz em uma lacuna significativa, ainda mais se for levado em consideração que as novas orientações não fazem uma articulação direta com os PCN, nem com os PCNEM. Ao mesmo tempo, apresenta-se uma nova versão.

Outro aspecto a ser considerado nas orientações curriculares de 2006 diz respeito aos subsídios para a seleção de conteúdos por parte dos professores. Esta questão não pode ser negligenciada, pois gera pontos de tensão e conflito permanentes, em torno das definições. No entanto, dela não podemos escapar, pois remete aos próprios embates no campo da produção historiográfica e das ciências humanas em geral, no qual, para se chegar a um consenso, é preciso superar conflitos. Tais subsídios são construídos com base em observações elencadas por Marc Ferro, renomado historiador da área de produção historiográfica contemporânea.

A esse respeito, vale reproduzir o seguinte trecho das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup>Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, v. 3, p. 80.

<sup>25</sup>Idem, p 87.

Com o intuito de subsidiar os professores na tarefa de escolher os conteúdos de História, cabe lembrar as observações do professor Marc Ferro no livro *A História vigiada* (1989), no qual afirma que se devem selecionar acontecimentos que:

- foram considerados importantes pelas sociedades que os vivenciaram e mobilizaram as populações que os presenciaram, nos quais o conjunto da sociedade se sentiu partícipe;
- foram conservados pela memória das sociedades como grandes acontecimentos;
- ocasionaram uma mudança na vida dos Estados e das sociedades, tendo, dessa forma, efeito a longo prazo;
- sendo significativos, deram origem a múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas não só em estudos acadêmicos como também pelos diferentes grupos/instituições que compõem as sociedades;
- atingem um patamar cujo alcance ultrapassa o próprio limite dos lugares onde aconteceram;
- permanecem vivos por meio das inúmeras obras que suscitam: romances, textos históricos, filmes.

Um ponto salutar estabelecido pelas novas orientações se configura em uma breve reflexão sobre a organização dos conteúdos, e se constitui como uma construção articulada ao projeto pedagógico da escola. A concepção de História atravessa a prática pedagógica, exemplificando, ainda que de forma breve, seis tipos de organização curricular e as concepções que os sustentam.

Por fim, a versão de 2006 não elenca conteúdos específicos tradicionais, como Revolução Francesa, Era Vargas etc., nem mesmo a título de exemplo, como no caso dos PCN+. Assim, como ocorre também nos PCNEM, essa nova versão não especifica qualquer tipo de acontecimento histórico, mas organiza as orientações curriculares a partir dos conceitos básicos e das competências a eles subjacentes. Tal aspecto pode ser visto como uma tentativa de superar a organização com base na linearidade e nos acontecimentos tradicionalmente trabalhados, muito embora a referência ao historiador Marc Ferro, acima citada, possa ser considerada como uma oportunidade de trabalhar os mesmos conteúdos e acontecimentos que se calcam na divisão histórica já bem conhecida entre os professores dessa disciplina: História Antiga, História Média, História Moderna e História Contemporânea.

### 2.1.3

#### Ensino de História a partir dos anos 80: breve balanço

Os anos 80 do século passado representaram um impulso para estudos, debates e pesquisas sobre o ensino de História, impulso este trazido, principalmente, pelo processo de redemocratização então ocorrido. Segundo Ferreira, Fonseca e Dias<sup>26</sup>, o número desses estudos ainda é insuficiente, e está praticamente circunscrito aos departamentos de Educação, em detrimento dos departamentos de História. O livro “Repensando a História”, de autoria de Marcos A. Silva<sup>27</sup>, contém textos que desencadearam reflexões importantes sobre as várias facetas do ensino de História.

Uma análise de alguns dos estudos produzidos sobre o ensino de História indica que, apesar de a História (acadêmica e/ou escolar) utilizar-se constantemente dos instrumentos intelectuais da leitura, em um sentido amplo, a preocupação com a própria produção, com o desenvolvimento e com a mediação da leitura em sala de aula tem sido relegada a um segundo plano. Por outro lado, esta negligência parece indicar que o domínio dos instrumentos da leitura já está plenamente alcançado pelos alunos, como se a aprendizagem dos mecanismos de leitura não fosse construída, também, nos momentos de análise ou de leitura, propostos pelos professores.

Dentre as poucas produções que apontaram a leitura nas aulas de História como uma questão a ser superada, destacam-se alguns trabalhos importantes que, embora em menor número no âmbito das investigações articuladas ao ensino de História, são férteis para as reflexões que consideram os problemas de leitura e interpretação como específicos do fazer pedagógico dos professores dessa disciplina, e não transferíveis mecanicamente aos professores de Português.

Atualmente, é quase impossível pensar a disciplina História sem a leitura e a escrita. Mesmo que se considere a contemporaneidade como a época das imagens e das produções ligadas a tecnologias audiovisuais, a escrita continua presente no cotidiano. A noção de texto pode ser ampliada a outras formas de informação e comunicação como pinturas, charges, caricaturas, fotografias,

---

<sup>26</sup> FERREIRA, 1999/ FONSECA, 2006/ DIAS, 2000/2001.

<sup>27</sup> SILVA (org.), 1984.

esculturas. Além disso, pode ser corporificada em sala, em “aulas como texto”, conforme explicita de forma instigante Ilmar Mattos.<sup>28</sup>

O já referido livro “Repensando a História”<sup>29</sup> tornou-se referência para as pesquisas sobre o ensino de História, sendo sempre citado na maioria dos trabalhos que tratam dessa temática. No entanto, existe uma invisibilidade em relação aos artigos que podem ser considerados essenciais para pensar especificamente a leitura nas práticas pedagógicas de História, pois isso remete a problemas enfrentados cotidianamente por milhares de professores de História em todos os segmentos de ensino no Brasil: dificuldades de leitura e interpretação por parte dos alunos. Além disso, também a escrita é um problema que carece de investigações mais substantivas, mas este aspecto foge aos objetivos do presente estudo.

Há dois artigos inseridos no tópico identificado como “Trabalho com textos”. O primeiro, intitulado “Um bom começo”, é de Zita de Paula Rosa, e suas palavras iniciais são de suma importância para o entendimento de que as tentativas de superação das dificuldades relacionadas à leitura são parte constitutiva do ensino de História. Diz Rosa<sup>30</sup>:

Se me perguntassem que habilidade os alunos deveriam possuir para que pudesse ser desenvolvido com eles um bom curso de História, não hesitaria em responder: habilidade de leitura e compreensão da matéria lida. Assim sendo, tenho procurado, no início de cada ano letivo, realizar um trabalho exaustivo em torno da habilidade priorizada, preparando, simultaneamente, o caminho para uma participação efetiva dos alunos em aula.

Em seu artigo, a autora descreve algumas etapas desse trabalho introdutório, e incorpora a orientação da leitura nas aulas de História (para alunos do segundo ano do segundo grau, atual Ensino Médio), pois não foi possível fazer um trabalho articulado com os professores de Língua Portuguesa. Em suas seis primeiras aulas, Zita de Paula Rosa orientou a leitura e a exploração de um texto único. As etapas percorridas pela professora são importantes para compreender a apreensão do texto e os resultados relatados foram positivos, segundo sua avaliação. Não cabe citar cada etapa percorrida, pois a idéia desta apresentação não é formular um caminho fixo para a realização de práticas para superar as dificuldades com leitura, mas salientar que a intervenção do professor, em uma

---

<sup>28</sup> MATTOS, 2006.

<sup>29</sup> SILVA (org.), 1984.

<sup>30</sup> ROSA, 1984, p. 127.

postura mediadora e orientadora para a apreensão do texto, é imprescindível. Neste sentido, os princípios norteadores da prática e do relato são nucleares para a discussão deste tópico ora abordado, e é ainda Zita de Paula Rosa<sup>31</sup> quem diz:

Não se objetivava, de pronto, a obtenção de respostas corretas, isto é, a identificação das idéias efetivamente nucleares de cada parágrafo. O importante, nesta etapa, era a percepção, pelo professor, de como os alunos estavam raciocinando e do porquê das respostas dadas. (...) Concluída essa atividade individual, os alunos, divididos em grupos de quatro a cinco elementos, receberam nova tarefa: após nova leitura do texto já trabalhado, dar-lhe um título que sintetizasse, num máximo de três palavras, o assunto enfocado; resposta apresentada deveria ser, igualmente justificada pelo grupo.

O importante é perceber, no relato acima, a postura mediadora que a professora propõe. No entanto, a proposta possui alguns limites que precisam ser considerados. Assim, a utilização de um único texto para trabalhar o desenvolvimento das habilidades leitoras ficou limitada, como uma aula introdutória. Compreendendo-se que os suportes textuais exigem habilidades específicas, e que não se lê um discurso de um presidente da república da mesma forma que se lê um artigo de jornal ou uma entrevista, o desenvolvimento das habilidades de leitura deve ocorrer em todas as aulas. Claro que existem princípios que englobam qualquer fonte: estas são atravessadas por questões ideológicas, por exemplo, as habilidades desenvolvidas em um suporte textual não se transferem mecanicamente para outro.

Por outro lado, compreende-se que o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras é inseparável do ensino de História, ao longo de toda a jornada pedagógica. Assim, de acordo com as opções textuais, num sentido amplo, os professores devem realizar as mediações para desenvolver habilidades leitoras, embora as já desenvolvidas se constituam em aprendizagens que vão dar suporte a novos desenvolvimentos. Com efeito, a prática elencada e o texto não compreendem o desenvolvimento das capacidades de leitura, que não se aprende apenas em uma etapa e se desenvolve ou transfere para outros suportes ou situações de aprendizagem. Ler constitui-se uma atividade de permanente aprendizado.

O segundo artigo, inserido no tópico identificado como “Trabalho com textos,” é de autoria de Ricardo Cassanho<sup>32</sup>, e relata uma experiência com alunos

---

<sup>31</sup> Idem, p 128.

<sup>32</sup> CASSANHO, 1984.

de 8ª série, com o intuito de *desenvolver no aluno o hábito da leitura, pois se realmente o educando possuir determinados domínios de leitura, ele terá, conseqüentemente, maior aprofundamento do conhecimento histórico*. O autor lista as etapas do seu planejamento: aula expositiva, leitura silenciosa do texto, resumo do texto, discussão de grupo e painel.

O mais significativo no texto de Cassanho é o domínio da leitura, considerado imprescindível para o aprofundamento do conhecimento histórico, além de um indicativo de orientação maior em relação à leitura. Diz esse autor que é necessário “grifar o texto, explicar o que é idéia principal, hierarquização das idéias que um texto possui, ou como estão distribuídas as idéias secundárias etc.” No entanto, falta uma maior reflexão sobre a orientação da leitura e a construção de estratégias de leitura, embora o autor tenha exercido tais práticas. Outro ponto a ser observado refere-se à separação que ele faz entre domínio da leitura e conhecimento histórico, pois compreendemos que o “domínio da leitura” é parte constitutiva do conhecimento histórico, e não mero instrumento.

Ana Maria Monteiro<sup>33</sup> em artigo publicado no livro “Para além dos conteúdos no ensino de História”<sup>34</sup> chama a atenção para os problemas que envolvem a leitura, de forma mais complexa e, assim, contribui significativamente para a superação das dificuldades. Na construção de seus argumentos, essa autora recorre a um texto da “História Cultural”, de Roger Chartier<sup>35</sup>, autor que tem tido grande influência na historiografia brasileira, no que se refere à questão da apropriação do texto pelos leitores. Essa apropriação está relacionada à especificidade histórica e social, na qual estão inseridos tanto os textos e seus suportes como os leitores.

Tal parâmetro é incorporado por Ana Maria Monteiro<sup>36</sup> na construção de suas pertinentes argumentações, de que a “apropriação dos conteúdos pelos alunos” inscreve-se em um processo dinâmico de produção de sentidos sobre o que é apropriado, articulado às dinâmicas de construção e reconstrução da cultura. Desta forma, a autora afirma que as práticas pedagógicas do ensino de História são espaços privilegiados para a ampliação da leitura do mundo pelos alunos. Tal leitura está associada à instrumentalização desenvolvida pelo aluno quando, nas

---

<sup>33</sup> MONTEIRO, 2000.

<sup>34</sup> DAVIES, 2000.

<sup>35</sup> CHARTIER, 1990.

<sup>36</sup> MONTEIRO, 2000.

aulas de História, cria-se um ambiente de aprendizagem para uma construção coletiva de interpretações de produções textuais que investigaram o tema, mas que precisam estar inseridas em um processo de elaboração pelos próprios alunos. Desta forma, o professor supera sua condição de mero transmissor e se inscreve numa dinâmica em que, segundo Monteiro<sup>37</sup>, se devem criar:

situações de aprendizagem onde as questões formuladas pelos alunos que buscarão em diferentes textos – livros, jornais, documentos, fotografias (investigação de fontes disponíveis) – os dados para compor uma interpretação coerente e lógica (onde os conceitos estão sendo utilizados como instrumentos para pensar os fenômenos e acontecimentos). Avançaremos no processo de leitura na busca dos significados dos processos de relacionamento dos homens entre si e com a natureza, das diferentes formas de organização social e política, das diferentes experiências históricas vividas pelos grupos humanos em outros tempos e espaços. Essa leitura ganha sentido na medida em que é realizada com um objetivo claro para o aluno. Não é ler porque tem que saber ou porque cai na prova. É ler em busca da solução para um problema ou questão.

Para que essas práticas estejam inscritas no cotidiano dos professores de História, essa autora argumenta que, no fazer pedagógico escolar, há de se refletir sobre a maneira como utilizamos os textos em sala de aula. Essa utilização de textos não pode se resumir a uma apresentação dos conteúdos que os alunos “têm” que aprender mas, ao contrário, deve-se considerar a forma como os alunos se apropriam dos textos. As constatações das dificuldades com leitura e interpretação não podem ser reduzidas a posturas que as consideram um problema individual do aluno, na maioria das vezes visto como abstrato, idealizado e irreal. O aluno precisa ser compreendido, sim, como um sujeito social e histórico, com os conhecimentos que já construiu, cabendo então ao professor consciente e democrático construir alternativas para atender às necessidades desse aluno concreto, tendo como horizonte contribuir para que ele construa conhecimentos.

Os professores precisam estar imbuídos de uma perspectiva que considere o desenvolvimento das habilidades da leitura um processo sempre inacabado, pois não se aprende a ler em um ano, mas ao longo da vida. Este aspecto diferenciaria as práticas que levam os alunos a memorizarem ou recorrer a “cola”.

As reflexões de Ana Maria Monteiro são ricas para pensarmos a atividade de leitura como parte constitutiva do fazer pedagógico das aulas de História, e

---

<sup>37</sup> MONTEIRO, 2000, p. 37.

como uma proposta que leve em consideração os alunos reais, com suas dificuldades. No entanto, para uma apropriação mais substantiva dos textos e conteúdos das aulas de História, é importante que tais dificuldades não fiquem circunscritas à capacidade dos alunos. Ao contrário, é preciso se levar em consideração que o processo pelo qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ou melhor, a forma como eles aprendem, relativiza tais dificuldades.

Entretanto, para a concepção assumida ao longo deste trabalho (e que será desenvolvida no tópico 1.2), o texto da autora não desenvolve uma reflexão mais aprofundada em relação ao papel mediador do professor no desenvolvimento das competências leitoras, pelos alunos. Talvez a autora não tenha tido como objetivo desenvolver esse foco de reflexão. Por outro lado, muitas das idéias e concepções contidas no referido texto são basilares para a construção da concepção adotada por nós nesta dissertação, em relação à leitura nas aulas de História.

Outro artigo que constitui importante reflexão para a concepção que articula o ensino de História com o desenvolvimento de habilidades leitoras, é o texto de Fernando Seffner,<sup>38</sup> “Teoria, metodologia e ensino de História”. Entre suas contribuições, vale citar a de que o ato de ensinar pode contribuir para que o aluno faça uma leitura histórica do mundo. Neste sentido, o ensino de História, com todas as atividades que englobam o fazer pedagógico dos professores, deve ter em seu horizonte a interrogação da própria historicidade por parte dos alunos, o que pressupõe perceber que ele está inserido em uma teia de relações sociais e históricas que abrange desde a família até o mundo.

Dessa forma, segundo Fernando Seffner<sup>39</sup>, *o professor deve fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão histórica acerca do mundo que o rodeia, efetuando uma leitura histórica do mundo, concebendo a leitura como fonte de autonomia, como um mecanismo de entender o mundo, o que está articulado à formação gestada nas experiências vivenciadas. Para isso, são utilizadas as reflexões de Larrosa<sup>40</sup> sobre a leitura como produtora de formações, e/ou de deformações.*

---

<sup>38</sup> SEFFNER, 2000.

<sup>39</sup> Idem, p. 268.

<sup>40</sup> LARROSA, 1996.

Com efeito, na concepção de Seffner, a leitura não deve ser compreendida como mero instrumento de aquisição de informações ou demandar uma memória prodigiosa em relação aos acontecimentos pois, ainda segundo Seffner<sup>41</sup>: *tomar conhecimento de fatos históricos, de forma epidérmica e quilométrica, é o oposto do que estamos pensando, quando falamos em capacidade de leitura histórica do mundo*. Na construção de seus argumentos, o autor utiliza nessa obra, de forma instigante, um conto do escritor argentino Jorge Luis Borges, intitulado “Funes, o Memorioso”. Nesta narrativa, um jovem chamado Irineu não podia sair da cama, devido a um acidente, mas possuía uma memória fantástica, a ponto de se lembrar de detalhes em datas específicas, e mesmo de objetos que havia visto somente uma vez. Mas o próprio Irineu considerava sua memória um “despejador de lixos”. O conto termina com a seguinte ponderação do narrador: *Suspeito, contudo, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No mundo abarrotado de Funes não havia senão detalhes, quase imediatos*. Com efeito, a leitura está atravessada pela produção de sentido, e não pela recordação do que se leu, de forma mecânica. Ainda segundo Fernando Seffner<sup>42</sup>, isto implica compreender que

(...) é tarefa e objetivo do ensino de História propiciar ao aluno condições de ter experiência, de realizar uma experiência, fazer com que ele se sinta interpelado, e tenha que responder a essa interpelação argumentando seu ponto de vista. Mas responder, não porque “vale nota”, mas porque o debate está colocando em jogo idéias suas e, portanto, parte de sua vida. E na medida em que o debate pode fazê-lo modificar seu ponto de vista, ou seu modo de construir um raciocínio, isto afeta seus projetos de vida, sua auto-estima, sua relação com os colegas, com a família, etc., ao mesmo tempo em que permite que ele perceba como se dão os processos de construção dos significados sociais.

As reflexões elaboradas pelo autor são cruciais para o entendimento de que a leitura não se configura como mero instrumento que auxilia a construção do conhecimento histórico, mas é parte constitutiva do mesmo, na medida em que ler se torna um ato que possibilita a leitura histórica do mundo (num sentido freireano), que leva a perceber a historicidade das construções da narrativa histórica, esta atravessada por questões diversas (sociais, históricas, ideológicas etc.).

---

<sup>41</sup> SEFFNER, 2000, p. 271.

<sup>42</sup> Idem, p. 271-272.

Por fim, Vitória Rodrigues e Silva,<sup>43</sup> em artigo publicado na revista História, propõe interessante reflexão, calcada nas idéias de Isabel Solé,<sup>44</sup> sobre as contribuições das estratégias de leitura e das competências para o ensino de História, compreendendo-as como uma preocupação que deve acompanhar as práticas dos professores de História. Essas autoras argumentam que os alunos possuem dificuldades de leitura, e que tal condição não pode ser desconsiderada, no ato de ensinar.

A autora explicita uma importante percepção sobre os processos que envolvem a dinâmica da leitura, em texto que contribui de forma substantiva para os desdobramentos deste trabalho. Podemos considerar que esse material desencadeou uma série de reflexões iniciais sobre a importância de mediação da leitura pelos professores de História. Assim situa Vitória R. e Silva<sup>45</sup> a questão da leitura e do ato de ler:

Entendemos que ler é construir significados, ou seja, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto. Portanto, quando pensamos na leitura com finalidade pedagógica, só podemos dizer que ela foi eficiente, se resultar em aprendizagem significativa. Isto ocorre porque, ao ler, acionamos os conhecimentos prévios de que dispomos, sejam sobre o mesmo assunto ou de algo que nos parece relacionado, de modo que possamos atribuir significados às palavras, às frases e aos parágrafos que lemos. “Ancoramos” as novas informações ao repertório de conhecimentos de que já dispomos, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente. À medida que avançamos pelos parágrafos, vamos realizando uma grande quantidade de operações mentais, de modo que possamos continuar a leitura. Caso as barreiras pareçam por demais difíceis, recorremos a um outro texto, que nos sirva de “facilitador”, ou a uma outra alternativa que nos pareça melhor (o que inclui até mesmo o abandono da leitura).

O trecho da citação é longo, mas essencial, pois remete a uma série de nuances que passam despercebidas dos professores, quando trabalham os textos com os alunos em sala de aula. Isto se dá porque, sendo os professores, obviamente, leitores mais experientes que já passaram por uma série de etapas não percebem, muitas vezes, que acionam vários mecanismos de controle de leitura ou conhecimentos que adquiriram ao longo de suas experiências escolar e extra-escolar.

---

<sup>43</sup> SILVA, 2004.

<sup>44</sup> SOLÉ, 1998.

<sup>45</sup> Idem, p 71.

Quando os alunos não respondem segundo as expectativas, é comum o professor dizer: “Está no texto, você é que não viu ou não entendeu”. Na maioria das vezes, o aluno não entendeu mesmo, não interpretou aqueles elementos que seriam necessários para a resposta. Isso ocorre porque muitos alunos ainda não desenvolveram os conhecimentos ou as estratégias de leitura necessários, ou mesmo desconhecem os marcadores de leitura. E mais, os textos são permeados de conceitos desconhecidos pelos alunos. Então, por mais que as respostas estejam presentes no texto e pareçam tão claras para os professores, os alunos têm dificuldades por não possuírem a “bagagem cultural” necessária para perceber o que está ali no texto. Isto significa que os alunos não desenvolveram as competências e habilidades de leitura, necessárias para dar conta do texto. Desta forma, pressupor que os alunos já possuem essas habilidades é empobrecer a prática pedagógica e dificultar a construção de uma maior autonomia por eles. A consequência direta dessa situação acaba sendo a centralização do fracasso escolar no aluno.

Defende a autora que, para a construção dessas habilidades de leitura, os professores de História podem desenvolver alternativas pedagógicas que facilitem a apropriação do texto, quais sejam, estratégias de leitura, num processo sistemático de orientação dessa leitura junto aos alunos.

## 2.2 Letramento em História

*Um homem etíope, eunuco, regressava e, assentado no seu carro, lia o profeta Isaías. (...) E, correndo Filipe, ouviu que lia o profeta Isaías, e disse: Entendes tu o que lês? E ele disse: Como poderei entender, se alguém não me ensinar? (Atos 8, 27-31)*

Refletir sobre o ensino de História nos remete a uma série de questões fundamentais para uma melhor ação pedagógica dos professores. É muito freqüente, por parte dos professores, a queixa de que os alunos “não sabem ler”. Como decorrência dessa constatação, é comum ouvirmos jargões como: “o problema deles não é de conteúdo de História, e sim de interpretação”, “eles não

conseguem compreender a matéria porque têm dificuldade com a língua”<sup>46</sup>. Passam-se textos e mais textos para os alunos e lista-se uma série de perguntas para retirar respostas a partir do texto. Mais uma vez, a constatação do problema fundamental que perpassa a atividade pedagógica se configura nas dificuldades dos alunos em leitura (realmente existentes). Entretanto, tal constatação não é acompanhada de uma reflexão mais substantiva sobre as singularidades que envolvem a leitura e o desenvolvimento de capacidades e habilidades a ela articuladas. Nesse sentido, as palavras de Magda Soares<sup>47</sup> são essenciais:

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer uma faceta fundamental do problema: quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê? Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? Lê mal (ou lê bem) o quê? O jornal? O best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? A revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? A conta de luz, de água, de telefone? A bula do remédio? O verbete do dicionário, da enciclopédia? [...] Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos. [...] O que se conclui é que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura (SAEB, ENEM, Provão, Pisa...) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura (responsabilidade sobretudo da escola e dos professores).

No entanto, essas dificuldades precisam estar contextualizadas, e até mesmo relativizadas, a partir de duas idéias. A primeira se refere à redução

<sup>46</sup> Tais visões são reforçadas, principalmente após resultados de avaliações, como as do SAEB. No início de fevereiro de 2007, o INEP divulgou os resultados do exame do SAEB 2005. A média brasileira de proficiência em Língua Portuguesa (dos alunos que concluíram ou estão no último ano do Ensino Médio) foi de 257,6 pontos. Este índice é bem menor do que o de 1995, cuja média foi de 290 pontos. E o Rio de Janeiro apresentou índices de 285 pontos em 1995 contra 255,5 em 2007. Estes índices do Rio de Janeiro referem-se às escolas urbanas sem as federais. (SAEB, 2007).

<sup>47</sup> SOARES, 2007.

simplória que se faz, em relação à construção de habilidades e competências leitoras por parte dos alunos. Parece implícito na fala de muitos professores de História (quicá de todas as disciplinas específicas do Ensino Médio), a atribuição das dificuldades de leitura e a responsabilidade por sua superação às aulas de Língua Portuguesa. Se radicalizarmos esse argumento, poderemos chegar à conclusão (a meu ver, equivocada) de que todos os textos são do mesmo gênero textual, possuindo linguagem e conceitos comuns. Assim, ao adquirir a habilidade de leitura em Matemática, por exemplo, ela poderia ser mecanicamente transferida para textos específicos da área de Biologia ou de História, o que sugere desconsiderar as especificidades de cada disciplina, ou melhor, de cada tipo de texto (midiático, instrucional etc.). Evidentemente não se pode desconsiderar que, como diz Silva<sup>48</sup>, *as competências adquiridas nas experiências de leitura conferem aos leitores um repertório de estratégias, dentre as quais será possível escolher aquela que parece mais conveniente para enfrentar as dificuldades apresentadas em uma nova situação*. Mas essas estratégias não são produto de um desenvolvimento iluminado de forma isolada pelo indivíduo. Ao contrário, elas são elaboradas ao longo de uma trajetória que exige postura ativa e construtiva por parte do indivíduo (ou aluno) em suas relações com outras pessoas que já tenham desenvolvido mecanismos de apropriação do texto.

A segunda idéia - articulada à primeira - refere-se à utilização de textos por parte dos profissionais de ensino de História. Espera-se que os alunos leiam e compreendam o significado dos textos apresentados, e deles extraiam informações. Implícita nessa ação pedagógica está a concepção de que, ao lerem os textos, os alunos estarão aos poucos adquirindo as habilidades e competências necessárias ao entendimento desses textos e de documentos de História, como se tais habilidades e competências pudessem ser naturalmente construídas pelos alunos, apenas pelo contato com os textos, sem a mediação do professor ou de um colega.

Com efeito, a partir das duas idéias acima, entra-se em um labirinto sem os *fiões de Ariadne*. Por um lado, constatam-se as dificuldades de leitura, e também que não se constrói uma ação pedagógica para sair do labirinto das dificuldades.

---

<sup>48</sup> SILVA, 2004, p 73.

### 2.2.1

## Contribuições teórico-práticas do paradigma histórico-cultural

### I – Vygotsky

Em contraponto à concepção de que a aquisição de competências e habilidades leitoras seria um mero reflexo do contato com os textos, a base psicológica, na opinião de Vygotsky - e de outros autores que comungam da mesma idéia - parece fornecer bases epistemológicas mais apropriadas para a compreensão da formação dos processos cognitivos mais complexos, entre eles o Letramento em História. Essa base psicológica compreende o homem como um ser constituído por relações estabelecidas com outros da mesma espécie. Assim, a partir do nascimento os indivíduos desenvolvem uma dependência social e se inserem em um processo histórico que fornece os dados sobre a realidade e, também, concepções sobre essa realidade, contribuindo para que a pessoa consiga construir uma visão pessoal sobre a própria realidade, mecanismo que seria impossível se não houvesse a imersão do sujeito no contexto social.

Desta forma, em Vygotsky, o desenvolvimento humano está ancorado na idéia de um indivíduo ativo que tem seu pensamento formado em um ambiente histórico e culturalmente determinado. Assim, os processos psíquicos internos dos indivíduos seriam uma reconstrução das relações externas.

Outro ponto importante na teoria Vygotskyana é o papel fundamental da linguagem. A construção das funções psicológicas superiores é mediada pela linguagem, que intervém no processo de desenvolvimento intelectual; o indivíduo se apropria dos conhecimentos necessários, através da interação com outros indivíduos mais experientes, no espaço social em que está inserido. Dito de outra forma, as funções humanas superiores - linguagem, pensamento, linguagem escrita, cálculo entre outras - precisam ser vivenciadas nas relações com outras pessoas antes de serem internalizadas. Portanto, elas não se desenvolvem de forma espontânea nas pessoas, mas são mediadas pelas relações entre indivíduos, antes de serem internalizadas.<sup>49</sup>

Como conseqüência, a ação pedagógica dos professores de História é fundamental para mediar o processo educativo e a construção dos processos

---

<sup>49</sup> GÓES, 2000, p 12.

mentais superiores. Pode-se pensar, a partir daí, que a habilidade ou competência leitora de textos e documentos de História, escritos ou não - aí incluídos charges, tirinhas de quadrinhos, gráficos e outros suportes, pinturas - deve ser orientada pelos professores. Assim, o desenvolvimento das habilidades se dá, não de forma espontânea, a partir de um mero contato dos alunos com os textos, e sim em uma complexa teia de interações. Isto implica ter em mente que cada gênero textual, cada disciplina escolar possui suas especificidades. Por isso mesmo, aos professores de História, por exemplo, cabe mediar o processo de leitura dos textos específicos da disciplina que lecionam. Dessa forma, o professor de uma disciplina específica incorpora as reflexões sobre a leitura ao seu fazer cotidiano, além de mediar o processo de construção e desenvolvimento do letramento.

Por outro lado, a definição das habilidades e competências leitoras a serem desenvolvidas precisa estar explicitada, pois o ato de ler pressupõe o estabelecimento do tipo de texto a ser lido e dos instrumentos necessários para isto. Outrossim, há de se considerar os objetivos a serem alcançados, quando nos referimos às habilidades de leitura. Nesta investigação, as habilidades e competências leitoras englobam, também, aquelas estabelecidas na Matriz de Competências do ENEM<sup>50</sup>:

A Matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

---

<sup>50</sup> <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf> p 5.

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

Sabemos que as questões do ENEM sobre História têm suscitado críticas, em relação à forma como são elaboradas. Sobre o assunto, diz Luiz Fernando Cerri<sup>51</sup>:

(...) seus enunciados não demandam conhecimento histórico para a resolução do que se pede, remetendo na verdade a conhecimentos de outras disciplinas, como a Matemática ou a Geografia. Além disso, o conhecimento histórico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, idéias e conceitos, com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões. Saber História acaba aparecendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo. Exatamente oposta ao outro tipo de avaliação, que se baseia na memorização de informações.

Apesar de o autor mostrar-se preocupado com o saber histórico e sua especificidade, podemos notar algumas lacunas na construção de suas argumentações. Primeiro, ele não explicita o que concebe como saber histórico, e utiliza esta expressão como se ela possuísse um significado unívoco e consensual. Além disso, parece que o autor não percebe que o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras é parte constitutiva do saber histórico, e não um mero acessório desse saber, que se estrutura na acumulação de fatos ou de interpretações sobre eles. Ao contrário, são habilidades essenciais na construção das interpretações.

Outro ponto a ser abordado nesta crítica constitui o exemplo de uma questão do ENEM de 1999<sup>52</sup>, utilizada pelo autor para construir suas argumentações. Essa questão engloba dois textos: um trecho da encíclica do papa

---

<sup>51</sup> CERRI, 2004, p 223.

<sup>52</sup> Esta questão está no Anexo I.

João Paulo II de 1998 e uma frase de São Tomás de Aquino. Diz Cerri<sup>53</sup>: *Percebe-se que não é necessário ao leitor conhecer o pensamento de São Tomás de Aquino, uma vez que a atividade cognitiva solicitada é a correta interpretação dos textos e a comparação entre os mesmos.*

Talvez o autor não se desse conta de que, sendo ele leitor experiente, dono de bagagem cultural diversificada, ativasse conhecimentos prévios para a “correta interpretação dos textos”. Ele parece se esquecer de que, na realidade, os alunos precisam compreender o significado da palavra razão, utilizada nas aulas História, e que seu significado não é único. Para muitos alunos, razão significa apenas estar correto sobre algo, e não seria um conceito articulado às capacidades de pensamento e raciocínio. Por outro lado, o argumento de Cerri parece supor que o trabalho dos professores em sala de aula não iria além de uma interpretação mais superficial dos textos, sem abordar a tensa relação entre fé e razão durante o Renascimento, período que era, por exemplo, o eixo de suas aulas. Parece ignorar a possibilidade de contextualizar o documento, de situá-lo em suas condições de produção e o sentido e a autoridade que esses textos exercem. Acredito que essas reflexões são parte constitutiva do saber histórico, e não um mero apêndice. Até porque, conhecer o pensamento de todos os autores ao longo da História é inviável. Além do mais, nenhuma questão ou conjunto de questões é capaz de dar conta de todos os processos e dinâmicas que ocorrem nas salas de aula. Cada questão privilegia, sempre, uma ou algumas facetas do conhecimento.

Por outro lado, a referida questão do ENEM diz que Aquino é um pensador medieval, e isso constitui importante informação, pois remete ao contexto medieval e suas predominâncias religiosas, culturais, políticas e econômicas. Assim, o texto exige uma reflexão que não pode ser simplificada.

Desta forma, acreditamos que as questões do ENEM, em si, não são limitadoras da construção do saber histórico no Ensino Médio (que não deve ter a pretensão de formar jovens historiadores), mas apontam para outros mecanismos de construção desse saber, que tem no desenvolvimento de processos cognitivos um dos seus eixos.

Nesse sentido, trilhamos o caminho seguido por Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli<sup>54</sup> na utilização de documentos históricos em sala de aula como

---

<sup>53</sup> CERRI, 2004, p 224.

<sup>54</sup> SCHMIDT e CAINELLI, 2004. p 96-105.

facilitadores da compreensão de possíveis mediações do professor de História. Apresentar um documento não se reduz à mera leitura do mesmo, quando muitas vezes ocorre apenas a decodificação de palavras, e não a compreensão do texto. Trata-se de um processo que passa por várias fases, a partir de um olhar crítico preliminar. Para tanto, as autoras **sugerem** um caminho possível para o trabalho pedagógico com documentos em sala de aula, a partir da elaboração de três quadros-síntese, apresentados a seguir:

**a) Quadro-síntese da identificação do documento:**

- Determinar a origem do documento: Identificar e registrar as referências de onde e quando o documento foi encontrado; a data de sua produção e a forma de reprodução e divulgação (fotocópia, internet etc.).
- Natureza do documento: Classificação como documento oficial, documento que exprime ponto de vista ou gosto, documento que procura descrever a realidade, documento religioso, entre outras classificações.
- Autor do documento: Classificação da autoria do documento; autor desconhecido ou não, individual ou coletivo.
- Datação do documento: Enumeração de datas provenientes do próprio documento, de data da difusão do documento e data de nosso conhecimento do documento.
- Pontos importantes do documento: Enumeração de elementos que identifiquem a forma e o conteúdo do documento, como principais idéias, palavra-chave, fórmulas e expressões.

**b) Quadro-síntese da explicação do documento**

- O documento procura expor a verdade? O documento pretende atingir um grupo de pessoas em particular? Com quais objetivos foi produzido o documento? Como o documento apresenta a realidade? Por quê?
- O que é realçado no documento? Quais as relações dos dados com o lugar onde o documento está falando? Que intenções essa(s) relação(ões) revela(m)?
- Há correspondência entre as datas de produção e de difusão do documento? Que eventos importantes ocorreram quando o documento foi produzido ou publicado?
- Que palavras explicam melhor o documento? Que conhecimentos permitem melhor compreender o sentido do documento?

**c) Comentário do documento**

- Introdução: Reter os elementos-chave da apresentação. Tentar colocar uma ou mais questões gerais. Apresentar a maneira como o documento vai ser estudado.
- Desenvolvimento: Construir explicações sobre diferentes questões, como datas e idéias; responder às questões propostas.
- Conclusão: Estabelecer o grau de interesse pelo documento, discutir as idéias nele contidas e abrir questões ou temas com elas relacionadas.

A opção de elencar os quadros sintéticos não tem por objetivo prescrever uma fórmula ou uma receita para a atuação de professores de História em sala de aula, e sim, mostrar que a construção de competências e habilidades leitoras na

área de História é muito mais complexa do poderão supor aqueles que passam um texto com um simples questionário em anexo para que os alunos respondam.

Em suma, sem uma atividade de mediação<sup>55</sup> por parte dos professores, na leitura dos textos escritos, a tendência é que os alunos apenas repitam as palavras desses textos, sem a apreensão de seus significados. Vale lembrar que, segundo Silva (2004), essa atividade mediadora significa, inclusive, ensinar estratégias de leitura aos alunos, ou seja, mecanismos de controle de leitura. E então ocorre a repetição, pelos professores, de chavões que ocultam as reais dificuldades e possíveis caminhos de superação: “Os alunos não sabem ler direito, nem interpretar.”

Cabe a esses profissionais de História a responsabilidade de construir ações pedagógicas mediadoras desse processo, e não especificamente aos professores de Língua Portuguesa, já que os mecanismos de leitura e as “chaves” da leitura de um documento ou das fontes históricas são processos da especificidade da disciplina.

Face a tudo o que foi exposto, consideramos que a matriz histórico-cultural de Vygotsky fornece importantes elementos para a construção das habilidades e competências leitoras necessárias ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

## II – Paulo Freire

A produção freireana é instigante, fornece bases epistemológicas e práticas importantes. No entanto, tentar sintetizar suas contribuições para o campo educacional foge aos objetivos deste trabalho. Mesmo sabendo dos riscos e das limitações de pinçar algumas idéias que consideramos centrais, nos propomos a realizar tal intento. Para isso, refletiremos sobre algumas contribuições que consideramos de importância capital para a prática docente calcada numa postura que se compreende como política, tanto nas formas como explica o fenômeno educacional como nas práticas pedagógicas que propõe para o dia-dia dos espaços formais de educação, ou até dos não-formais.

A *conscientização* é o conceito essencial, na perspectiva de Paulo Freire, pois remete ao desenvolvimento de uma consciência que vai desvelando a

---

<sup>55</sup> Esta atividade mediadora significa, inclusive, ensinar estratégias de leitura aos alunos, ou seja, mecanismos de controle de leitura. (SILVA, 2004)

realidade, de forma crítica e ativa. Este mecanismo insere-se numa perspectiva que se estrutura no diálogo com o outro, diálogo este fundante também desse processo de conscientização, na passagem da consciência ingênua à consciência crítica, onde esta última, caracterizando-se pelo “anseio de profundidade de análise de problemas”, não se deixa reduzir à aparência dos fenômenos.

A partir do texto “Educação e Mudança<sup>56</sup>”, as idéias freireanas nos sugerem que o processo de formação do Letramento em História e das práticas de leitura a ele associadas, em seus mais diversos suportes textuais, se configuram como mecanismos ativos e críticos que percebem a realidade como mutável, que investigam, indagam essa realidade e nutrem-se do diálogo. Trata-se de um diálogo aberto e conseqüente, de um confronto de idéias, de leituras de mundo, e não apenas de argumentos contra o outro.

É nesse confronto de idéias que a ampliação da leitura de mundo pode ocorrer. Quem se fecha em um argumento absolutizado, quem se deixa reduzir pelas próprias posições argumentativas diminui o mundo, porque obscurece a possibilidade de um processo dialogal de ampliação desse mundo, nos vários espaços sociais de que faz parte. Dessa forma, sua visão vai se amesquinhando, pois, ao contrário, é na troca, no diálogo genuíno que o mundo vai se ampliando, se complexificando. Nesse sentido, o autor de “Pedagogia da autonomia<sup>57</sup>” nos brinda com importante reflexão:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (...) Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

Outra contribuição importante de Paulo Freire refere-se ao compromisso do profissional da educação, sem que este descambe par um tecnicismo empobrecedor e apolítico. O que implica saber, a favor ou contra quem educamos?

Nos vários escritos desse autor, o diálogo e o posicionamento do educar frente à realidade, sua postura de assumir-se como um ser que possui uma dimensão

---

<sup>56</sup> FREIRE, P. 1984.

<sup>57</sup> Idem, 2007, p 113.

política essencial, tem suas práticas eivadas de formas de compreender a realidade que se assentam, em última instância, em visões de mundo que são fundamentais. Talvez, o autor estivesse sempre preocupado em alertar que não podemos ser indiferentes ao que ocorre no mundo. E ser indiferente, em nossa concepção, pode ser entendido como não se posicionar sobre algo, de forma explícita e conseqüente. É Gramsci<sup>58</sup> quem apresenta, com maestria, o perigo da indiferença:

Como Friederich Hebbel, acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso, odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e, às vezes, os leva a desistir de gesta heróica. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos, mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca.

Paulo Freire não foi um homem indiferente aos acontecimentos, tomou o partido dos “esfarrapados do mundo”, como demonstra nas “primeiras palavras” do livro “Pedagogia do Oprimido”. Assim, se o desenvolvimento técnico-científico do professor é um componente essencial, a visão de mundo que informa a prática constitui a outra face da moeda de quem educa.

Com efeito, a leitura não é apenas uma prática técnica, mas também ideológica, que remete a questões mais amplas articuladas a múltiplas dimensões, como as sociais e políticas. E nesta dissertação, o texto de Paulo Freire<sup>59</sup> “A importância do ato de ler” constitui importante ponto de partida para refletirmos sobre a leitura. O autor, ao fazer uma síntese retrospectiva de seus caminhos pela leitura, nos brinda com uma reflexão muito instigante sobre os processos a ela articulados, seus processos gerais e a especificidade do suporte textual.

Nesse sentido, segundo Freire, a leitura do mundo é anterior à leitura do texto expresso em palavras. Então, o ato de ler vai ocorrendo inserido na experiência da própria existência do leitor, iniciando-se pelo mundo em que se

---

<sup>58</sup> GRAMSCI, 2008.

<sup>59</sup> FREIRE, P. 1982 p 11-21.

movia desde tenra idade (e nesse sentido, um mundo ainda incipiente) para depois seguir a leitura da palavra, ao longo de sua vida escolar, mas que não guardava, necessariamente, uma identidade com a leitura da “palavra mundo”. Assim, a experiência da leitura da palavra vai-se dando aos poucos, em meio aos percursos da vida desse leitor. A observação desses aspectos de sua própria experiência de leitor possibilitou a Paulo Freire<sup>60</sup> perceber que

...a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Dessa forma, a repetição mecânica de informações descritas em um determinado texto não produz necessariamente habilidades mais substantivas de leitura, necessárias ao desvelamento do texto. Podemos apreender, a partir disso, que listar informações de um texto não se configura em apreensão do texto lido, no mergulho necessário ao que há de mais profundo em suas letras, e que, inclusive as supera.

O que implica, para os nossos objetivos, estabelecer parâmetros para as nossas práticas de leitura e mesmo para o desenvolvimento do Letramento em História. Ler, como nos lembra o professor Paulo Freire, constitui um processo que vai além das palavras e da mera descrição ou enumeração de informações contidas no texto.

Com efeito, o letramento em História, ao articular essa formação, possibilita o desenvolvimento de lentes (conceitos, por exemplo) que contribuem para a diversificação e ampliação da leitura de mundo realizada pelo leitor, pois os textos, em seus mais variados suportes, deixam de ser vistos como neutros ou como portadores de uma verdade absoluta. Ao contrário, encontram-se eles inseridos em uma teia de múltiplas relações, e são portadores de intencionalidades. Dessa forma, os processos da leitura, na perspectiva do Letramento em História, se consubstanciam em uma leitura crítica do texto, e do mundo que o produz. Assim, a especificidade do Letramento em História se configura, também, em perceber as finitudes das formações sociais e do próprio texto, em apreender a historicidade do texto e de seus suportes textuais.

---

<sup>60</sup> Idem, p 17.

### 2.2.2 A idéia de Letramento em História

Tomar de empréstimo um conceito gera sempre tensões, em sua utilização e definição. A idéia de utilização de uma terminologia está ligada à compreensão de uma série de fatores que buscamos explicitar neste tópico. Com efeito, o Letramento em História ao articular essa formação possibilita o desenvolvimento de lentes (conceitos, por exemplo) que contribuem para a diversificação e ampliação da leitura do mundo realizada pelo leitor, pois os textos, em seus mais variados suportes, deixam de ser vistos como neutros ou como portadores de uma verdade absoluta. Ao contrário, encontram-se eles inseridos em uma teia de múltiplas relações, e são portadores de intencionalidades. Assim, os processos da leitura, na perspectiva do Letramento em História, se consubstanciam em uma leitura crítica do texto e do mundo que o produz. Portanto, a especificidade do Letramento em História se configura também em perceber as finitudes das formações sociais e do próprio texto; isto é, a apreensão da historicidade do próprio texto e de seus suportes textuais.

Ao longo de nossa experiência docente nos CPVCs - Cursos Pré-Vestibulares Comunitários<sup>61</sup> - percebemos que as dificuldades dos alunos na compreensão de textos - artigos de jornais, cartas de época, textos didáticos, letras de música, charges, tirinhas de quadrinhos, tabelas diversas etc. - constituem uma séria barreira a ser superada. Como exemplo, vale lembrar que também nas questões de avaliação, a compreensão de textos e enunciados é um desafio para os professores, não só de História, mas quiçá de todas as áreas do conhecimento.

Nos CPVCs, essas dificuldades são sempre mencionadas nas reuniões dos corpos docente e discente. Parece ser consenso que as questões estruturais - ausência de cursos de formação e capacitação, dificuldades financeiras dos alunos até mesmo para chegar ao curso, professores que conjugam variadas atividades (grande parte ainda é graduando), espaços precários etc. - têm agravado o

---

<sup>61</sup>Os CPVCs podem ser descritos como “movimentos sociais de comunidades e grupos de excluídos e pobres, lutando por cidadania ativa, defesa da diversidade, empoderamento político e cultural, atuando em geral sob condições objetivas bastante precárias de uma paraescolarização compensatória e de ações inclusivas, com recursos humanos, físicos, financeiros e técnicos bastante limitados. Em contraponto a essas determinações socioeconômicas macroestruturais, há a pressuposição de que os fatores técnico-pedagógicos encontram espaços para se tornar dialeticamente condicionantes, não apenas condicionados.” (CARVALHO, 2006, p 302)

desempenho dos alunos, não apenas nos exames vestibulares, mas no cotidiano, como por exemplo na compreensão de reportagens televisivas e impressas.

Em tal contexto, a idéia de investigar as condições de Letramento em História surgiu de dois processos articulados. Assim, no primeiro semestre de 2006, os professores de cursos pré-vestibulares comunitários parceiros da PUC-Rio participaram de cinco jornadas de formação sobre a matriz do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), numa parceria entre a Cesgranrio e a PUC-RJ. Em julho de 2006, os alunos desses CPVCs parceiros realizaram um teste simulado, que abrangia questões das provas do ENEM de 2002 e 2003, teste esse elaborado pela Cesgranrio, instituição responsável pelo exame. As notas médias dos alunos dos CPVCs nesse Simulado foram significativamente acima da média nacional dos exames do ENEM de 2005.

Uma análise preliminar sobre as questões de História, nesse Simulado, identificou algumas habilidades e competências fundamentais, que foram adjetivadas, em principio, como Letramento<sup>62</sup> em História.

Com efeito, algumas perguntas surgiram, a partir desses processos: O que significa ser Letrado em História? Que competências e habilidades são necessárias para a construção do Letramento em História?

Nesta proposta de pesquisa, o Letramento em História refere-se, também, aos níveis e conteúdos de conhecimento em leitura, competências e habilidades leitoras, desenvolvidos pelos alunos ao longo da Educação Básica (os alunos dos CPVCs parceiros terminaram o Ensino Médio, ou cursam a última série deste segmento de ensino), tendo como referência a Matriz de Competências e Habilidades do ENEM e do PCNEM. Isto pressupõe que as habilidades e competências leitoras constituem um elemento basilar para o desenvolvimento do Letramento em História. No entanto, é fundamental compreender que este conceito não pode ser reduzido às competências e habilidades leitoras, mas incorpora estas como um de seus elementos. Como bem lembra Isabel Barca:<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> O termo Letramento utilizado neste projeto tem o sentido que lhe é atribuído por Magda Soares. Para esta autora, Letramento (derivado do termo inglês literacy) refere-se à condição ou estado daquele que aprende a ler e escrever. Além disso, o termo engloba a inserção do indivíduo letrado nas práticas sociais de leitura, tendo como efeito conseqüências sociais, políticas, econômicas, cognitivas e culturais. (SOARES, p. 17-25)

<sup>63</sup> BARCA, 2006.

Entenda-se a literacia<sup>64</sup> não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão lingüísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras. E, no quadro da discussão actual em torno da necessidade de desenvolvimento da consciência histórica, a idéia de literacia surge-lhe associada, enquanto vertente indispensável para que tal desenvolvimento ocorra.

Acreditamos que o ensino de História não pode ser dissociado da escrita e da leitura em qualquer de seus aspectos. Neste sentido, os documentos oficiais para o Ensino Médio (PCNEM e PCN +)<sup>65</sup> sinalizam as competências leitoras como fundamentais para o ensino de História nessa etapa da Educação Básica. É do PCNEM<sup>66</sup> o trecho abaixo:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no Nível Médio.

Já o documento PCN+ informa que é necessário

Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem

<sup>64</sup> Em Portugal, os pesquisadores têm preferido utilizar o termo literacia, e não letramento (Idem, p 18). Já a professora Mirian Jonis, em tese de doutorado defendida recentemente na PUC-RJ, utiliza o termo Alfabetismo (SILVA, 2006).

<sup>65</sup> Estes documentos podem ser acessados no site do Ministério da Educação (MEC): <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>

<sup>66</sup> PCNEM, p.22.

sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção. (PCN +, p 74)

Por outro lado, acreditamos que o CPVCs constituem espaços importantes para a investigação da construção das competências e habilidades leitoras, pois se pressupõe que os alunos desses cursos já completaram o ciclo da Educação Básica,<sup>67</sup> ou pelo menos estão na última série do Ensino Médio. Este dado é importante, se levarmos em consideração que na América do Norte e na Europa tomam-se por base oito ou nove séries como patamar mínimo para se atingir o “alfabetismo<sup>68</sup> funcional”. Além disso, Vera Masagão Ribeiro<sup>69</sup> mostra, em artigo de sua autoria, alguns resultados sobre o indicador alfabetismo funcional, que apontam para o fato de que, apesar de outros fatores influírem nos níveis de alfabetismo da população, o grau de escolaridade constitui uma variável decisiva. Os dados mostram que é após o término do Ensino Médio que a maioria da população (66%) pesquisada atinge o nível 3 de alfabetismo (nível máximo). Em contrapartida, para quem possui o Ensino Fundamental completo ou o Ensino Médio incompleto o índice é de 42%; para os que estão entre a 4ª e 7ª série, o índice é de 12%, e para os que têm até a 3ª série a média é de 11%.

Para uma aproximação do conceito de Letramento em História, que possa contribuir para um melhor entendimento do fazer pedagógico nas aulas de História, faz-se necessário retomar o entendimento de Letramento proposto por Magda Soares. Para esta autora, tal conceito engloba a inserção do indivíduo letrado nas práticas sociais de leitura, tendo como efeito conseqüências sociais, políticas, econômicas, cognitivas e culturais. Assim a leitura, em um sentido amplo e articulado do fazer História, se configura como um processo que envolve uma postura de percepção da historicidade do próprio texto. Isto implica perceber a relação dos documentos históricos com questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas, culturais, sociais. O desenvolvimento de habilidades leitoras engloba não só a decodificação do texto, mas também as práticas sociais de abordagem

<sup>67</sup> Entendemos que o término da Educação Básica deveria, pelo menos, garantir aos alunos a capacidade de utilizar a linguagem escrita para obter informações, expressar-se, planejar ações, ou seja, haver desenvolvido competências e habilidades leitoras.

<sup>68</sup> VERA MAZAGÃO RIBEIRO utiliza a terminologia alfabetismo, em vez do termo Letramento (2006, p 2).

<sup>69</sup> RIBEIRO, 2002, p 64.

dos documentos em seus diversos suportes textuais, abordagem essa realizada pelo campo da História. A esse respeito, Reis e Gomes<sup>70</sup> dizem que *o mais sensato é cumprir o be-a-bá do historiador, lendo criticamente os documentos, identificando as circunstâncias e as intenções dos escribas, o que esconde nas entrelinhas, explorando pequenos indícios, tentando mesmo ouvir os silêncios.*

A partir de uma análise das questões acima, abre-se a possibilidade de perceber as determinações dos textos, o que remete à própria historicidade dos contextos de produção dos mesmos. Já em suas dimensões espaciais e temporais, considera-se a finitude das formações sociais, numa tentativa de desnaturalizar as configurações como elas se apresentam. Com isso, numa primeira aproximação, ser letrado em História articula-se a uma leitura investigativa, possibilitando reflexões sobre as questões que atravessam a produção de qualquer texto, inclusive o “texto” produzido durante a própria aula, como nos instiga a pensar o artigo de Ilmar Mattos já citado neste trabalho.

Por outro lado, a leitura envolve os processos de formação do leitor, como nos lembra Larrosa<sup>71</sup> ao afirmar: *Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou deforma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.*

Com efeito, o letramento em História ao articular essa formação possibilita o desenvolvimento de lentes (conceitos, por exemplo) que contribuem para a diversificação e ampliação da leitura de mundo realizada pelo leitor, pois os textos, em seus mais variados suportes, deixam de ser vistos como neutros ou como portadores de uma verdade absoluta. Ao contrário, encontram-se eles inseridos em uma teia de múltiplas relações, e são portadores de intencionalidades. Assim, os processos da leitura, na perspectiva do Letramento em História, se consubstanciam em uma leitura crítica do texto e do mundo que o produz. Assim, a especificidade do Letramento em História, se configura também, em perceber as finitudes das formações sociais e do próprio texto. Isto é, a apreensão da historicidade do próprio texto e de seus suportes textuais.

Como consequência, se “sem documentos não há História”, frase bem conhecida dos historiadores, eles já não representam a História como realmente

---

<sup>70</sup> REIS e GOMES, 1998, p 10.

<sup>71</sup> LARROSA, 2007, p. 129-130.

aconteceu, já que, a partir de sua leitura, são interpelados em suas determinações históricas. Sobre isso, escreve Mattos<sup>72</sup>:

Contar por meio de um texto escrito a partir das leituras do que os outros registraram; contar para que os outros leiam. O texto historiográfico tornando-se o ponto de encontro de diferentes leitores, porque se o ato de ler é a possibilidade de saber o que se passa na cabeça do outro, lendo também compreendemos o que se passa em nossa própria cabeça: o texto historiográfico tornando-se o ponto de encontro de diferentes escritores, porque o ato de escrever possibilita confrontar, e assim melhor compreender o ofício que pratico e o mundo no qual ele se situa e sobre ele inevitavelmente reage.

Ainda sobre o assunto, diz-nos Monteiro<sup>73</sup>:

O processo de alfabetização é contínuo, se realiza ao longo da vida e, segundo Paulo Freire, não é reprodução da escrita e da leitura. 'É ler criticamente a realidade e se instrumentalizar para nela poder atuar.' E é isso que fazemos nas aulas de História, quando temos oportunidade para construir juntos interpretações, baseadas em autores que já pesquisaram os temas, mas que devem ser elaborações próprias, dos alunos, resultantes das discussões e análises realizadas. Produzindo pequenos textos, dentro de suas possibilidades, com interpretações e conclusões a respeito daquilo que estiver sendo estudado, utilizando linguagem verbal, plástica ou ciência, os alunos são respeitados e considerados efetivamente com sujeitos de um processo que é deles – a aquisição de conhecimentos.

Postos lado a lado, os trechos acima ajudam a compreender que os processos de desenvolvimento do letramento em História, construídos ao longo da vida - pois nunca se chega ao ponto final de um processo configurado como inesgotável - incorporam a decodificação das palavras e possibilitam uma leitura histórica do mundo, expressa em uma linha de intercomunicação constante, constituindo um constante diálogo de apropriação, invenção e produção de significados.

As aulas de História não têm como objetivo formar historiadores profissionais, como parecem esquecer alguns professores, mas visam ajudar em uma formação que, no mínimo, contribua para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para lidar, de forma crítica, com o grande número de informações que circulam pelos mais variados suportes: Internet, programas televisivos, rádio, jornais, revistas, charges, músicas, poesias, pinturas, fotografias etc.

---

<sup>72</sup> MATTOS, 1998, p 7.

<sup>73</sup> MONTEIRO, 2000, p 36-37.

### 2.3

#### Formação Docente: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (...) Não nasci professor ou marcado para sê-lo.*

Paulo Freire

Durante as duas últimas décadas, discussões e debates em torno da formação de professores ocuparam boa parte da produção acadêmica, e mesmo discursos oficiais nas três esferas de governo, que muitas vezes centralizaram nesta temática os discursos sobre melhoria de ensino e diminuição do fracasso escolar. Trata-se de tema complexo, permeado de conflitos e divergências que remetem às concepções de aprendizagem, de conhecimento, de sociedade constituindo-se, desta forma, em uma questão polêmica.

Se por um lado, os estudos sobre formação docente ganharam espaço a partir do impacto gerado pelas produções de autores como Tardiff (1991, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1992), Perrenoud (1999, 2002) e Schön (1992), por outro, críticas às propostas de formação docente postuladas em discursos oficiais e mesmo pelos referidos autores se fizeram presentes em Duarte (1998, 2001a, 2001b), Facci (2004), Martins (2007), entre outros. É sabido que os problemas educacionais não se resumem à formação docente e nem ao campo da educação, e sim a uma complexa teia que engloba fatores econômicos, sociais, políticos, ideológicos, etc. Com efeito, a formação de professores é compreendida neste trabalho como uma das dimensões a serem levadas em conta durante o processo educacional, e não a *única* dimensão, posto que ela não se esgota em si mesma e nem uma formação considerada em “ponto ótimo” tem como garantir uma educação que possibilite o empoderamento (apesar de ser imprescindível). Nesse sentido, autores como Paulo Freire<sup>74</sup> e Demerval Saviani<sup>75</sup> já observaram a existência de uma dimensão política que não pode ser descartada dos processos educacionais. Ao contrário, é uma dimensão constitutiva das práticas pedagógicas, ainda que não assumida explicitamente, ou não percebida pelos professores e/ou educadores. No caso específico deste trabalho, tal dimensão se torna latente, na

---

<sup>74</sup> FREIRE, (1982/1993/2003).

<sup>75</sup> SAVIANI (1983/2002).

medida em que investiga as dinâmicas e os processos envolvidos em um curso de capacitação docente para professores de quase uma centena de cursinhos pré-vestibulares comunitários surgidos no início dos anos 90 do século passado, que se tornaram um dos maiores movimentos sociais urbanos do país, com referências até na mídia. Tais movimentos, tencionando as esferas oficiais no tocante à adoção de políticas públicas no campo educacional, contribuíram para a adoção de cotas em universidades estaduais do Rio de Janeiro. Como nos lembra o professor José Carmelo Carvalho<sup>76</sup>, trata-se de *movimentos sociais de comunidades e grupos de excluídos e pobres, lutando por cidadania ativa, defesa da diversidade, empoderamento político e cultural*.

Nesse sentido, compreendemos que a formação do professor de História não pode estar dissociada de processos de reflexão permanente sobre o seu fazer pedagógico. Em uma perspectiva que concebe o professor enquanto um sujeito que, em suas diversas práticas cotidianas, pode contribuir tanto para a permanência de estruturas e condicionantes geradoras de uma apropriação desigual do saber pelos diversos grupos que compõe a estrutura social, acumulado pela sociedade ao longo da História. Com o também, as práticas pedagógicas dos professores podem contribuir para a construção de dinâmicas que auxiliem na desconstrução dessas estruturas e condicionantes geradores de desigualdade social e por consequência, da apropriação assimétrica do saber pelos diversos grupos sociais .

Assim, a formação docente é tecida abrangendo a complexa relação que o indivíduo estabelece nos diversos espaços sociais, em uma apropriação articulada. Incluem-se aí as experiências escolares (ou, pelo menos, as imagens que se tem da escolarização), a formação acadêmica, a prática e, logicamente, as opções políticas, ideológicas e culturais desse indivíduo. Conseqüentemente, a formação do professor não deve ser pensada apenas em seus aspectos instrumentais e técnicos, mas engloba-os a partir de um horizonte político, pedagógico, cultural, econômico, e social. A esse respeito, dizem Cabral e Medeiros<sup>77</sup>:

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (1996) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de

---

<sup>76</sup> CARVALHO, 2006, p 302.

<sup>77</sup> CABRAL E MEDEIROS, p. 11 e 12.

compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico. (...) Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Com efeito, entendemos que a formação de professor deve explicitar claramente os pressupostos epistemológicos, políticos, pedagógicos e sociais aos quais ele está ancorado, e como o desenvolvimento de competências e habilidades e a construção de conhecimentos articulam estas dimensões com o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem.

Pensar a formação de professores a partir de um olhar sobre a teoria histórico-cultural pressupõe considerar que as formas visualizar as concepções de aprendizagem ancoradas no aporte teórico de Vygotsky devem articular-se à formação docente. Como lembra Libâneo<sup>78</sup>, *as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar. Sendo assim, o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.*

Com isso, cabe lembrar que um indivíduo desenvolve os processos cognitivos mais complexos a partir das interações que estabelece com outros indivíduos, nos diversos espaços sociais. O professor é compreendido, desta forma, como um ser constituído pelas relações que estabeleceu com os outros ao longo da sua trajetória existencial. Ou, como nos lembra Paulo Freire na epígrafe deste tópico, *não nascemos prontos, mas vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.* Isso implica enunciar que a formação do professor concatena-se aos momentos de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Nessa formação, são relevantes os processos do desenvolvimento intelectual na coletividade, os mecanismos de aprendizagens, as mediações que foram necessárias para a apropriação das leituras formativas, numa dinâmica que aglutina a reflexão da especificidade da própria disciplina com os processos educacionais mais amplos, ou melhor, com os contextos sociais mais amplos,

---

<sup>78</sup> LIBÂNEO, 2004a, p. 115.

numa percepção do ato pedagógico como uma prática social que envolve a mobilização de diversos saberes.

Já uma concepção política articulada às classes populares compreende a necessidade de se criarem mecanismos para o desenvolvimento de competências do ensinar, competências estas que se interligam aos conhecimentos necessários para realizar uma atividade, lidando com situações complexas (ensino-aprendizagem) e desenvolvendo práticas que possibilitem o equacionamento dos problemas surgidos no contexto da complexidade das dinâmicas que envolvem a aprendizagem e o ensino, em seus mais variados aspectos. É importante sinalizar que o sentido de competência articula-se com a proposição de Libâneo<sup>79</sup>, como vemos a seguir:

Na perspectiva sociocrítica, a competência é sinônimo de formação omnilateral (integral), formação politécnica, em que os profissionais desenvolvem capacidades subjetivas – intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais – visando a unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas. Trata-se, assim, de unir uma visão ampliada de trabalho, envolvendo competências universais e saberes técnico-metodológicos, as competências sociocomunicativas e subjetivas e as competências histórico-políticas transformadoras.

Como consequência, uma prática articulada aos interesses populares não secundariza os processos de ensino-aprendizagem e as formas pelas quais os indivíduos desenvolvem as habilidades mais complexas, sem desembocar, entretanto, num tecnicismo estéril que abstrai as dimensões, que informa a prática, o uso de métodos de ensino e suas implicações ideológicas, sociais, políticas e pedagógicas. Na perspectiva deste trabalho, como desenvolvem o Letramento em História. Ou melhor, que elementos perpassam esse desenvolvimento.

A escolha de uma perspectiva histórico-cultural, como base para o entendimento do desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos, já foi abordada anteriormente. Entretanto, a opção se configura, também, como uma escolha cujo horizonte se concatena com a assertiva de Rosa Fernández<sup>80</sup>, que comenta: *Dos pontos de vista teórico e metodológico, a escolha de uma perspectiva histórico-cultural oferece elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma*

---

<sup>79</sup> LIBÂNEO, 2004b, p. 85.

<sup>80</sup> FERNÁNDEZ, 2005, p. 64.

*sociedade mais justa e solidária*. Ou seja, a escolha pressupõe uma formação ancorada numa perspectiva que contribua de forma substantiva para o empoderamento tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva.

### 2.3.1

#### **Considerações sobre a formação do professor de História**

Este tópico tem por objetivo fazer uma breve reflexão sobre as perspectivas de formação do professor de História. Uma das questões que sempre acompanharam as graduações em História refere-se à relação tensa e complexa entre a formação do bacharel e a formação do licenciado. Nesse sentido, segundo Caimi<sup>81</sup>,

é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem.

Com efeito, a formação do docente em História é atravessada por questões que abrangem a produção historiográfica, com seus aportes teóricos e metodológicos; os processos educacionais articulados aos contextos produzidos pela sociedade; as questões que envolvem as dinâmicas de ensino-aprendizagem; as implicações políticas da prática pedagógica. E, na perspectiva deste trabalho, tal formação inclui também os dilemas que envolvem a leitura, na perspectiva do Letramento em História.

Na Educação Básica, o ensino de História não pressupõe formar jovens historiadores, mas possibilitar a criação de mecanismos de desenvolvimento de habilidades, competências, conhecimentos que possibilitem os alunos se situarem de forma ativa e crítica em relação à sociedade e suas dinâmicas no tempo (inclusive na atualidade e não no passado). No entanto, muitas vezes nos esquecemos disso, o que contribui para o surgimento de questões complexas, produtoras de tensões diversas, que atravessam as práticas pedagógicas nessa área.

---

<sup>81</sup> CAIMI, 2006, p. 21.

São as complexidades de um fazer pedagógico, que se consubstanciam na tensa relação entre: prover os alunos de instrumentos intelectuais e de conhecimentos necessários, e manter uma prática coerente com as produções do campo da História.

Acrescenta-se a essa teia de tensões a ilusão, ainda muito comum, de que a formação de um *bom bacharel em História* se traduz automaticamente em um professor competente. A maioria das pessoas que passaram pelos processos de escolarização guardam a imagem de um professor (seja lá qual for a matéria) que parecia ter um fantástico domínio da disciplina, mas não conseguia criar um ambiente propício à aprendizagem ou em jargão bastante utilizado: *ele sabe muito, mas não sabe passar a matéria*. Analogamente, podemos afirmar que a formação de qualidade de um engenheiro civil não o torna, automaticamente, um bom professor de Matemática, embora sua formação em Matemática seja substantiva.

Com isso, não se está afirmando que uma formação sólida no campo da História seja desnecessária. Ao contrário, ela se configura como uma condição fundamental, mas não única. Nesse sentido, compreendemos Caimi<sup>82</sup>, quando ele afirma:

o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender, e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem.

Essa discussão é fundamental embora, segundo Marlene Cainelli<sup>83</sup> é *sempre vista como atividade menor dentro da universidade a formação, vive um eterno conflito de significação, entre as faculdades de educação e os cursos de formação específicas*. Ainda mais se considerarmos que a realidade da maioria dos profissionais formados na graduação de História é o espaço da sala de aula. Numa linguagem ao gosto dos empresários, o maior mercado é a sala de aula na condição de professor do Ensino Básico, seja no segmento Fundamental ou no Médio. Assim, o seu exercício profissional se realiza no espaço escolar.

---

<sup>82</sup> Idem.

<sup>83</sup> CAINELLI, 2000/2001, P. 73.

### 3

## Contextualização sobre a formação docente em História nos CPVCs

Este capítulo estruturou-se de maneira a abordar as discussões que envolvem a formação docente com base no Letramento em História. Para isso, explicitamos a contextualização dos CPVCs e realizamos uma reflexão sobre os processos seletivos e excludentes dos modelos de vestibulares tradicionais, que privilegiam a acumulação e memorização de informações. Em contraponto, apresentamos um sucinto panorama sobre a proposta formativa elaborada pelos professores responsáveis pelas edições do curso de capacitação para docentes dos CPVCs, realizadas no biênio 2006/2007, com base em referencial paulofreireano.

Um olhar sobre o vestibular pode dar a perceber que este exame ora se apresenta como um fantasma que assombra os estudantes, tanto por seu significado enquanto mecanismo de acesso (seletivo e excludente) ao Ensino Superior, quanto pelas tensões que cercam o ato da realização do exame, em suas diversas etapas. Por outro lado, para muitos ele representa um horizonte que beira um paraíso composto de honras, prestígio, uma percepção positiva da própria capacidade intelectual e uma expectativa em relação ao futuro promissor que a superação da etapa do vestibular pode representar. Assim, não é de se estranhar que os calouros estampem em objetos, como camisas e blusas, os nomes do curso e da universidade. Há ainda aqueles que louvam a *deusa do esquecimento*, em uma tentativa de excluir o vestibular da realidade brasileira.

O fato é que o vestibular está consolidado como forma de acesso ao Ensino Superior e como mecanismo de controle de excelência. Isto é, o vestibular encerra, pelo menos em tese, um conjunto de saberes e habilidades consideradas essenciais para o ingresso no Ensino Superior. É só abrir os jornais, após os resultados dos exames, e os nomes de alunos que conseguiram as primeiras colocações aparecem estampados em suas páginas como uma garantia de credibilidade e sucesso dos métodos adotados pelo curso que os *qualificou*. Entretanto, sabemos que o vestibular não pode ser reduzido a uma dimensão técnica, embora o discurso de seus defensores privilegiem esse aspecto. Este enfoque oculta ou secundariza as dimensões sociais, pedagógicas, políticas e econômicas inscritas nos exames. Nesse sentido a meritocracia individual, que é

ativada no momento da realização das provas de vestibular, ou de qualquer exame desta natureza, precisa ser relativizada ou, no mínimo, contextualizada. Do contrário, corremos o risco de não levar em consideração a exclusão e a seletividade de tais exames.

Por outro lado, os exames possuem limitações fundamentais que precisam estar explicitadas para que a áurea de mérito exclusivo do indivíduo e mesmo a neutralidade e perfeição de aferição sejam, no mínimo questionados. A primeira questão refere-se ao fato de que o vestibular, ou qualquer exame desta natureza, não tem como indicar o saber que um sujeito realmente possui, mas apenas reconhece administrativamente uma determinada faceta de seu conhecimento. O segundo aspecto refere-se ao processo de invisibilidade e visibilidade de dimensões que transpassam a vertente puramente técnica do exame e nesse sentido, Barriga<sup>84</sup> nos ajuda delinear as argumentações:

Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem uma análise de suas condições materiais. Todos estes problemas, e muitos outros que convergem sob o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só através deste instrumento (social).

Se refletirmos sobre o vestibular, podemos notar que ele desconsidera as trajetórias acadêmicas e sociais de cada indivíduo, embora seus itens cobrem informações das quais a inserção desigual e assimétrica dos diversos grupos sociais não pode dar conta. É sob este prisma que a tão propalada meritocracia subjacente aos exames é relativizada e desconstruída.

O surgimento de cursos preparatórios alternativos e/ou comunitários, no contexto do primeiro centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, para diminuir o fosso que dificulta o acesso das classes populares<sup>85</sup> ao Ensino Superior

---

<sup>84</sup> BARRIGA, A. 2004, p 57

<sup>85</sup> O autor Alexandre do Nascimento denomina de “...populares os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento de sua cultura e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: a discriminação racial”. (NASCIMENTO, 1999, p. 3).

no Brasil revela, por outro lado, como o vestibular constitui um horizonte importante, mesmo que excludente, para a maior parte da sociedade. Os referidos cursos se consubstanciam em uma tentativa de estabelecer um contraponto aos pré-vestibulares tradicionais.

Em relação ao ensino de História, o vestibular se tornou referência para a organização de programas, currículos e estratégias vinculadas a suas exigências. Em recente estudo, Circe Bittencourt<sup>86</sup> observa que:

embora estejam sendo propostas mudanças nas formas de acesso ao nível universitário, os exames vestibulares das grandes universidades brasileiras ainda são os referenciais para a maioria das escolas e professores. [...] as análises realizadas no referido estudo de Eduardo de Mello sobre o ensino de História para o nível médio indicam o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação

Por todo o exposto, é impossível desconsiderar o vestibular como um dos condicionantes fundamentais do ensino de História no Ensino Médio, influenciando os tipos de abordagem e a prática pedagógica em sala de aula. Vale ressaltar que vários colégios de “primeira linha” mantêm cursos pré-vestibulares, ou mesmo o terceiro ano do Ensino Médio voltado para tal exame.

### **3.1 Cursos Pré-vestibulares Comunitários (CPVCs)**

Segundo José Carmelo Carvalho (2005), “no início dos anos 90 do século passado, a criação de cursos alternativos à ‘indústria do vestibular’ ganhou força, e vem se difundindo rapidamente pela região metropolitana do Rio de Janeiro.” Essa difusão articula-se com o crescente acesso ao Ensino Médio de segmentos populares da rede pública de ensino e a percepção de que o ensino destas escolas, de forma geral, não atendia às demandas de acesso ao Ensino Superior, ou seja, o ensino público “não prepara para o vestibular”. Foge aos objetivos deste texto, mas é importante lembrar que a precariedade do ensino público está relacionada a uma complexa e dinâmica teia de fatores, como falta de investimentos, sucateamento das estruturas físicas das escolas, número insuficiente de

---

<sup>86</sup> BITTENCOURT, 2005, p. 119.

professores e outros profissionais da educação, salas superlotadas de alunos, precariedade das condições de trabalho dos professores (inclusive com a diminuição de salários) entre outros fatores sociais, políticos, culturais, pedagógicos e econômicos.

A fundação do Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), em 1993 em São João de Meriti, Baixada Fluminense é considerada um marco importante na criação de cursos alternativos no Rio de Janeiro. Esse acontecimento inspirou, inclusive, a criação de cursos alternativos e comunitários diversos, com clivagens em relação aos princípios e concepções do PVNC, mas voltados, também, para as classes populares. Houve até desdobramentos disso no campo de políticas públicas direcionadas à educação. As manifestações públicas em prol da adoção de políticas afirmativas, como a adoção de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro.

Além dos aspectos acima citados, segundo Carvalho (2005), “a entrada de alunos oriundos destes cursos (o que configura num relativo sucesso de um dos objetivos) em universidades públicas do estado chamou a atenção de pesquisadores e de universidades.” Isso gerou, inclusive, debates, seminários, sendo objeto de dissertações e teses em vários departamentos (Educação e Sociologia, por exemplo), artigos em revistas acadêmicas e uma série de discussões mais capilares em diversos espaços sociais, como bairros, igrejas e associações de moradores. Assim, os “prés” inscreveram suas reivindicações, concepções, seus valores, e mesmo suas dificuldades e limitações em pautas de discussões dos mais diversos segmentos e espaços sociais.

Com efeito, as questões em torno desses cursos vêm incorporando e sofisticando reflexões para além das propostas e do engajamento político que grande parte dos núcleos vem desenvolvendo desde meados da década de 90 do século passado. Este fato tem gerado uma gama de reflexões importantes, inclusive sobre os dilemas enfrentados pelos “prés”, a que se refere, entre outros autores, Renato Emerson dos Santos<sup>87</sup>:

A concepção do pré-vestibular como uma iniciativa que se pretendia do campo da educação popular coloca para os cursos alguns desafios, visto que para isto deveria contemplar um projeto educacional que compatibilizasse a preparação para o vestibular com um trabalho de

---

<sup>87</sup> SANTOS, 2005, p. 189.

formação crítica e uma intervenção política – tarefas em nada banais. [...] O entrelaçamento das críticas nas quais se baseava a criação dos pré-vestibulares populares produzia então um discurso que apontava para o seu próprio fim como objetivo, através da melhoria do ensino público – compreendida não apenas como elevação dos índices de aprovação dos alunos de escolas públicas no vestibular, mas como realização plena de uma educação que formasse cidadãos críticos da estrutura da sociedade e de sua inserção nela, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade. O pré-vestibular seria, segundo estas concepções, um tensionamento da sociedade para que o Estado, responsável por tais realizações, passasse a cumprir efetivamente seu papel – leitura que legitimava o pré-vestibular como crítica e como movimento social, mas nunca como política pública, o que configuraria uma distorção no papel do Estado. [...] Esta crítica ampara um caráter político na intervenção dos pré-vestibulares, mas não garante a construção de uma práxis pedagógica que traduza este caráter. Isto necessariamente requer, como colocamos acima, a superação do binômio “conscientização política & treinamento para o vestibular” através da construção de um projeto pedagógico emancipador. Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político de sociedade que oriente todos os momentos de construção do pré, envolvendo a seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores), etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares.

O desafio de aliar a construção de práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a incorporar conhecimentos e saberes necessários para “passar no vestibular” (mas não apenas isso) com questões políticas mais gerais tem proporcionado uma série de reflexões sobre possíveis propostas técnico-pedagógicas mais apropriadas a uma formação emancipadora que inclua a construção da cidadania, o combate ao racismo e a exclusão. Assim, as práticas educacionais poderão articular competência técnica e competência política. É esta uma das propostas da Carta de Princípios do PVNC.<sup>88</sup>

Um olhar sobre os “prés” comunitários dá a perceber a heterogeneidade dos vários núcleos: uns estão mais identificados com posicionamentos ideológicos definidos, como a questão racial; outros estão voltados para alcançar o Ensino Superior, e mesmo as clivagens e divergências internas. Estes são núcleos ligados a entidades como a Educafro ou o PVNC. Essas clivagens são descritas por José Carmelo Carvalho por meio de tipologias construídas a partir de diferentes propostas político-pedagógicas. Diz Carvalho<sup>89</sup>:

<sup>88</sup> Carta de Princípios do PVNC: Site: [www.pvnc.org](http://www.pvnc.org)

<sup>89</sup> CARVALHO, 2006, p 305-306.

Procuram definir-se como espaços de formação crítica e de intervenção política, na perspectiva de movimentos de educação popular; assim, o projeto educativo busca compatibilizar os processos de preparação para o vestibular com os de formação política; entretanto, essa práxis pedagógica nem sempre assegura condições suficientes para a construção da formação política nas diversas disciplinas, apesar da centralidade conferida à disciplina Cultura e Cidadania.

- Buscam constituir-se como alternativas de inclusão direcionadas a grupos étnicos e sociais excluídos; lutam por instituir medidas específicas com vistas à inclusão nas agendas das políticas universalistas de medidas específicas em prol da inclusão dos grupos discriminados, como políticas de cotas nas universidades e IES públicas e privadas e de ações afirmativas complementares; sob o prisma mais didático, desenvolvem projetos político-pedagógicos decorrentes dos pressupostos de abordagens crítico-sociais de conteúdos e do método Paulo Freire; ressaltam processos de ensino-aprendizagem no contexto de um acentuado interacionismo sociocultural entre docentes e discentes, como alternativas de superação das barreiras psicopedagógicas à aprendizagem, de empoderamento coletivo e de convivialidade entre docentes (já há exemplos de ascensão social e educacional) e seus alunos, em busca de espaços de afirmação grupal e pessoal.
- Integram-se a uma rede de projetos comunitários mais abrangentes, com várias propostas de inclusão social (níveis escolares, inclusão digital, formação profissional, geração de renda etc.), sob a coordenação de uma ONG local ou de associação de moradores, na perspectiva da cidadania ativa e de afirmação da comunidade em sua identidade e diversidade sociocultural; enfatizam-se processos de mediações políticas com o Estado e a sociedade civil, visando instaurar localmente recursos de justiça distributiva; os quadros docentes são recrutados na própria comunidade, enfatizam temáticas locais no currículo e operam com recursos físicos, financeiros e humanos mais autóctones, ao mesmo tempo em que buscam respaldos externos mais consistentes.
- Decorrem de ações institucionalizadas de escolas religiosas e leigas, ou de igrejas e associações filantrópicas, como alternativas do exercício da cidadania e de compromissos pela inclusão social de grupos carentes e/ou de comunidades pobres vizinhas; são patrocinados pela comunidade de pais, professores e alunos, dispendo de relativa autonomia financeira; do ponto de vista pedagógico, a proposta aproxima-se de modelos de educação supletiva de adultos, geralmente implicando um ano de consolidação da educação básica e uma segunda série mais propedêutica.
- Provêm de iniciativas de instituições filantrópicas e de grupos ativos da sociedade civil (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em seus espaços físicos ou de escolas públicas e privadas em horários cedidos; são dependentes do poder de arregimentação das suas lideranças; contam com quadros docentes de profissionais voluntários, de estagiários e licenciandos de faculdades públicas e privadas; desenvolvem uma proposta pedagógica menos homogênea e mais associada às experiências docentes dos seus colaboradores individuais.

Optamos pela posição da Carta de Princípios do PVNC, como base para algumas ponderações aqui expressas, devido a sua representação enquanto marco para a formação de outros cursos voltados para as classes populares. Além disso,

por assumir explicitamente um engajamento político, incluindo em seus princípios discussões cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e plural, inclusive com mecanismos de gestão mais horizontais. Além disso, fizemos tal opção porque, em geral, as propostas lançadas no início dos anos 90 do século XX continuam válidas para reflexões que se debruçam sobre os “prés” comunitários. Nossa opção não desconsidera, entretanto, a importância de outras iniciativas voltadas para as classes populares.

Pelo que foi apresentado, os “prés” constituem atores coletivos que trouxeram à cena uma maior politização do vestibular, contribuindo para explicitação de seu caráter seletivo e excludente, mesmo que revestido de uma aura de mérito e objetividade. Se por um lado o vestibular impõe, aparentemente, determinados limites na escolha de conteúdo e até de práticas pedagógicas, a ação dos CPVCs levantou possibilidades e lançou desafios didáticos e políticos que não podem ser negligenciados. A própria parceria entre a Cesgranrio e a PUC-RJ - duas importantes instituições no cenário educacional fluminense e nacional - para promover jornadas pedagógicas, seminários e debates em torno do fazer dos “prés”, numa tentativa de contribuir para a construção de práticas que se concatenem com o horizonte político-social progressista, é um exemplo significativo. Vera Candau, na Jornadas Pedagógica de outubro de 2004, lançava uma provocação aos “prés”, que transcende a necessidade da realização da prova de vestibular. Enfatiza Candau<sup>90</sup>

...a necessidade de se trabalhar um novo modelo pedagógico. Vou propor algumas perspectivas desse novo modelo: – Primeira: partir de uma visão histórica e construtivista do conhecimento, tanto científico quanto escolar. Hoje, em muitos casos, os vestibulares já não são exclusivamente enciclopédicos, e pedem habilidades cognitivas, não só reprodução do conhecimento. Para desenvolver tais habilidades, é necessária uma outra visão do conhecimento. É igualmente importante trabalhar a organização do pensamento (desenvolver habilidades de análise, de síntese, de reflexão), conectada às habilidades de leitura e escrita (um “nó” que muitas vezes explode na universidade). Mas, quando falo dessas habilidades, refiro-me não só às de redação de textos, mas também às de leitura e escrita do mundo, que estariam conectadas às de leitura de textos, de forma reflexiva, crítica e coerente.

---

<sup>90</sup> CANDAU, 2005, p. 53.

As perspectivas apontadas pela autora são importantes para (re)pensar e ou (re)construir as ações educacionais que, de maneira geral, não se circunscrevem aos “prés”\*. Também abrem caminho para reflexões e práticas que apontam para uma formação mais ampla, e não apenas voltada a objetivos específicos que excluam contribuições para um empoderamento (político, social, cultural, econômico e educacional).

É essa possibilidade que diferencia os CPVCs das propostas da “indústria do vestibular”, que preconizam práticas de “adestramento” para a conquista de vagas no Ensino Superior, mas que se parecem não assumir nenhuma responsabilidade sobre o aluno após este “passar no vestibular”. Como consequência, vários alunos abandonam o curso ou se sentem isolados numa “caverna”, diante das dificuldades a enfrentar na universidade. Esta, muitas vezes, pressupõe que esses novos alunos já desenvolveram minimamente as habilidades necessárias, e desconsidera suas reais dificuldades.

A partir das constatações acima, podemos questionar, também, a meritocracia do vestibular, segundo a qual após o crivo deste exame, os alunos poderiam passar de forma tranqüila pelas exigências dos processos formativos da vida universitária.

Vale ainda ressaltar que os trabalhos realizados nos “prés” não se circunscrevem ao imediatismo de uma vaga (embora este aspecto seja central), mas contribuem para a ampliação dos horizontes dos alunos. Eleny Mitrulis e Sonia Penin<sup>91</sup>, em pesquisa realizada com pré-vestibulares em São Paulo, levam a percepções importantes. Assim, dizem essas autoras:

Embora entendessem que o programa não fora suficiente para prepará-los para o vestibular, os alunos, longe de se sentirem iludidos, mostraram-se estimulados a continuar e a perseguir seus objetivos. A quase totalidade desses alunos, 97%, expôs sua intenção de realizar novos exames de acesso ao Ensino Superior nos anos seguintes caso na primeira tentativa não lograssem obter sucesso. A totalidade dos alunos do Cape e do CPJ pretendia continuar tentando lançar mão de expedientes os mais diversos: estudando em casa, pleiteando bolsa de estudos, aliando trabalho e estudo. [...] À medida que os alunos foram aumentando seu interesse e domínio de conhecimento em disciplinas que até então consideravam

---

\* Embora em muitos núcleos ocorram propostas que caminham na direção apresentada por Vera Candau, ao longo de nossas observações em uma década de acompanhamento desses alunos, notamos que elas não são incorporadas a um projeto político-pedagógico, constituindo-se, muitas vezes, em experiências isoladas que quebram a rotina dos núcleos.

<sup>91</sup> MITRULIS e PENIN, 2006, p. 293-294.

pouco atraentes ou difíceis de dominar, foram também fortalecendo sua autoconfiança e afastando aos poucos o mito de que alunos de escola pública têm um destino traçado que passa ao largo de um projeto de estudos em universidade pública.

Os dez anos durante os quais acompanhamos os trabalhos de vários núcleos de “prés” da região metropolitana do Rio de Janeiro, e deles participamos, nos permitiram constatar semelhanças com as observações citadas acima.

Por essa breve apresentação de algumas dimensões, dinâmicas e reflexões dos e sobre os CPVCs, percebe-se a necessidade de aprofundar, em investigações, possíveis propostas de formação e de construção de práticas pedagógicas que contribuam, de forma substantiva, para o empoderamento dos segmentos populares.

### 3.2

#### **Da tradição propedêutica de exames vestibulares a uma proposta de formação docente segundo a Matriz de Competências e Habilidades do ENEM**

Classicismo  
 Antropocentrismo  
 Racionalismo  
 Individualismo  
 Naturalismo  
 Heliocentrismo  
 Otimismo  
**CARINHO**  
 (Características o Renascimento)  
 (autoria desconhecida)

Os exames vestibulares estão tradicionalmente ligados a um ensino conteudista e enciclopédico, no qual os processos de memorização mecânica e o acúmulo de informações constituem os vetores fundamentais para a realização das provas, mesmo sem um maior entendimento sobre os assuntos. É comum, e até mesmo natural e legitimada, a utilização de métodos de memorização, tais como músicas que lembrem o conteúdo estudado, fórmulas com frases de efeito, resolução em larga escala de exercícios de exames anteriores no intuito de “entrar nos meandros da questão” e, como mecanismos para decorar assuntos muito extensos, o uso de “macetes” para descobrir as “pegadinhas” das questões, como, por exemplo, “chutar” quando não se tiver idéia do assunto. Além disso, o

vestibulando pode lançar mão de variadas publicações com questões comentadas e informações sobre palavras que devem ser utilizadas ou evitadas. Enfim, existe uma gama de recursos que possibilitam a conquista de uma vaga no Ensino Superior, via vestibular.

Com efeito, estudar passa a constituir uma ação voltada para o vestibular e não para uma formação ampla, ler é ler para passar no exame, resolução de exercícios é para incorporar “por osmose”, numa expressão corriqueira dos vestibulandos. Por outro lado, os conteúdos são selecionados apenas com base nos editais das universidades públicas. Um exemplo de como essa perspectiva está presente, de forma substantiva, no fazer cotidiano de cursos e escolas voltadas para o vestibular diz respeito aos conteúdos que compõem as classificações História Antiga e História Medieval. Como tais conteúdos não são exigidos nos vestibulares do Rio de Janeiro (sem entrar no mérito da questão), eles não constam das apostilas e de outros materiais didáticos produzidos para esses exames. No máximo, aborda-se a crise do feudalismo para, em uma dinâmica linear, assinalar a passagem do mundo moderno. Não se faz qualquer reflexão historiográfica, a qual está também ausente da maioria dos livros didáticos de Ensino Médio; quando muito, aparece apenas um capítulo introdutório, como se o conhecimento histórico fosse fixo e imutável. Não importa como se apresenta o conhecimento ou a interpretação dos fatos, mas sim a memorização. É muito comum que os vestibulandos, após o exame, não consigam se lembrar do que estudaram.

Os processos formativos ligados a cidadania, criticidade, autonomia ficam apenas na retórica dos discursos ou na apresentação de materiais didáticos. Os processos são articulados a objetivos externos ao estudo, e não a possibilidades de desenvolvimento intelectual ou à formação que os materiais podem proporcionar. Desta forma, assemelha-se a uma distinção entre ação e atividade. Libâneo<sup>92</sup> explicita a diferença entre elas, citando o seguinte exemplo explicativo, de Leontiev:

A atividade de ler o livro somente para passar no exame, não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação, a ação transforma-se numa atividade. É isso que pode provocar mudanças na atividade principal.

---

<sup>92</sup> LIBÂNEO, 2004, p. 120.

O ensino, desta forma, tem se estruturado, no Ensino Médio, em função dos processos seletivos, constituindo-se em ações muitas vezes distantes da massa de conhecimentos produzidos pela historiografia e pela educação. Incorporam-se conhecimentos apenas quando surgem inovações cobradas pelos exames vestibulares.

Enfim, o ensino de História tem se caracterizado, no Ensino Médio, como um ensino propedêutico<sup>93</sup> voltado para a conquista de vagas no Ensino Superior. Os desdobramentos dessa “tradição” do vestibular têm produzido uma enorme variedade de formas para que os conteúdos sejam apreendidos pelos alunos (que vão de aulas com vídeos a aulas animadas e descontraídas). No entanto, essa variedade calca-se numa concepção identificada com aquilo que Paulo Freire denominou educação bancária, pois a utilização de tecnologias mais sofisticadas não é garantia de práticas pedagógicas emancipadoras que apresentem condições concretas para auxiliar os alunos no processo de construção e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Uma aula com vídeo, por exemplo, pode ser tão bancária quanto uma expositiva. Aliás, o que se tem observado na utilização de tecnologias nas aulas por parte de um número significativo de professores, é que tais tecnologias servem apenas como mero anexo, para mostrar uma característica ou para apoiar e facilitar a assimilação dos conteúdos. Os filmes não são tratados como documentos eivados de concepções, de posicionamentos diversos, nem como artefato cultural que alia acontecimentos tradicionais da História com a imaginação estética de seus produtores.

Daí a necessidade de desvelar a utilização mecânica de qualquer meio ou instrumento de aprendizagem. O ar de modernidade que reveste essas práticas não pode desconsiderar que, como pontua Freire<sup>94</sup>,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.

---

<sup>93</sup> Ensino que serve de introdução e que prepara alguém para receber, mais tarde, ensino de nível mais alto. Conjunto de estudos que, como estágio preparatório, antecede os cursos superiores. (DUARTE, 1986, p.175)

<sup>94</sup> FREIRE, 2003, p. 58.

Dessa forma o vestibular, enquanto mecanismo verificador de uma quantidade de fatos e acontecimentos geralmente ligados à história política do Estado-Nação, configura-se apenas como um “mérito”, pois suas limitações são visíveis, e não produtoras de aprendizagens significativas que desenvolvam a capacidade contínua de aprender. “Aprender a aprender” tornou-se uma expressão fortemente polêmica. Para uns, é uma varinha de condão. Para outros, trata-se de uma expressão retórica que, devido a sua banalização e utilização corriqueira, esvazia o trabalho do professor, e na prática se apresenta, em muitos casos, também esvaziada de conteúdos mais substantivos. Libâneo<sup>95</sup>, explicita a questão, ao dizer:

Especificamente em relação ao tema deste artigo, Duarte destinou pesadas críticas a trabalhos de autores que, de alguma forma, valorizam o mote do “aprender a aprender” e, com isso, buscam aproximar as idéias vygotskianas das idéias neoliberais e pós-modernas (Duarte, 2000, 2003). Na sua opinião, o “aprender a aprender” leva a uma pedagogia que desvaloriza a transmissão do saber objetivo, dilui o papel da escola em transmitir esse saber, descaracteriza o papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido para os alunos, negando o próprio ato de ensinar (2000, p. 8). Argumenta que o “aprender a aprender” integra as propostas educacionais neoliberais à medida que atende à formação de indivíduos que possam adaptar-se às atuais formas de trabalho flexível requeridas pelo mercado, isto é, que sejam portadores de conhecimentos meramente técnicos, sem necessidade de domínio dos conhecimentos universais. Com suas próprias palavras, “não se forma indivíduos que sabem algo, que dominam os conhecimentos universais, mas indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que o que se aprende seja útil à adaptação do indivíduo à vida social (i.e., ao mercado) (idem, p. 150). Com base nesse entendimento, conclui que não é possível utilizar a psicologia vygotskiana para legitimar o lema do “aprender a aprender”. A meu ver, o entendimento desse autor sobre o “aprender a aprender” está demasiadamente colado a uma conotação política e ideológica, na presunção de que toda visão política produz necessariamente um determinado tipo de didática, ou de que qualquer procedimento didático está necessariamente atrelado a uma determinada visão política. Já dizia, sabiamente, Mario Manacorda, em 1978, que em nenhuma atividade social é possível tomar posição e efetuar opções operacionais somente com base numa orientação ideológica, ou seja, nenhuma concepção de mundo subsiste sem competências específicas em um campo. Diz mais Manacorda: que nem sempre a concepção de mundo e a competência científica nascem sempre e necessariamente na mesma mente, de modo que um grupo social pode apropriar-se da ciência de outro grupo sem aceitar sua ideologia (apud Mariagliano et al., 1986, p. 13).

---

<sup>95</sup> LIBÂNEO, 2004, p. 10.

A citação de Paulo Freire e o posicionamento de Libâneo (e os autores por ele citados), autores com os quais concordamos, favorecem o dimensionamento da perspectiva assumida nesta dissertação. A primeira contribui para o entendimento de que a transmissão do saber de forma mecânica e de forma “bancária” não significa um trabalho educativo que proporcione a apropriação e desenvolvimento dos saberes necessários (não a adaptação a nenhum sistema político específico) a uma leitura histórica do mundo. A segunda citação remete ao entendimento de que a prática pedagógica tem desdobramentos políticos, e que determinada habilidade pode ser usada para a tirania - como foi o caso da medicina nos campos de concentração nazista - ou numa proposta humanitária. Claro, alguém argumentaria que em ambos os casos outras dinâmicas atravessam as práticas. Mas é exatamente aí que reside a explicitação da questão. O compromisso político assumido (explícita ou implicitamente) é que condiciona se a habilidade ou a técnica se configuram como instrumentos que estão a serviço da emancipação e de uma sociedade mais justa, ou a serviço da manutenção de um sistema desigual, excludente e discriminatório. Isto por que a História está repleta de exemplos de sociedades e indivíduos que detinham “o saber universal”, mas incorporavam tiranias e indiferença social. Ou seja, o compromisso político não se traduzia nem estava calcado no interesse popular.

No que se refere à História e seu ensino ao longo do tempo, fatos e acontecimentos têm sido explicitados, de forma mecânica e acumuladora, a partir da tríade: causas, características e conseqüências, o que não se traduz, necessariamente, em dinâmicas formativas que possibilitem ações da população escolarizada menos alienada e construtora de uma cidadania ativa. Aliás, grande parte das informações decoradas perdem-se com o passar dos anos, restando fragmentos, muitas vezes, desarticulados de fatos e personagens. Ou, como observa de forma mais sofisticada Flávia Caimi<sup>96</sup>:

Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima. Pode-se pensar, então,

---

<sup>96</sup> CAIMI, 2006, p. 20.

que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, apesar das muitas críticas que envolvem as várias versões do PCNEM e da Matriz de Competências do ENEM, compreende-se que eles têm o mérito de questionar o ensino conteudista e factual, voltado para o vestibular. Abrindo um espaço para reflexões que envolvem outras dinâmicas e práticas pedagógicas do ensino de História, a crítica que os concebe como empobrecimento do conhecimento histórico parece supor que o ensino de História como vem sendo realizado ao longo da história, não realiza exatamente isso. Afinal, decorar fatos e depois esquecê-los ou mesmo ter uma prática que conceba o conhecimento histórico como pronto e acabado, fixo e por isso assimilável mecanicamente constitui, em certa medida, um processo sistemático de esvaziamento do conhecimento histórico (inclusive a produção do próprio conhecimento).

Se, por um lado, as questões impõem determinados limites à avaliação, pois circunscrevem saberes, conteúdos, habilidades etc., por outro lado, as produções multifacetadas que ocorrem em sala de aula não podem ser avaliadas ou analisadas por nenhum modelo de questão, como bem lembra Barriga em texto já citado. Cabe aqui explicitar a perspectiva adotada e detalhar o nosso entendimento mais aprofundado sobre esse ponto.

Compreende-se que, em um processo seletivo, as formas assumidas pela questão (ou seja, seu modelo e seus pressupostos avaliativos) são centrais. Desta maneira, assumir competências mais gerais das estruturas cognitivas ou o acúmulo de informações faz diferença no processo seletivo. O resultado, mais do que sabido de todos, é a exclusão da maior parte da população escolar do acesso ao Ensino Superior via vestibular, que a aparente meritocracia\* encobre, através de uma dupla produção de invisibilidade: a explícita e a implícita.

---

\*Por outro lado, as justificativas para os que condenam as cotas baseiam-se, também, no argumento da meritocracia. Baseiam-se, inclusive no argumento de “perda de qualidade” na universidade. No entanto, estudos recentes têm mostrado que o desempenho dos alunos cotistas não é inferior ao dos não-cotistas. Ao contrário, têm índices positivos, na UERJ e principalmente na PUC-RJ, onde os alunos encontram uma melhor estrutura para recepcioná-los. (VENTURA, 2004).

A invisibilidade explícita, produzida por uma “exacerbação de meritocracia”, é baseada tão somente em uma competência técnica, que afere apenas conhecimentos, mas que silencia diante da condição de produção de cada título escolar. Estabelecimentos de ensino cujo histórico escolar aponta S/P (sem professor) em mais de uma disciplina conferem um título de Ensino Médio, da mesma forma que um outro, que custa à família do aluno o equivalente a dois ou mais salários médios do trabalhador brasileiro. Essa seletividade, que é social, se explicita no momento da disputa do vestibular. A esse respeito, esclarece Santos<sup>97</sup>:

De forma eficiente, o vestibular então se constrói, sob esta ótica, como um exame que coloca na condição igualitária de “candidatos” indivíduos oriundos de grupos sociais distintos, e portanto portadores de bagagens de formação escolar discricionariamente definidas em função deste processo de triagem socialmente constituído. Mais do que isso, o vestibular confronta, sob o manto da aferição da preparação educacional, indivíduos de trajetórias sociais díspares. O vestibular é, portanto, uma barreira institucional ao acesso, à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Enquanto ponto de tensionamento ele se institui e se autonomiza – política, pedagógica e muitas vezes (por que não dizê-lo) financeiramente.

A invisibilidade implícita, que alimenta a exclusão social por meio de um processo seletivo como o vestibular, é produzida pela exacerbação de aspectos considerados indispensáveis para obter o sucesso nos exames de vestibular. Trata-se de um processo que reduz o indivíduo ao fracasso. Então, há toda uma estrutura que estabelece determinados padrões individuais como sendo os vetores principais para a obtenção do sucesso.

Em geral, os modelos de vestibular cobram conteúdos, ou melhor, uma acumulação de informações, desconsiderando que tal acumulação está articulada às possibilidades de cada indivíduo a partir da sua inserção de classe nos diversos espaços sociais, inclusive a escola.

Com efeito, um processo seletivo\* baseado em aspectos cognitivos mais gerais *pode* diminuir esse fosso acima mencionado. Nesse sentido, a matriz de competência, na perspectiva deste trabalho, constitui um avanço em relação aos exames vestibulares tradicionais. É importante salientar que esta assertiva está

---

<sup>97</sup> SANTOS, 2005, p. 196.

\* Não se defende ou desconsidera o processo seletivo como injusto, sejam quais forem os meios utilizados, pois compreendemos que, assim como a passagem do Ensino Fundamental para Ensino Médio se dá de forma contínua (exceto no caso de escolas federais, militares e correlatas), com o acesso ao Ensino Superior deveria ocorrer o mesmo.

relacionada ao processo seletivo, não constituindo, porém, um modelo perfeito, pronto e acabado. Ao contrário, qualquer prova que tenha por pressuposto limitar o acesso a outro nível de ensino produz distorções, pois é sempre seletiva e excludente (sejam quais forem os critérios adotados). Afirmamos isso, com base na percepção de que qualquer avaliação deveria ser um momento que contribuísse para os processos formativos, e não para hierarquizar. Esta dimensão refere-se a questões de qualquer natureza. Quanto à aferição de conhecimento histórico em questões, sejam de vestibular ou do ENEM (que tem se revestido de um caráter selecionador, em função do ProUni), é preciso fazer outra ponderação.

Faz-se necessário explicitar outro aspecto importante: nenhuma prova seletiva dá conta das dinâmicas multifacetadas que ocorrem em sala de aula. Uma reflexão sobre os processos formativos ou sobre as dinâmicas que envolvem o desenvolvimento do conhecimento histórico não será significativa se apenas analisar questões externas ao cotidiano das salas de aula. Não existe questão ou um conjunto de questões que possam dar conta da riqueza das práticas da sala de aula. Sempre há uma seleção de conteúdos, de saberes, de habilidades, de competências. Com isso, nem a questão mais ortodoxa ou a mais superficial da área de História servem como medida do trabalho do professor. Da mesma forma, um livro de qualidade duvidosa ou um filme “tendencioso” podem ou não gerar uma aula rica, com aprendizagens múltiplas, pois dependem de circunstâncias e contextos específicos que não podem ser reduzidos apenas a questão em si. Afinal, como já foi dito por alguém: *o livro didático não entra sozinho na sala de aula. Ele entra acompanhado, porém deve entrar bem acompanhado*. Quem tem um mínimo de experiência no magistério da Educação Básica, ou fez observações não-preconceituosas (para alguns, não há vida inteligente no magistério desse segmento) sabe que as práticas pedagógicas não se reduzem às facetas abordadas pelas questões.

As reflexões acima remetem à necessidade de nos desvencilharmos dos processos formativos do ensino de História que priorizam uma seletividade, abrindo espaços, apesar dos exames externos, para dinâmicas e práticas educativas que não estejam presas à “presença fantasmagórica” do vestibular ou mesmo do ENEM. A realização destas provas deveria ser uma consequência, e não um fim.

Como lembra o professor Pedro<sup>98</sup>: “a vida é maior que o vestibular e ou o ENEM”. Nesse sentido, uma breve reflexão sobre o ENEM\* se faz necessária. Este exame pode ser compreendido a partir das competências e habilidades requeridas para a sua realização. Assim, cada item das questões se articula a competências e habilidades específicas. A prova é composta de 63 questões de múltipla escolha, além de uma redação. A matriz de competências e habilidades do ENEM tem por objetivo romper com as fronteiras das disciplinas, entendendo que as competências de leitura, escrita e interpretação atravessam todos os campos do saber, e o exame se baseia em competências, e não em conteúdos específicos (como, por exemplo, Era Vargas, Revolução Francesa etc.). Segundo Assaife e Bomfim<sup>99</sup>, o conjunto de competências elencadas pelo ENEM

pressupõe um estudante que, concluída a educação básica, seja capaz de: dominar as múltiplas linguagens características do mundo de hoje, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas. O domínio de tais competências possibilita ao jovem o enfrentamento do mundo atual, com suas exigências sempre crescentes. [...] O modelo de competências do ENEM prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica do mundo, isto é, exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charges, quadrinhos etc.

### 3.3

#### **Uma alternativa de formação docente nos CPVCs, segundo Pedro e Marta**

Ao longo das observações realizadas sobre as Jornadas Pedagógicas de 2007, com os CPVCs parceiros, fomos direcionando nossa pesquisa para outras questões articuladas à formação docente. Este olhar se consubstanciava cada vez mais em uma possibilidade de análise, na medida em que era compreendido como um horizonte importante a ser considerado, no qual determinadas dinâmicas em relação à leitura (como parte constitutiva do próprio fazer dos professores de História) só seriam percebidas pelos professores da disciplina se estes tivessem momentos de reflexão sobre as questões de leitura e da própria formação. Isto

<sup>98</sup> Professor no curso de capacitação realizado durante as Jornadas de Formação Continuada dos Docentes de História dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários.

\* A Matriz de Competências e Habilidades do ENEM encontra-se em anexo.

<sup>99</sup> ASSAIFE E BOMFIM, 2005, p 267.

inclui o pensar sobre o papel do ensino de História, a discussão e seleção de conteúdos, os instrumentos de avaliação, o currículo, os elementos que fazem parte do conhecimento histórico e, principalmente, o exercício de educar e mediar, desempenhado pelo professor. Ou seja, sem uma formação que se ancorasse em outras dinâmicas e percepções que vislumbrassem a articulação entre o ensino de História e os processos de leitura, haveria apenas a reprodução de conteúdos do senso comum, alienados das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, nos vários níveis de ensino.

Tal realidade supõe uma perspectiva diferenciada, por parte dos professores de História, em relação ao seu próprio fazer pedagógico. Compreende-se que esta postura precisa estar calcada em uma formação docente que relacione o ensino de História com a mediação do professor, e que não esteja voltada exclusivamente para um exame, produzindo uma formação docente mediadora da construção das capacidades e habilidades necessárias para lidar com o conhecimento histórico<sup>100</sup>, no intuito de possibilitar uma “leitura histórica do mundo”.

No âmbito deste nosso estudo, as Jornadas de Formação Continuada dos Docentes de História dos Cursos Pré-vestibulares (cujo 3º Ciclo foi realizado em 2007) contribuíram, de forma substancial, para a reformulação de questões e mudança de alguns focos, pois tais jornadas apresentaram dinâmicas diferenciadas em relação às do 2º Ciclo, ocorridas em 2006.

Na ocasião abordou-se, entre outros assuntos, a constante tensão entre a formação de professores de História - direcionada para a resolução de questões do ENEM - e a formação docente em História, esta mais ampla, crítica, capaz de possibilitar uma leitura não só do texto, mas do mundo. Assim, um curso de capacitação para professores de História não deveria reduzir-se à resolução de questões e à aprendizagem de técnicas e instrumentais para dar conta apenas das demandas explícitas nas questões. Nas Jornadas de 2007, a proposta<sup>101</sup> de

---

<sup>100</sup> Neste texto, entendemos que as habilidades e competências leitoras não são apenas instrumentos auxiliares e/ou meros anexos de uma reflexão histórica, mas se consubstanciam como partes constitutivas da mesma. Isto porque o conhecimento, neste sentido, é produzido pela própria linguagem, por construções argumentativas e pelos mecanismos de enunciação, tanto dos pesquisadores e professores, quanto das fontes ou documentos consultados.

<sup>101</sup> Pedro parafraseou a professora Marta e explicitou o horizonte da equipe para o curso de Formação Capacitação Docente: “A melhor forma de preparar para o ENEM é não preparar para o ENEM, pois a vida é maior que o vestibular ou o ENEM. Então, preparar para vida engloba o ENEM.”

capacitação docente apresentada pela equipe de professores de História parecia ampliar as possibilidades de formação.

Um dos desafios propostos pela equipe de professores de História responsável pelas Jornadas de Formação Continuada dos Docentes de História dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários, foi a tentativa de superar a construção de mecanismos formativos que ficassem reduzidos a uma mera preparação para um estilo de prova específico: o ENEM. Dito de outra forma, a proposta constituía uma tentativa de rupturas, inscrita num processo que procurava não se limitar aos famosos “aulões de resolução de exercícios” (embora ocorressem momentos de resolução, mas concatenados a outra proposta), produzidos pela chamada “indústria do vestibular”. Estas observações se confirmaram quando, na realização das entrevistas, os professores entrevistados responsáveis pelo curso de capacitação explicitaram a proposta e os princípios que informavam a realização prática. Os depoimentos a seguir, dos professores Marta e Pedro, são significativos:

A proposta do material não era delimitada às necessidades da resolução das questões, mas ampliava-se para além dos instrumentos necessários a resolução das questões. [...] O curso pensava mais a formação do professor do que uma preparação para resolver questões do ENEM. [...] Mesmo que a gente fizesse isso, não acredito nessa perspectiva de preparar para uma prova específica.” (Marta)

Encarar o cursista como uma oportunidade de desdobrar a ocasião foi um ponto consciente nosso. Vamos aproveitar aquela estrutura, aqueles recursos: sala maravilhosa, com computador, multimídia, ar condicionado, alimentação. Vamos aproveitar isso para fazer um curso de capacitação de professores, de formação continuada. Vamos criar um ambiente de aprendizagem e de debates. Por isso que aproveitamos aqueles momentos de correção daquelas questões. O cara tava ali para errar e não para inibir o erro, o erro é oportunidade de aprendizagem. Eu preciso que a pessoa erre. Aí tem um ponto importante, o acerto pouco rende; o que rende é a dúvida e o erro. Eu queria ter sempre a oportunidade de ouvir o argumento que levava o cara errar, porque ele me dá campo para eu encontrar a tal chave de leitura. Porque eu, que sou lido, preparado ou mais experiente, eu leio de um jeito e não sei o jeito que o cara leu e errou. Se ele esconde e não me diz, o curso perde. Se ele diz, eu consigo trabalhar o que ele disse e tentar entender a lógica que ele achasse uma chave errada. [...] Aquelas questões não serviam para testar o conhecimento dos cursistas. Aquelas questões serviam ao propósito de gerar a situação da correção. O que a gente mais queria, particularmente eu, é ter aquele diálogo no processo de correção. E essa situação faz parte, para gerar a confiança mútua. Porque ali era investir na pessoa. (Pedro)

Esse viés apresentado pelos dois professores da equipe de História fez emergir uma reflexão sobre a possibilidade de uma formação de professores que tivesse como horizonte do Ensino de História a superação de uma mera prática preparatória para um exame, seja o vestibular ou o ENEM. O que precisa ficar explicitado é que a equipe não assumiu a postura de abandonar a formação segundo a matriz do ENEM, mas essa perspectiva foi integrada a uma proposta que englobava a preparação para os exames. Portanto, ficou explícita a construção de uma capacitação *de fato*, que ao ser alcançada tornaria possível uma resolução espontânea das questões do exame.

Na perspectiva desta dissertação, tal proposta parece acenar para o encaminhamento de questões que sempre acompanharam os CPVCs (principalmente os que têm um horizonte político mais definido): a tensa relação entre desenvolver junto aos alunos habilidades necessárias ao vestibular e o processo de politização e desenvolvimento educacional articulado aos aspectos formativos de uma cidadania ativa e crítica, guardadas, é claro, as devidas proporções.

No entanto, há um outro aspecto importante, que não pode ser secundarizado e que, talvez, esteja ligado ao fato de a Matriz de Competências do ENEM não privilegiar uma prática conteudista, e sim processos de formação de processos cognitivos mais gerais. Isto contribui para a construção de uma proposta que tem, em seu horizonte, o rompimento com uma linha mais propedêutica dos “aulões” de resolução de questões, tão ao gosto da “indústria do vestibular”. Sobre isso, diz o professor Pedro:

E pensando o que é específico da História, é o sentido da historicidade, ter noção que as coisas são finitas. Se eu mostro pro professor e ele para seu aluno que a História dá conta de lapsos do existir humano em sociedade, esses eixos temporais, esses contextos, essas conjunturas têm começo e fim. Têm peculiaridades, têm estruturas organizadoras. Isso tudo é reflexivo, isso tudo tá na cabeça. Se eu sou capaz de formar esse tipo de capacidade de leitura, construir essas capacidades e habilidades de leitura na cabeça do aluno, ele sim, está apto a responder qualquer questão de História, *que não seja a conteudista* (grifo nosso). Aí eu concordo com a sua colega (Caroline Moraes\*), que isto não é reduzir, pelo contrario, é desenvolver isso. E eu tenho pra mim que este é um trabalho que não tem fim, porque nenhum de nós está no ponto ótimo de leitura e de interpretação. (Pedro)

---

\* Mestranda em Língua Portuguesa (UFF). Importante interlocutora nas discussões e debates dos processos complexos que envolvem a leitura.

Com efeito, o curso de capacitação docente elaborado pela equipe de História, caracterizou-se (assumidamente) por uma teia de ações que buscavam proporcionar aos cursistas o desenvolvimento de habilidades e competências do fazer pedagógico de História, aliando e/ou integrando a reflexão historiográfica aos conhecimentos do campo educacional. Dessa forma, não pressupunha que a apropriação dos conteúdos da História fosse suficiente para o desenvolvimento das habilidades de ligadas ao ensino. Esta perspectiva parece concatenar a trajetória dos componentes da equipe de História, todos ligados ao segmento da Educação Básica e que, por isso mesmo, reconhecem as necessidades e especificidades que a sala de aula exige.

### 3.3.1 Uma perspectiva Freireana

*O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.*

Paulo Freire

O curso de capacitação docente de 2007, realizado pela equipe de História, teve em Paulo Freire um interlocutor importante. O texto basilar foi “Pedagogia do Oprimido”<sup>102</sup>, incorporado nos cinco módulos, juntamente com os textos de História. Trechos do texto foram apresentados no início de cada módulo. Um aparente detalhe, mas que subverte a lógica de contemplar discussões pedagógicas no fim de uma formação docente, como mero instrumento para a transposição do conhecimento da “disciplina referência”. Outra interface importante foi a utilização de um vídeo em que Paulo Freire expõe suas perspectivas. Os desdobramentos deste vídeo foram interessantes, pois facilitou mediações realizadas pela equipe após a leitura de textos do autor. Dito de outra maneira, o

---

<sup>102</sup> FREIRE, 2003.

vídeo inseriu-se em um processo integrado e mediador para a apropriação das idéias centrais de Paulo Freire. Sobre isso, pontua Pedro:

Problemas eu não tive. As dificuldades foram aquelas em que um ou dois alunos vieram falar pra mim que tinham dificuldades em ler o texto de Paulo Freire. Ai eu confirmei e disse que aquele texto tinha uma linguagem dialética, uma estrutura dialética. Que procura dar conta do movimento do mundo. Essa linguagem não é uma linguagem da Revista Veja, não é uma linguagem do Jornal do Brasil da imprensa no geral. É uma linguagem que é reflexiva. Ai teve gente que depois que eu passei o vídeo que disse: “ele fala muito bem”. Respondi que isso eu sei, mas na hora do texto, e aquele é o texto clássico dele, é o texto que ele tá pensando com toda força”. [...] Então, já que você vai trabalhar na comunidade com a História, vê se você se transforma no processo também. Ai ele e o aluno dele vão estar juntos naquele debate. Não vai estar ali apenas para dar aula (que eu acho uma expressão horrorosa, porque remete que ele chega com todos os conteúdos, saberes e vai iluminar aquelas cavernas muito obscuras). Que eu também me torno objeto do próprio aprendizado, eu tô ali para ensinar, e ensinando eu aprendo e me transformo. Essa que é a estrutura da educação dialógica, oposta à educação bancária. Por isso, também, a pedagogia do oprimido. Paulo Freire assume um lado. O meu lado é o lado do oprimido. Por isso, os textos organizados daquela maneira. É uma forma de dizer, vamos promover juntos, a nossa superação. [...] Agora, ele só vai dizer se sentir confiança em mim, se sentir a vontade. Se ele perceber que eu não vou achar que ele é burro, que não vou julgá-lo. E isso, também é criar ambiente de aprendizagem. E houve momentos ali que as pessoas falaram. E eu ficava muito feliz, porque é um momento de confiança quando você confessa o erro e se expõe. Ai eu tinha mais cuidado de tratar o assunto.

Os trechos da entrevista mostram uma face importante da proposta de formação, ou seja, o fato de que esta formação abrange não só a percepção das dificuldades que os cursistas apresentam, mas a organização de estratégias que busquem a superação das mesmas. E, mais do que isso, que os textos e suportes textuais apresentam suas próprias especificidades. É importante mencionar que foi o diálogo com os cursistas que possibilitou a identificação dessas questões, o que se configura em uma prática importante, pois muitos professores experientes, com uma bagagem de leitura mais sofisticada, não percebem que, quando lêem, acionam uma série de conhecimentos prévios que permitem um maior entendimento dos textos lidos.

As afirmações acima nos dão a perceber que, sem um diálogo aberto, investigativo não é possível construir os mecanismos mediadores mais apropriados para as situações concretas que a sala de aula exige. No entanto, a maioria das dificuldades percebidas não passa dessa fase do diagnóstico, e não

chega a gerar reflexões que desencadeiem uma ação específica. Em geral, tais dificuldades apenas dão margem a afirmações do tipo: “eles não sabem ler”, ou a chacotas constantes, muitas vezes publicadas em jornais e exibidas jocosamente em programas de televisão, com o título de “pérolas do vestibular”. Em outras palavras, a equipe de História parece ter a percepção da necessidade de uma postura dialógica, com o intuito de superar as situações que dificultam a aprendizagem.

Mas para a construção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas que procurem formas alternativas para a superar tais dificuldades, além do diálogo, os professores cursistas integram outra idéia desenvolvida por Paulo Freire: a dimensão política, que foi explicitada tanto nas aulas quanto na entrevistas. Assim falam Marta e Pedro:

Sem uma opção ideológica não é possível construir mecanismos anti-excludentes. [...] Se não tiver compromisso com as classes populares (postura ideológica, que é basilar), você não constrói práticas necessárias às demandas deles. (Marta)

Uma conscientização desse profissional, ali também, tinha uma coisa de dialogar forte com a estrutura política, com o sistema social. Porque o lugar social do professor de História é um lugar crítico por excelência. Se ele não desenvolver a maior capacidade de criticismo ele não está em condição de fazer a leitura crítica daquelas questões, e de discutir com o aluno. Então, em cima disso, começamos a trabalhar. [...] Há ali um engajamento político, se você observar, há textos ali que são de historiadores progressistas, de esquerda, alguns marxistas e o próprio Paulo Freire, que não é historiador, que tem uma visão crítica desse momento histórico que é o capitalismo. (Pedro)

Ou seja, os professores que coordenavam o curso de capacitação propõem uma formação que alie as demandas pedagógicas com posicionamentos políticos, ideológicos, historiográficos e culturais, assumidos. É necessário ter a percepção de que o ensino de História é atravessado por aspectos que não estão circunscritos à resolução de uma questão ou às dinâmicas da sala de aula. Ao contrário, esse ensino tem como horizonte formativo a integração dessas dimensões ao enunciar que um compromisso político informa inclusive a busca de caminhos alternativos para a realização das atividades educacionais, de forma a atender às demandas reais dos cursistas e, por consequência, dos alunos. E esse engajamento atravessa o próprio fazer do ensino de História, o que se traduz na possibilidade do exercício da crítica, da indagação e da leitura crítica da historicidade dos fenômenos que não se apresentam apenas em seus aspectos aparentes. Isto é, “a

História não harmoniza, um saber histórico que harmoniza é ideológico. A História é conflito e contradição”(Paulo).

Por outro lado, a realização da proposta de formação constitui a postura mediadora do professor, cujo papel não pode se restringir ao de um mero transmissor de conhecimentos. A equipe de História falou sobre uma alternativa de formação em que o trabalho do professor é fundamental, como nas intervenções, nas pontuações, nos diálogos, na busca de práticas e mecanismos alternativos para a aprendizagem - como oficinas, produção de textos, debates, vídeos - nas tentativas de fornecer as chaves de leitura do material. Trata-se de mecanismos que poderão contribuir para a aquisição das bagagens (políticas, culturais, ideológicas, pedagógicas e sociais) necessárias ao desenvolvimento de habilidades para a “leitura histórica do mundo”.

### **3.4**

#### **Delineamentos de um quadro conceitual-empírico para pesquisa**

Em outubro de 2004, foram realizadas, na PUC-RJ, as primeiras Jornadas Pedagógicas,<sup>103</sup> que representaram uma nova perspectiva para repensar nossas práticas cotidianas nos cursos pré-vestibulares comunitários. As discussões travadas a partir desse evento contribuíram, de forma substantiva, para refletirmos sobre as dinâmicas pedagógicas nos espaços dos pré-vestibulares.

Por outro lado, entramos em contato com produções tomamos conhecimento de várias publicações do Departamento de Educação da PUC-RJ, onde descobrimos a linha de pesquisa “Educação, Relações Raciais e Construção Democrática”, da qual faz parte a pesquisa “Os pré-vestibulares comunitários como espaços de mediações pedagógicas; e faces às políticas de inclusão universitária”, coordenada pelo professor José Carmelo Braz de Carvalho. O contato com esta pesquisa e com as Jornadas Pedagógicas nos impulsionou em direção ao Mestrado da PUC-RJ, onde poderíamos estabelecer reflexões e diálogos com a produção do campo educacional sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos pré-vestibulares comunitários.

---

<sup>103</sup> As discussões dessas Jornadas foram publicadas, em 2005, no livro “Cursos Pré-vestibulares Comunitários. espaços de mediações pedagógicas”, de autoria de José Carmelo Braz de Carvalho, e outros.

Nos anos de 2006 e 2007, acompanhamos<sup>104</sup> as cinco Jornadas de Formação. Elas ocorreram durante cinco sábados, das 8h às 17hs na PUC-RJ. Tivemos então a oportunidade de acompanhar os debates e as propostas pedagógicas elaborados pela equipe de História. Com nossa experiência em cursos preparatórios, e com algumas frustrações em relação a cursos de formação continuada de que participamos em alguns municípios, fomos às jornadas com a idéia de que seria mais um curso que nos ensinaria apenas a trabalhar as habilidades e competências necessárias para resolução das questões do ENEM (o que não o diferenciaria de outros cursos da “indústria do vestibular”). Com efeito, acreditávamos que se tratava de um mecanismo para que os alunos dos “prés” tivessem acesso aos melhores cursos das instituições privadas de Ensino Superior, por meio de bolsas via ProUni (Programa Universidade para Todos), do governo federal. Ou seja, tínhamos por pressupostos que aquele curso era apenas um curso preparatório como quaisquer outros que existem, não só no Rio de Janeiro, mas por todo o país. Além disso, no início, participamos do curso com as lentes de um artigo do professor Luiz Fernando Cerri<sup>105</sup> que fazia uma crítica contundente ao ENEM, afirmando que este exame não demandava um conhecimento histórico para a resolução das questões, que este mesmo conhecimento serviria apenas para facilitar a resolução das mesmas. Enfim, que o Conhecimento Histórico se restringe às habilidades de leitura.

As críticas de Cerri nos instigaram a refletir sobre até que ponto as competências e habilidades leitoras seriam meros acessórios, e não fariam parte do próprio saber histórico. Outro aspecto que atravessou as nossas indagações se consubstanciava no empobrecimento, ou não, que as questões do ENEM poderiam gerar nas práticas de sala de aula, e na própria formação dos professores de História.

Nesse sentido, a interlocução e a leitura de autores que pesquisavam sobre a leitura foram fundamentais na formulação de nossa concepção de conhecimento histórico, e mais especificamente na de Letramento em História.

Com efeito, nas jornadas buscou-se investigar as concepções dos professores formadores sobre Conhecimento Histórico, Ensino e Aprendizagem em História, de Professor de História e os contextos de produção das práticas em

---

<sup>104</sup> Ingressamos no Programa de Pós-graduação da PUC-RJ em 2006.

<sup>105</sup> CERRI, 2004.

sala de aula durante o transcurso das atividades formativas. A coleta de informações sobre a construção do curso, em entrevistas com os professores responsáveis pelo curso de capacitação docente, a observação das dinâmicas e processos ocorridos em sala de aula e a análise do material produzido pela equipe com vistas ao curso foram elementos trabalhados durante as jornadas. Mais especificamente, analisou-se como são incorporadas as questões que envolvem a leitura (e do Letramento em História) na produção do saber histórico escolar.

Optamos por privilegiar a edição do curso de 2007 (embora a de 2006<sup>106</sup> sirva como referência para muitos aspectos discutidos com os entrevistados), pois pudemos acompanhar as dinâmicas deste ano mais de perto, bem como mantivemos contatos mais substantivos com cursistas e com material produzido.

Em linhas gerais, focamos nosso olhar com lentes construídas a partir das experiências acadêmicas e profissionais, em função das constantes tensões geradas pelo ato de educar. Isto implica uma postura reflexiva sobre os elementos envolvidos com a prática docente: conteúdos, concepções de ensino-aprendizagem, formação de professor, conhecimentos e habilidades necessários para lidar com o saber histórico.

Direcionamos nossa análise para o curso de capacitação, de modo mais específico, no intuito de elaborar um mapeamento que explorasse as interlocuções entre a Matriz de Competências do ENEM e as concepções histórico-culturais calcadas, principalmente, em Paulo Freire e Vygotsky. Para atingir tal intento, além das observações realizadas durante o curso, elaboramos um roteiro de entrevista aberta, com o objetivo de compreender o modelo de formação docente (com base no Letramento em História) gestado pela equipe de História, bem como os elementos que atravessam essa formação, e a maneira como a equipe tem desenvolvido a proposta de formação com base nas concepções enunciadas. Consideramos, ainda, como a tensão “curso preparatório X formação básica” era equacionada em dinâmicas da sala de aula (respostas teórico-práticas).

---

<sup>106</sup> O curso de capacitação de 2006 vem sendo adjetivado por mim de Piloto (com a concordância de seus responsáveis pela área de História), pois essa foi sua primeira edição e mostrou-se um curso mais exploratório.

## 4

### **Análise do material conceitual-empírico coletado**

A estrutura deste capítulo desdobrou-se na análise do material conceitual-empírico coletado. A especificidade deste constituiu-se no mapeamento das concepções pedagógicas, ideológicas, políticas, sociais e culturais que embasaram o planejamento e as práticas pedagógicas do Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs, em uma perspectiva que articulava as experiências docentes vivenciadas pelos professores nos diferentes espaços sociais que suas trajetórias permitiram e como essas dialogavam com as propostas para o curso de capacitação. Ainda neste capítulo, empreendemos a análise das questões do Simulado do ENEM, realizado pelos alunos dos CPVCs parceiros da Puc-Rio em 2006, mostrando a centralidade das competências e habilidades leitoras exigidas por essas questões, cuja aparente facilidade fica descaracterizada quando tais questões são articuladas a uma reflexão que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos reais e concretos, e de como elas podem gerar práticas pedagógicas férteis. Argumentamos que, se as questões podem inscrever limitações no momento da resolução formal (no caso durante o exame real), por outro lado elas não podem dar conta das práticas multifacetadas que ocorrem em sala de aula e que as práticas não são reduzidas, necessariamente, aos requisitos elencados pelas questões (embora, compreendamos que as questões do ENEM diminuem a tensão da seletividade, ao não priorizar a acumulação de informações). E, por último, empreendemos a recuperação da trajetória da pesquisa.

A exposição deste capítulo seguiu uma lógica que julgamos ser a mais apropriada. Iniciamos com uma explicitação das experiências no ensino de História e na formação de professores de História, na graduação dos entrevistados. Numa tentativa de articular experiências anteriores e contemporâneas ao Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs realizado com as propostas de formação elencadas pela equipe de História. Em seguida, analisamos os itens dos simulados para alunos dos CPVCs, e das avaliações formativas utilizadas no transcorrer do curso.

## 4.1 Práticas e formação docente no ensino de História

*Quem é cada um de nós, senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.*

Ítalo Calvino

Uma situação sempre nos surpreende, quando dialogamos com outros professores, e remete à reconstrução de suas trajetórias. Esse dado torna-se fundamental, na medida em que temos consciência de que qualquer ato, por mais isolado que pareça, traz em si nossas origens, nossas trajetórias profissionais, acadêmicas e existenciais<sup>107</sup>. Nossa história revela as opções que fizemos ao longo de nossa existência, em meio às contingências que a vida impõe, inclusive nas salas de aula dos diversos espaços sociais de ensino. Como nos lembra Ana Maria Monteiro<sup>108</sup>:

A História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar.

---

<sup>107</sup> O filme *Náufrago* é emblemático. Mesmo isolado numa ilha, o náufrago utiliza-se de uma série de conhecimentos e aprendizagens que desenvolveu antes de naufragar, realizando, inclusive, as adaptações necessárias, a partir de um repertório acumulado.

<sup>108</sup> MONTEIRO, 2007a, p. 106.

## 4.2

### Marta\*: uma memória de muitas tramas

*Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa História, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida.*

Paulo Freire

A entrevista com a professora Marta, integrante da equipe de História responsável pelo Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs foi realizada em uma chuvosa tarde de primavera. Foi um encontro agradável, tanto pela disposição e paciência da entrevistada, como também pela revelação da riqueza de sua experiência nos múltiplos espaços em que exerceu a condição de professora de História, em vários segmentos de ensino. Antes de falar do curso, Marta fez uma rápida retrospectiva histórica dos pontos que considerava basilares para o entendimento de suas próprias concepções sobre Educação, História, vestibular, ensino-aprendizagem, formação de professor e tantos outros assuntos que influenciam a prática em sala de aula, mas que muitas vezes não percebemos, embora sejam fundamentais.

A professora começou falando sobre suas experiências docentes no Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Cap-Uerj), e tangenciou algumas questões vividas em uma escola do estado. Falou também, em linhas gerais, sobre seu trabalho pedagógico e algumas dinâmicas utilizadas para a realização de atividades durante as aulas.

---

\* Nome fictício

#### 4.2.1

#### Algumas reflexões sobre a experiência docente

Trabalho conjunto com outras áreas, como a Filosofia, Sociologia, Geografia e Letras quando possível (devido às dificuldades de reunir os professores em um único dia e espaço). Prática era centrada no aluno, leitura e discussão de textos com a supervisão do aluno mestre (que praticamente fica um semestre inteiro). [...] Atividades que acompanhavam a leitura dos alunos dos textos: caricaturas, sínteses em outras linguagens: quebra-cabeças, maquetes, campanhas, dramatizações, sínteses escritas entre outras possibilidades diversas, que eram realizadas em vários espaços. Eles aprendem não pelo que falo especificamente, mas pelas questões que são levantadas, claro, com a minha mediação. (Marta)

As falas revelam preocupação com um ensino de História que não se restrinja a uma memorização mecânica dos conteúdos, e que utilize linguagens diversas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A diversificação de tipologias textuais constitui um ponto a ser ressaltado, principalmente porque estavam integradas numa proposta que constrói questões a serem abordadas a partir da leitura dos textos e da percepção sobre a necessidade de uma mediação para a realização das atividades. Esse ponto não deve ser secundarizado, pois tem sido comum, em muitas práticas de ensino de História, o professor “passar” textos para a leitura dos alunos, com questões em anexo, sem, no entanto, levar em consideração a necessidade de realizar as mediações necessárias à apropriação desses textos. Levantar questões e problemas para serem resolvidos poderia constituir uma mediação mais substantiva. Alguns trechos da entrevista de Marta, referentes a experiências da graduação, no processo da formação inicial de futuros professores, nos ajudam a dimensionar como essa professora compreende o processo de apropriação de textos. Assim, diz ela: *Entregar o texto pura e simplesmente ao aluno não é dar autonomia a ele. Ao contrário, você pode afirmar as dificuldades ou dizer em outras palavras: ‘Você é um burro que não consegue ler’. Eu corrijo as provas, marcando os problemas de escrita e leitura e faço as orientações necessárias. Eu converso com eles sobre as respostas.*(Marta)

Este trecho revela sensibilidade para a complexidade que cerca as questões relacionadas à leitura. Há poucas reflexões sobre os problemas que envolvem a leitura especificamente na área do ensino de História. No entanto, a maioria dos professores faz o diagnóstico das dificuldades de leitura, mas a não integram

como parte constitutiva do seu fazer, o que acaba resultando em atribuir a culpa das dificuldades exclusivamente aos alunos, quando não aos professores de Língua Portuguesa. Pensar que trabalhar textos em sala de aula, mesmo que diversificados, pode reforçar as dificuldades percebidas pelos professores nos alunos e não tentar construir mecanismos para a sua superação, pode aprofundar essas dificuldades.

Se a reflexão da professora Marta refere-se a alunos da Graduação (que já concluíram o Ensino Básico, e por isso deveriam ter uma formação mínima que facilitasse a vida acadêmica, como no caso da escrita e da leitura), o que dizer dos alunos que ainda estão, em seu processo de formação, nos segmentos Fundamental e Médio de Ensino? O professor destes segmentos não pode negligenciar a formação leitora, sob pena de reafirmar as limitações dos alunos e não contribuir para a superação das mesmas. Trocando em miúdos, o desenvolvimento de habilidades de leitura inseridas no Letramento em História é parte constitutiva do saber histórico, e não apenas um auxílio ao ensino de História.

Por fim, as avaliações feitas por Marta tinham como ponto de partida uma opção política, o que remete ao ato pedagógico como um ato também político. Decorre daí que, construídas de forma a estarem concatenadas com uma prática que não se estruturasse na memorização, as leituras mostravam, inclusive, que aqueles alunos do Cap-Uerj que vinham de uma cultura de ensino baseada na memorização, apresentavam maiores dificuldades para dar conta das atividades propostas. Sobre isso, informa Marta:

A prova não era tradicional, de memorização. Procurava colocar na prova, como eles construíram a partir de imagens, trabalho de sínteses, fragmentos de texto, quais os pontos principais dos fragmentos de textos, se relacionaram com os conteúdos trabalhados em aula. Mas, os alunos, que vinham de escolas que priorizavam a memorização tinham mais dificuldades de interpretar os textos.

Enfim, essa trajetória no Ensino Básico e na graduação serviu como subsídio para algumas práticas percebidas no curso de capacitação, como por exemplo, a mediação dos textos e a preocupação com a apropriação dos textos, bem como o sentido político dos atos pedagógicos estabelecidos naquele espaço destinado a formação de professores com base na matriz de competências do ENEM.

#### 4.2.2 Os limites do vestibular

*As lógicas pedagógicas que orientam a construção do vestibular baseiam-se, predominantemente, no acúmulo de conhecimentos pelo aluno, ainda que lhe sirvam apenas no momento do exame – não somente em si – em geral dispensáveis diante das especificidades de cada carreira – mas também pela maneira como se aprende e produz conhecimentos.*

Renato Emerson dos Santos

A professora Marta possui uma larga experiência no que se refere ao vestibular, participando de bancas responsáveis pela elaboração e correção das questões de vestibular de universidades públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. No entanto, sua maior experiência está diretamente ligada à UERJ, onde foi professora do Departamento de História, participando, inclusive, de discussões que envolviam os formatos das questões e as problemáticas que atravessavam sua elaboração das mesmas. Mas, talvez, a explicitação nuclear desenvolvida por ela para este trabalho refira-se à desconstrução das provas de vestibular como um mecanismo meritocrático, neutro e reduzido a uma dimensão puramente técnica. Essa denúncia já foi levantada anteriormente por historiadores e educadores. Mas essa desconstrução ganha força agora, pois Marta é uma professora com larga experiência no Ensino Básico, trabalhando em escolas que apresentam características muito diferentes. São elas: Cap-Uerj, reconhecidamente uma escola de excelência, pelo índice de aprovação nos principais vestibulares do Rio de Janeiro, e uma escola do estado, com muitas limitações estruturais. Além disso, essas escolas possuem públicos diferenciados, com perspectivas e ou expectativas diversas, o que remete a outros vetores que influenciam na performance dos alunos, tanto no vestibular quanto na construção de processos formativos mais amplos. Em outras palavras, a professora Marta constitui uma síntese das possibilidades de atuação do professor de História: professora do Ensino Básico (em escolas com públicos e contextos assimétricos), professora formadora de novos professores de História, participante de bancas de vestibular. A respeito de suas experiências, contou-nos ela:

No Cap-Uerj, trabalhava nas 1ª e 2ª séries. Na 3ª série, se dava uma aceleração visando o vestibular (eu não quase não trabalhava no 3º ano). Já no Estado tinham uma visão hegemônica que não iriam para o ensino superior. Além disso, as demandas da escola do Estado eram diferenciadas. Leitura mais precária em relação aos alunos do Cap. Eles têm uma resistência construída ao longo do processo escolar. O professor tem que ser considerado um aliado, que não vão julgá-los ou criticá-los pelas suas dificuldades. A escola não dava os mesmos meios e instrumentos do Cap. (possibilidade de usar o próprio material, por exemplo) e por isso recorria ao livro didático do mercado. “Livros são caros e nem todos têm acesso”. [...] Muitos textos de vestibulares adotavam escrita muito sofisticada (difíceis até para nós, mera erudição e mero exibicionismo intelectual que não leva a lugar nenhum) para dar a aparência de ser uma questão complexa e sofisticada. Mas que estão descolados do cotidiano das salas de aula. [...] Colocar pegadinhas nas questões e construir respostas muito parecidas é trair o aluno. Os vestibulares parecem ter um tipo ideal de aluno (tipo weberiano). Desconhecendo as realidades, você exclui os alunos das escolas públicas. (Marta)

O trecho citado acima é emblemático para explicitar o processo seletivo do vestibular e de como ele desconsidera realidades tão diversas. Em outro tópico deste trabalho, já apontamos a necessidade de se desvencilhar o ensino de História do vestibular, e de como o processo seletivo pode ocorrer por outros meios, o que não significa necessariamente baixar o nível do conhecimento produzido pelos estudantes. Os exemplos mais significativos são os dos alunos cotistas, já mencionados neste trabalho.

Tal trecho revela, também, dois aspectos a nosso ver fundamentais em relação às questões do vestibular, e que não podem ser secundarizados. O primeiro refere-se à utilização de textos ou de enunciados que já são barreiras prévias para a resolução das questões, ou seja, já constituem um processo seletivo. No transcorrer desse trecho, discutimos com a professora Marta a partir de um exemplo, que parece banal, mas faz diferença no processo de elaboração das respostas. Este exemplo diz respeito a questões que utilizam a seguinte expressão: “a historiografia mais atual” ou “novas visões historiográficas”. Talvez os elaboradores da questão não tenham considerado que o aluno da Educação Básica, em seu processo de formação, não sabe distinguir o significado de atual ou atualidade no campo da História. Um historiador, ao se referir aos anos 70, vai falar em historiografia recente com naturalidade, mas para os alunos, atualidade ou recente ganha sentido e referência do que ocorre no mesmo ano, há dois anos etc. Assim, muitas vezes, por mais que saiba algo da historiografia mais recente

sobre a escravidão, o aluno se confunde ao ler o enunciado. Este foi apenas um dos vários exemplos citados durante a entrevista.

O segundo aspecto refere-se a questões que utilizam “pegadinhas” para induzir ao erro. Como falar de formação em sentido amplo, e de seletividade justa, se são construídas questões para induzir ao erro? Quer dizer, o erro não constitui um processo natural dentro de uma proposta pedagógica que o transcenda e o incorpore como parte constitutiva da aprendizagem mas, na seletividade, pode significar um ano a mais para ingressar no Ensino Superior, ou mesmo a desistência de conseguir tal intento. E a nossa experiência em vestibular, o fato de termos sido eliminadas em disciplinas que nunca mais estudaríamos ou que não tiveram qualquer influência em nossa graduação é um exemplo de como esse exame exclui, arbitrária e injustamente. E isso não nos parece algo individualizado, como salienta Jailson de Souza e Silva<sup>109</sup>:

Não há qualquer relação entre competência cognitiva e aprovação no vestibular. O que temos são debilidades em algumas áreas específicas, na média. Quando fui fazer vestibular, eu era ótimo em Português, História e Geografia. Mas, na escola estadual onde estudei quase não havia aulas de Física ou Química. Obviamente, nem pensei em fazer Química ou Física, e nem tinha vontade, pois meu grande interesse era a área de Ciências Sociais, e fui fazer Geografia, na área de Ciências Humanas. É assim que acontece com a gente. Muitas vezes, o menino é muito bom em Física, Química, e não tem acesso a boas aulas de Português, História e Geografia. Então, ele tem condições de se tornar um ótimo físico, mesmo sem ter tido boas aulas de História, Geografia, Inglês, etc. O problema fundamental é a gente entender que o atual critério de ingresso na universidade é injusto, perverso, porque premia a média, e não qualidade específica. [...] no vestibular da UFF para Pedagogia, muitas alunas são reprovadas porque obtêm zero em Química. Parece-me absurdo que a pessoa deixe de ingressar em um curso de Pedagogia porque não sabe Química. Então, essa lógica é preconceituosa, pois a seleção se torna injusta, devido a verdadeiras armadilhas, e isto nós temos que denunciar.

O autor de “Por que uns e não outros?”<sup>110</sup>, também nos ajuda a descortinar a meritocracia do vestibular, ao explicitar determinadas teias de exclusão inscritas em seu processo de seleção. Talvez, a maioria dos que tecem ácidas críticas ao sistema de cotas (sem entrar no mérito de sua adoção ou não), esteja articulada à desvinculação trazida por essas cotas a uma meritocracia que exclui, em seu processo seletivo, as condições de produção de cada título de Ensino Médio. Ou

---

<sup>109</sup> SILVA, 2005, p. 184.

<sup>110</sup> SILVA, 2003.

mesmo de discussões mais significativas sobre as limitações pedagógicas e sociais do processo.

São essas considerações e clivagens que nos permitem compreender a amplitude da afirmação da professora Marta, que denuncia de forma categórica: *Colocar pegadinhas nas questões e construir respostas muito parecidas é traír o aluno. Os vestibulares parecem ter um tipo ideal de aluno (tipo weberiano). Desconhecendo as realidades, você exclui os alunos das escolas públicas. [...] Sem uma opção ideológica não é possível construir mecanismos antiexcludentes.*

### 4.2.3 Sobre o Curso de Capacitação

Um trabalho diversificado de leitura e de atividades.  
Marta

É com esta frase da professora Marta que iniciamos este tópico, pois ela se articula e perpassa a concepção que trouxe a idéia de construir os mecanismos de formação do curso de capacitação, consubstanciando uma proposta que tem como horizonte uma preparação calcada na formação mais ampla do cidadão, com implicações políticas, ideológicas, sociais e pedagógicas que transcendem qualquer preparação para um exame específico. A longa experiência com o vestibular permitiu à professora observar que os processos formativos mais amplos são essenciais, e têm um maior impacto na construção e no desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno ler o cotidiano, a partir, inclusive, de instrumentos transformadores. Nesse sentido, pontua Marta: *quando digo leitura, não me refiro apenas ao texto, mas é ler o mundo. É a leitura do mundo, o que significa estar atento com o que está acontecendo hoje. Seja num filme, num documentário, uma reportagem que o ensino de História pode ajudar a construir.* Mas não um ensino que seja calcado na reprodução dos mecanismos excludentes ou na adaptação aos ditames hegemônicos, que numa expressão de Paulo Freire “desumaniza” o homem, ao produzir “silenciamentos” e exclusão (ou inclusão precária) sobre diversos aspectos.

Algumas falas são importantes para a compreensão de como o curso de capacitação foi se construindo em um longo processo. Consideramos a edição de

2006 como um curso-piloto, de sondagens, mapeamento, demandas, e até mesmo de aprofundamento das relações com a Fundação Cesgranrio e com a PUC-Rj. Sobre os contornos que o curso foi ganhando e os elementos que atravessaram a delimitação dos mesmos, a explicitação de alguns pontos é fundamental. Nesse sentido, sobre a relação entre o curso de 2006 e a construção das propostas da edição de 2007, Marta pondera:

A gente foi se aprimorando (falando do curso de 2007 em relação ao de 2006). Até trabalhar com materiais digitalizados, demorou em encontrar os textos desejados. [...] Não tinha a priori uma seleção ou uma idéia fixa em relação ao processo. O curso foi sendo construído ao longo do processo. [...] O texto explícito de Paulo Freire no curso de 2007 não significa que não estivesse presente no curso de 2006; as oficinas, por exemplo, foram pensadas a partir de Paulo Freire, embora não com textos explícitos dele. [...] Sabiam que eram vestibulares comunitários com todas as dificuldades inerentes. Então, a idéia era pensar estratégias que pudessem ser trabalhadas pelos professores em seus cursos, no cotidiano da sala de aula. [...] O processo seletivo, então, é excludente. Por isso, a preocupação fundamental não era o exame.

Por outro lado, podemos notar em suas argumentações uma preocupação constante em não desenvolver atividades calcadas em uma proposta de mera preparação propedêutica, ou voltadas para uma prova de exame específico. Ao contrário, as lógicas encadeadas em seus argumentos estão relacionadas a uma tentativa de construção de processos formativos mais amplos, onde o ENEM se constitui em mais um episódio ou acontecimento: é, então, uma formação crítica que pressupõe a possibilidade de ampliar a leitura do mundo, e não apenas a leitura do texto ou do enunciado da questão. Estas possibilidades devem levar em consideração algumas premissas consideradas essenciais pela professora Marta:

A proposta do material não era delimitada às necessidades da resolução das questões, mas ampliava-se para além dos instrumentos necessários à resolução das questões. [...] Os textos pudessem desencadear o debate e que tivesse uma linguagem estimulante, mas que não fosse precária. Sem simplificar (apesar de termos de determinar o que é simples, pois o que pode ser simples para você não é, necessariamente, para mim e vice-versa). [...] O curso pensava mais a formação do professor do que uma preparação para resolver questões do ENEM. [...] Mesmo que a gente fizesse isso, não acredito nessa perspectiva de preparar para uma prova específica. [...] Outro ponto é elaboração de hipóteses. Um fragmento de texto pode gerar, por exemplo, o que melhor pode explicar o fragmento. O grande objetivo não é memorizar. Quando se tem como objetivo construir uma performance para um concurso, você fica muito dividido. Por que, o que você vai fazer? Ou você faz aquela coisa mecânica que eu não defendo e não acredito e não considero avaliação, ou você tenta construir outras possibilidades.

O trecho é também revelador de uma sensibilidade significativa: a relatividade do que é simples. Esta perspectiva é fundamental, porque remete à possibilidade do descortinamento das questões que envolvem a leitura e a formação de competências e habilidades leitoras. Isto porque a definição do que é simples e de fácil entendimento depende das condições concretas de apropriação dos textos. Dito de outra forma, o que pode parecer uma leitura simples e de fácil entendimento relaciona-se a construções e ao desenvolvimento de conhecimentos prévios do leitor. E, na maioria das vezes, como esse conhecimento prévio já está tão internalizado que o leitor não reflete sobre ele, e já está incorporado em sua “bagagem escolar e cultural”, o texto parece explicar de forma simples para ele, no momento da leitura.

Enfim, este é um gancho importante para o desenvolvimento do Letramento em História, posto que não pressupõe que os alunos já tenham determinados conhecimentos prévios, bagagem escolar ou as chaves de leitura do texto. Antes, o professor se propõe a ser o mediador da construção, elaboração e dos desenvolvimentos dos processos de leitura, tanto no que se refere às estratégias de leitura e de apropriação do texto quanto no desvelamento das dimensões sociais, políticas, culturais, pedagógicas e econômicas. Tais dimensões atravessam a produção dos textos ou neles estão inscritas, independentemente do suporte textual, seja este um discurso publicitário ou político, uma carta oficial ou não, uma imagem, uma escultura, charges, letras de músicas, textos literários, ou mesmo um texto produzido em aula.

### 4.3

#### Pedro\*: de corpo e alma no magistério

*O senhor...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. (...) Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.*

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

A entrevista com o professor Pedro ocorreu numa tarde nublada. O que contrastou, descobriríamos depois, com a fluidez do diálogo que mantivemos por cerca de duas horas. O professor possui uma experiência de cerca de vinte anos no magistério, entre a Educação Básica, como professor do Cap-Uerj, e o Ensino Superior, na condição de professor do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO), o que parece contrastar com a jovialidade e pulsação de suas argumentações e inventários realizados. Ouvir suas palavras nos sugere um professor em início de caminhada, tamanho o entusiasmo. Ou melhor, como ele mesmo afirmou: *Escolhi ser professor, iniciei o curso de medicina, mas optei pelo magistério. Não sou sobra do sistema, eu gosto de ser professor<sup>111</sup>*, em uma perspectiva que empreende reflexões sobre a própria prática cotidiana de sala de aula e num processo de autopercepção do inacabamento da condição de professor. Numa expressão magistral de Guimarães Rosa: ainda não está terminada.

A compreensão de Pedro sobre o fazer pedagógico do professor transcende o espaço da sala de aula. Ou melhor, amplia o espaço pedagógico de atuação do professor, seja nos intervalos, informalmente na rua, na preocupação com os gestos, ou como se mostra aos alunos e/ou cursistas. Isso remete a uma configuração do professor que não limita suas ações a uma dimensão técnica, que

---

\* Nome fictício

<sup>111</sup> Talvez o professor Pedro tenha na memória a afirmação polêmica e esdrúxula do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso: “Se a pessoa não consegue produzir, coitada, vai ser professor. Então é aquela angústia para saber se o pesquisador vai ter um nome na praça ou se vai dar aula a vida inteira e repetir o que os outros fazem”.

ênfatisa a transmissão de conhecimentos, mas integra esses conhecimentos, num processo humanizador (num sentido freireano) com implicações pedagógicas e políticas. Os trechos abaixo são reveladores:

Aí entra uma coisa que eu aprendi com o Eric Fromm: se você quer ser interessante, você tem que se mostrar uma pessoa interessado. Isso é mágico, faz com que as pessoas olhem pra você. Então temos que chegar nas pessoas, porque não existe educação se o cara resiste a você, cruza os braços e trava. Pra você “desmontar” essa pessoa é muito difícil. [...] Entrar na sala é um momento importantíssimo, sorrir, cumprimentar, estar alegre. Não é pra fazer isso com falsidade, é pra fazer isso com verdade e satisfação. Mas é pra fazer. Eu orientava os outros. Você tem que estar inteiro, porque no corredor você está trabalhando, no almoço você está trabalhando. Esse trabalhando não é alienado. É estar inteiro ali e ter essa consciência. [...] O cara te observa por inteiro: olhar, gestos, roupa, entonação de voz. (Pedro)

Essas argumentações não são retóricas, pudemos observar essa postura durante a realização do curso, tanto em sala de aula quanto em outros espaços menos formais: nos intervalos do curso, nos diálogos pelo telefone, nos *e-mails*. É importante salientar que a entrevista foi realizada oito meses após a realização do curso de capacitação.

Nesse sentido, suas falas revelam um processo humanizador que não perde de vista a dimensão política das práticas que envolvem o ensino de História. Tampouco perde de vista a dimensão pedagógica e a própria reflexão sobre o conhecimento histórico e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem e a possibilidade de construção de habilidades e competências, tanto técnicas quanto políticas (a nosso ver, o núcleo central do letramento em História). Dessa forma, o ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura histórica da realidade, das informações que circulam e das dinâmicas de naturalização dos processos sociais:

E a gente vive numa sociedade que não só despolitiza, mas congela você. Ontem ou anteontem eu vi uma reportagem no “Jornal Hoje” sobre uns alunos, acho que em Curitiba, de violência, que eles combinam lutas em determinados horários na rua. E o comentário da jornalista (Sandra Annenberg), que coisa horrível, foi um comentário apenas moral. Mas não relaciona isso com o filme do BOPE, com os filmes, desenhos e seriados americanos repletos de violência. Um aluno meu da 8ª série me perguntou o que eu achava dele estar fazendo luta, eu disse a ele que não achava nada legal, que podia tá estudando xadrez ou outra coisa. O problema é que a violência está entranhando na sociedade, está naturalizando. [...] Vivemos numa sociedade que facilmente naturaliza tudo. O movimento da História e do historiador é o contrário. O

movimento da História, ele é antinaturalista neste sentido. Eu desnaturalizo. Eu, enquanto professor de História, eu venho para trazer outros elementos, outros processos. (Pedro)

O diálogo de Pedro com o aluno, expresso na citação acima, revela uma perspectiva importante, na construção do que entendemos por Letramento em História: a leitura crítica de textos, inclusive diálogos. Sem entrar no mérito da afirmação do professor Pedro sobre a prática da luta, o importante é notar que o movimento da sua fala levanta questões sobre a própria cultura que vem sendo produzida, e como esses elementos se entrecruzam em nosso cotidiano, constituídos e perpetuados, inclusive, em uma prática naturalizada. Letrar-se, em História, é envolver-se nesse movimento de interpelação constante.

#### **4.3.1 Críticas ao vestibular**

O professor Pedro tece comentários importantes sobre a constituição dos exames vestibulares, enquanto mecanismos de exclusão social. Suas ponderações em relação à produção desses mecanismos nos remetem aos limites do vestibular enquanto referência para o saber histórico, que se descola da própria crítica mais ampla da seletividade. Ou seja, não são, necessariamente, em nossa concepção, os exames do vestibular que produzem práticas de ensino que promovem a especificidade do saber histórico. Como nos lembra a professora Marta, a preocupação com a performance em exames prejudica esta possibilidade.

Nesse sentido, as questões sociais que atravessam o vestibular são compreendidas por Pedro, que analisa esse exame a partir de uma dimensão pedagógica que se amalgama a uma dimensão social, e não só do ponto de vista técnico e mecânico (e por isso neutro):

Porque a especificidade da História não preparar o cara para fazer uma questão de História? [...] Você vai testar quem? Você vai testar o cara que teve uma educação formal organizadinha, pelo menos, de classe média pra cima. [...] Ao testar informação, na verdade eu tô testando a inserção de classe, não inteligência, não capacidade, não estudo eu tô cobrando errado. Eu tô fazendo uma cobrança perversa. Eu tô derrubando o cara e não ajudando ele sair daquele lugar eu tô, pelo contrário, perpetuando o cara naquele lugar. Embora, fazendo um discurso maravilhoso de educação, a oportunidade, a meritocracia. Mas eu só derrubo, só excluo.

Porque os mecanismos são muito sofisticados. Às vezes a gente nem percebe. (Pedro)

Ao longo deste trabalho, estamos mostrando as implicações do vestibular em suas variadas facetas, e de como ele não contribui necessariamente para a formação e o desenvolvimento do Letramento em História. E o desocultamento das suas determinações constitui um movimento importante para explicitar o empobrecimento que ele pode gerar nas práticas do ensino de História. Inclusive, no ocultamento de seu caráter seletivo e excludente, revestido de méritos pessoais ou de aferição de inteligência. Sem essas ponderações, o letramento em História esvazia-se de seus conteúdos mais substantivos. Isto é, o saber histórico em sala de aula perde seu sentido maior: contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura não só da palavra, mas de uma leitura histórica do mundo. Se for apenas para acumular fatos, a enciclopédia, as apostilas, o Show do Milhão, o Fantástico, o Jornal Nacional, as novelas e tanto outros programas são mais competentes nessa proposta. Afinal, como nos lembra o professor Pedro: *A História não harmoniza, um saber histórico que harmoniza é ideológico. A História é conflito e contradição.*

#### 4.3.2

#### **A especificidade do saber histórico e o curso de capacitação**

Iniciamos a entrevista com o professor Pedro explicitando as críticas do Professor Luis Fernando Cerri ao ENEM (referidas no primeiro capítulo). Nossa leitura do artigo deste autor nos revelou que ele concebe as questões do exame como perda da especificidade do saber histórico. O professor Pedro, baseando-se em minhas afirmações, ponderou:

Não tem nada de simples em ler, ler e interpretar. A minha dúvida é o que seria a especificidade do conhecimento histórico para o autor. [...] O passado acabou, o que o historiador faz é reconstruir o passado. E essa leitura é feita sobre documentos. São vestígios desse passado, a leitura que faz desses documentos é feita de uma perspectiva social, de um lugar social (Michel de Certeau) lugar social da produção do conhecimento. Você lê a partir de um lugar social e você lê a partir de uma pergunta formulada no presente. É um absurdo o cara achar que vai resgatar o passado inteiro. Quando ele não diz a especificidade do conhecimento histórico, a gente, de certa maneira, está habilitado a dizer que ele está

dialogando com o senso comum de conhecimento histórico e o senso comum é a famosa visão conteudista. É a visão dos fatos e acontecimentos, pontificando um determinado conjunto de coisas que uma pessoa deve saber. Talvez ele não enuncie isso, porque está tão carcomido, que fica feio dizer isso. Mas a sociedade diz isso, saber as batalhas da guerra do Paraguai, perguntas e respostas sobre coisas fixas e imóveis. Mas se eu penso a História como movimento e mudança. História é vida e vida é movimento e mudança. Eu não posso interagir com o passado, congelando momentos do eixo temporal e dizer que você tem que saber aquilo. E quase todos esses acontecimentos vão estar povoados de acontecimentos que dizem respeito à História do Estado-Nação. Não diz respeito a minha ou a sua história, mas aos momentos da nação. [...] Redução do conhecimento histórico é trabalhar apenas os conhecimentos ligados à resolução da questão. (Pedro)

As reflexões do professor Pedro são férteis para pensarmos uma série de questões em relação ao ensino de História. Mas, no que se refere a nossos interesses específicos nesta dissertação, três pontos são essenciais.

O primeiro refere-se à especificidade do conhecimento histórico, que não pode ser reduzido a uma acumulação de fatos e de acontecimentos ao longo do eixo temporal. Até porque, não se estuda toda a História nas escolas, mas recortes da escala temporal, a partir da Europa. Outras regiões são praticamente inexistentes ou simplesmente citadas em pequenos trechos ao longo da Educação Básica. Por outro lado, um olhar comparativo nos materiais didáticos de História, de 5ª a 8ª séries (5º ao 9º anos) e do Ensino Médio, mostrará que os acontecimentos e conteúdos abordados são os mesmos, com poucas variações em História da América e praticamente nenhuma em História Geral e História do Brasil. No entanto, após o término da Educação Básica, poucos são os alunos que conseguem se lembrar pelo menos dos acontecimentos, quanto mais das problematizações em relação à História e ao conhecimento histórico e suas ferramentas. Então, onde se encontra a especificidade do conhecimento? É o professor Pedro quem, mais uma vez, que nos dá pistas importantes:

E pensando o que é específico da História, é o sentido da historicidade, ter noção que as coisas são finitas. Se eu mostro pro professor e ele para seu aluno que a História dá conta de lapsos de existir humano em sociedade, esses eixos temporais, esses contextos, essas conjunturas têm começo e fim. Têm peculiaridades, têm estruturas organizadoras. Isso tudo é reflexivo, isso tudo tá na cabeça. Se eu sou capaz de formar esse tipo de capacidade de leitura, construir essa capacidade e habilidade de leitura na cabeça do aluno, ele sim, está apto a responder qualquer questão de História, que não seja a conteudista. Aí eu concordo com a sua colega (Caroline Moraes), que isto não é reduzir, pelo contrario, é

desenvolver isso. E eu tenho pra mim que este é um trabalho que não tem fim, porque nenhum de nós está no ponto ótimo de leitura e de interpretação”. (Pedro)

E ao argumentar sobre essa especificidade do saber histórico, o professor Pedro nos remete ao segundo ponto da citação anterior, que também se complementa nesta. As habilidades de leitura não são um mero anexo do saber histórico, como já afirmamos anteriormente, mas sim, parte constitutiva e inseparável desse saber, ou seja, Ler em um sentido amplo, na construção do que estamos definindo como Letramento em História. As operações de leitura não são mecanismos simples, mas dinâmicas complexas, quando entendidas como parte constitutiva de uma teia que abarca as questões que atravessam o próprio ato de ler, como as que atravessam os textos. Nesse sentido, a expressão “vamos estudar História do Brasil”, por exemplo, deve ser lida levando-se em conta as especificidades da seleção do que se vai estudar e a concepção que interpreta esse conteúdo. Por outro lado, ler é sempre um processo de crítica, de ler nas entrelinhas os silenciamentos, as lacunas, as ausências. E as falas do professor Pedro parecem ter esse entendimento, também.

O terceiro aspecto refere-se ao que vai informar a prática de sala de aula durante a realização do curso de formação de professores de História dos cursos comunitários e que se concatena com a especificidade do saber histórico. Como vimos acima, segundo Pedro, *redução do conhecimento histórico é trabalhar apenas os conhecimentos ligados à resolução da questão*. As dinâmicas que observamos em sala de aula estão coerentes com a concepção teórica apresentada por Pedro, e o objetivo do curso não é prover os professores cursistas de técnicas de resolução de questões do ENEM.

A constatação acima foi importante para os desdobramentos deste trabalho, pois tínhamos como hipótese a idéia de que as questões do ENEM não constituem, necessariamente, barreiras para a construção do saber histórico em sala de aula. Isto porque entendemos que qualquer modelo questão ou prova pode se tornar um empecilho. Em outro tópico, já mostramos a diferença entre a questão de vestibular, usada em uma proposta formativa, ou como mecanismo de seleção (daí as críticas ao vestibular). Nesse sentido, o curso constituiu-se em uma “surpresa agradável”, ao constatarmos que outras dinâmicas informam a construção do Letramento em História. Se não, vejamos: o curso tinha, como objetivo específico, apresentar as

competências e habilidades da matriz do ENEM, e refletir sobre elas, visando professores cursistas e estes, seus alunos dos CPVCs. Se a equipe de História tivesse realizado isso em forma de aulões, talvez não houvesse nenhuma queixa, pois essa era a chamada do curso. Mas essa equipe tentou construir momentos de reflexão, de capacitação, que transcenderam a realização de um modelo de exame específico. Aliás, esse tem sido o desafio constante nos CPVCs, principalmente em relação ao vestibular, que se mantém numa proposta de acumulação de informações, o que já foi criticado em outros momentos deste trabalho. Daí nossa hipótese no sentido de o ENEM favorecer possibilidades formativas mais amplas, pois a performance tem menos impacto ao requisitar outras habilidades para a resolução das questões. Por outro lado, a grande quantidade de conteúdos dos vestibulares tradicionais acaba gerando uma menor preocupação com debates mais amplos. Nesse sentido, vale a pena retomar uma afirmação já feita neste trabalho: é necessário desvencilhar o ensino de História do vestibular. O ensino de História deve calcar-se na proposta de ajudar na leitura histórica do mundo, e não na preparação para uma prova específica, que não considera as especificidades das salas de aula, principalmente das classes populares.

A preocupação do professor Pedro articula-se com os processos formativos, na universidade onde trabalha. Trata-se de perceber o papel mediador no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, e não de optar uma visão que pressupõe um aluno idealizado e que, por isso, em vez de construir práticas que favoreçam a superação, afirma a dificuldade. Nesse sentido, uma experiência relatada por Pedro constitui fonte de riqueza para entendermos, inclusive, a concepção que informou a estruturação do curso de capacitação. O relato é longo, mas muito rico para esse entendimento, e as partes em que usamos negrito salientam os pontos centrais:

Ontem, tinham dois alunos muito nervosos porque iam fazer uma prova de uma professora de didática, aí o texto era Sete Saberes Necessários, do Edgard Morin. Um dos alunos estava muito indignado, porque achou o texto um jogo de palavras. Tudo muito resumido. Uma das atividades que a professora passou era fazer a síntese do texto. Ai ele estava com a xerox do livro e eu falei para ele que era difícil fazer a síntese do livro porque o Morin já tinha sintetizado tudo naquele texto. [...] Aí ele abriu o livro aleatoriamente e disse, olha essa frase. Ai leu a frase. **Eu desdobrei a frase, destrinchei: ele fala isso por causa disso e daquilo. Mas eu peguei aquele trecho aleatório, li e interpretei e desdobrei pra ele.** Ele tava reclamando, aluno de universidade pública, porque na verdade ele

**não tinha entendido, tinha apenas decodificado o texto. Ele não tinha a chave de leitura. Aí ele olhou pra mim e disse, poxa professor, mas também, tem que ter uma bagagem pra poder entender. E eu disse que ele estava na faculdade para construir a bagagem dele. [...] Esse é outro ponto daquela capacitação. Entregar aquele material com aquele volume é contribuir para a formação dessa bagagem. Nós ali tínhamos colegas naquela capacitação que forma meus alunos, mas que tem muitos que eu não sei onde e como se formaram, que compromisso tinham, ou não.** Essa História de fotocópia, não dá para pensar a universidade brasileira sem a fotocópia, mas tem aluno que se limita à fotocópia. [...] Ali tinha um livro sobre globalização inteiro e o cara vai ter acesso. Tanto que eu gostei, porque muitos, a cada encontro, ficavam esperando como vinha o material. Tinha ali uma expectativa: será que tem mais? E tem, sempre tem mais”. (Pedro)

E essa mediação na construção e desenvolvimento do Letramento em História foi uma constante no curso de capacitação, fosse nos debates dos textos ou nos momentos de correção das questões. É esta concepção que o professor precisa compreender, principalmente o da Escola Básica. É ter a noção de que os alunos não desenvolveram determinados conhecimentos prévios (bagagem cultural) e que por isso apresentam, também, dificuldades de leitura (não nos referimos àquele aluno que não sabe nem decodificar). Aí reside o papel central do professor, mediar esses processos de leitura, ajudar a desenvolver chaves de leitura, mostrar clivagens nos suportes textuais, além, é claro, das dimensões políticas, sociais, culturais e ideológicas, sem as quais o Letramento em História não se desenvolve.

### 4.3.3 Dialogando com Paulo Freire

*O sério pontual é isto, o senhor escute, me escute mais do que eu tô dizendo; e escute desarmado.*

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

*Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (...) Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos*

*outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.*

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

O primeiro contato que estabelecemos com o Curso de Capacitação de Professores dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários ocorreu em 2006. Participamos do curso e logo no primeiro dia de encontro participamos ativamente de um debate acalorado com o professor Pedro. Tínhamos posições divergentes em relação a uma temática específica do campo da História. Vários cursistas também participaram ativamente. Começava a nascer, em meio àquelas discussões, a idéia de pesquisar aquele curso voltado para os CPVCs. E é bom salientar que estávamos desconfiados daquela proposta. Porém, com o andamento do processo e das dinâmicas, compreendemos que havia uma concepção que embasava a proposta, ainda que menos explícita do que viria a ser na edição de 2007 do curso. Surpreendíamo-nos com as dinâmicas permeadas de escutas e falas desarmadas, inclusive a do professor Pedro, com quem debatemos acaloradamente entre réplicas e trélicas constantes. Em nenhum momento, percebemos um clima pesado, e aos poucos as desconfianças foram dando lugar à investigação de possibilidades de formação a partir da matriz do ENEM.

A edição do curso de capacitação em 2007 incorporou mais explicitamente as idéias freireanas, com base no texto clássico de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”. Mas isso não significa que a edição de 2006 não estivesse calcada nas idéias do autor, mas não tinha o texto de Paulo Freire para as discussões mais significativas. Acreditamos que a incorporação, inclusive com duas questões, significou, em parte, uma maior clareza dos contornos que o curso poderia assumir, inclusive, quanto ao conteúdo e a relação qualidade x quantidade para a formação dos módulos. Nas observações que realizamos, vários professores cursistas mostraram-se muito receptivos ao material, com expectativas em relação ao do encontro seguinte. No entanto, a equipe de História tinha consciência dos limites que o próprio material apresentaria, pois o tempo não seria suficiente para dar conta de tudo. Mas a idéia central era “disparar o processo”, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades.

Por isso, havia a consciência de gerar um ambiente adequado de aprendizagem, e de mediar os processos mais gerais. O tempo era diminuto (cinco sábados, manhã e tarde), mas era grande a necessidade de criar momentos de riqueza de debates, num ambiente que permitisse que estes ocorressem de forma mais significativa, como lembra Pedro: *Antes de me preocupar com o que eu vou dizer, ensinando, eu tenho que criar um contexto de aprendizagem. Esse lado reflexivo é o que auxilia, quer dizer, outras coisas também auxiliam: é uma simpatia, uma informalidade, uma demonstração que você quer estar ali, pois estar um sábado inteiro ali é difícil.*

Assim, nos momentos em que o desenvolvimento intelectual e a formação<sup>112</sup> crítica mais ampla puderam ocorrer constituíram-se num imperativo pedagógico concatenado com as necessidades pedagógicas e políticas dos CPVCs. Pontua Pedro:

Entre a primeira e a segunda capacitação o que mudou foi, quer dizer, os pressupostos que tínhamos: nós já sabíamos o tipo de público que iríamos encontrar, embora tenha mudado, e não fossem as mesmas pessoas. Nós também estávamos em condição de saber até onde tensionar. [...] Então, nós tínhamos a idéia de entregar materiais formadores. Textos fundamentais sobre determinados temas. Fizemos a discussão para decidir quais os sábados ficariam com determinadas temáticas (títulos gerais), idéias de aproveitar, o máximo possível, materiais, disponíveis na internet (não vamos formar professores? não temos que capacitar? Livro tá caro!! A partir do momento que nós entendemos que não tinha limite de quantidade de papel, a gente podia ir pondo, aí o material cresceu. Também sabendo que não daríamos conta, porque aquele volume de material não daria para ser discutido num sábado. A redução das oficinas ocorreu, também, em função do aumento do material. (Pedro)

O conjunto deste tópico tem por objetivo mapear como as idéias do autor foram articuladas à Matriz de Competências do ENEM, em dinâmicas e processos do curso de capacitação. Em relação ao embasamento em Paulo Freire, no curso de capacitação, o professor Pedro explicita a perspectiva da equipe de História:

O texto-base escolhido pela equipe de professores (Paulo Cavalcante, Eliana Vinhaes, Yllan de Mattos e Lincoln Marques) foi a Pedagogia do Oprimido. Com essa escolha, a equipe pretendeu integrar as competências avaliadas no ENEM - dominar linguagens, compreender

---

<sup>112</sup> Utilizamos o termo formação, não como uma coisa fixa e imutável e sim como produtora de movimento, de realização de reflexões críticas constantes, de ampliação constante do arsenal de leitura. Com isso, esse processo é sempre inacabado e se renova constantemente. Mas precisa ser aprendido a ser realizado.

fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar proposta - numa perspectiva de formação de professores e, mais do que tudo, de educadores. [...] O educador, enquanto tal precisa tomar consciência do lugar de onde fala para submetê-lo à crítica e percebê-lo como problema. A História é tributária da crítica da sociedade contemporânea. Exercitar a distância no presente é fundamental para o diálogo com o passado. Freire afirma que os homens, "desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema". Esse dizer exige uma tripla tomada de posição: científica, política e existencial. [...] Científica, porquanto o trabalho com os pré-vestibulares comunitários não abre mão do rigor no estudo. Política, porque o educador é intelectual engajado na luta contra a injustiça social e comprometido com a mudança. Existencial, pois experimenta em si a dor do mundo, seus impasses e contradições, compreendendo amorosamente o desafio da vida humana. [...] A História ensinada a partir desta perspectiva pensa os seus conteúdos mais do que os reproduz. O conteúdo não tem estatuto próprio: ele é fruto de uma escolha e resultado de uma leitura. [...] A História assim ensinada não vitimiza nem paternaliza o oprimido. Ela toma o seu partido porque o respeita e o vê enquanto agente de sua própria transformação, individual e social. [...] Capacitar em História é ensinar a ler o mundo e interpretá-lo para transformá-lo.”(Pedro)

Esta perspectiva apontada pela equipe de História, de não rechaçar a Matriz de Competências do ENEM, mas integrá-la a partir de uma opção política e pedagógica, nos fez refletir sobre a questão do ENEM. Se esta seria uma forma forçada de apenas emprestar uma roupagem social progressista a uma matriz que vem sendo considerada articulada aos interesses neoliberais ou se constituía uma possibilidade real de efetivação, no transcorrer do curso e das leituras que realizamos compreendemos que a segunda opção era uma possibilidade concreta, principalmente a partir de nossa compreensão da importância do compromisso político e ideológico assumido como suporte das práticas pedagógicas. E isso poderia ser feito com qualquer tipo de questão. No entanto, a nosso ver, a seletividade do vestibular impede uma maior autonomia dessa efetivação pois, baseado na acumulação de informação, tensiona o tempo todo na direção de uma performance. Um processo seletivo, embora injusto, ao utilizar processos cognitivos mais gerais diminui esse tensionamento. E essa concepção está calcada, também, em nossa experiência docente no PVNC-Núcleo Feuduc e no diálogo com outros núcleos de “prés” comunitários. Isto, além de ser uma questão teórica, constitui-se num desafio prático, concreto na realização das atividades pedagógicas e políticas no cotidiano dos CPVCs.

Então, as concepções e a proposta de formação apresentadas pela equipe de História, não só em sua concepção teórica, mas na própria prática formativa durante a realização do curso, nos aponta para a concretização efetiva dessa opção pedagógica e política. Claro, tudo isso tem suas especificidades e limites. Mas essas considerações serão encaminhadas em outro tópico, no final deste capítulo. A seguir, vamos descrever a utilização dos conceitos freireanos pela equipe de História, em sua articulação com os processos formativos, e como eles se integram na perspectiva do Letramento em História.

### **a) A dimensão política da educação**

As implicações políticas sempre estiveram permeando o discurso, os debates teóricos e os aspectos pedagógicos inscritos nas dinâmicas do curso de capacitação, fundamentalmente na explicitação das dimensões que, muitas vezes, o vestibular procura ocultar sob o verniz de uma pura meritocracia individualista. Então, desde a preparação do material até sua forma final, com textos críticos ao sistema capitalista, bem como no encaminhamento dos processos pedagógicos, a opção política estava explícita. Isso se traduz na montagem do curso, que o tempo todo procurou não entrar no labirinto dos aulões voltados exclusivamente para formatar segundo um modelo específico de exame. O predominou foi a busca de desenvolver processos formativos mais amplos, um investimento no desenvolvimento dos processos cognitivos do próprio fazer histórico e educacional. E o pressuposto, a nosso ver acertado, se configura no entendimento de que, ao promover processos mais substantivos na formação, estaríamos desenvolvendo habilidades e competências da matriz do ENEM. Essa leitura que não transforma o ato pedagógico num curso meramente técnico constitui uma das dimensões do Letramento, ao desvelar riscos, limites e exclusões que uma educação propedêutica pode produzir. E nesse sentido as discussões que embasaram o processo de montagem do material são descritas pelo professor Pedro:

Uma conscientização desse profissional, ali também, tinha uma coisa de dialogar forte com a estrutura política, com o sistema social. Porque o lugar social do professor de História é um lugar crítico por excelência. Se ele não desenvolver a maior capacidade de criticismo ele não está em condição de fazer a leitura crítica daquelas questões, e de discutir com o aluno. Então, em cima disso, começamos a trabalhar.

Durante a nossa participação no curso, presenciamos vários momentos em que esta explicitação permeava os debates e as práticas, com posicionamentos teóricos, ideológicos, políticos e pedagógicos explicitados aos cursistas e com debate inclusive desta opção de assumir a perspectiva política encampada pela equipe (embora com clivagens entre os membros, mas que tinha como eixo pedagógico o ideário de Paulo Freire).

### **b) O diálogo no processo pedagógico**

O diálogo não constitui um mero acessório ou simples técnica de ensino. Antes, ele se constitui no fundador de uma prática pedagógica emancipadora e não produtora de silenciamentos, na qual a autoridade do professor se funda na hierarquização. Ao contrário, as práticas dialogais tinham um sentido formativo no processo, pois não eram um mecanismo para apontar erros, mas estes surgiam como parte constitutiva de um processo de leitura maior. São diálogos das leituras de todos que participam do processo, isto é, são as leituras que dialogam e que não se absolutizam e nem se fixam em si mesmas. Antes, abrem ao processo de desenvolvimento de ambos, pois neste processo de leituras dialogadas não há permanências.

Mas essa prática baseada no diálogo não exclui a apropriação dos saberes, mas constitui uma forma de desenvolvê-los. Portanto, não significa abrir mão de um rigor no processo de aprendizagem, onde vale tudo e tudo se relativiza. O diálogo é um processo mediador por excelência pois, como nos lembra Paulo Freire<sup>113</sup>, *o diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. [...] o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele, feita pelo educador ou educadora para os educandos. É nesse sentido que se pode compreender o discurso e a prática mediadora do professor como um elemento do Letramento em História. Desta forma o professor Pedro parece incorporar, ao descrever que no processo de diálogo estabelecido na correção das questões avaliativas:*

---

<sup>113</sup> FREIRE, 2003, p. 118.

**O cara tava ali para errar, e não para inibir o erro, o erro é oportunidade de aprendizagem. Eu preciso que a pessoa erre. Aí tem um ponto importante, o acerto pouco rende o que rende é a dúvida e o erro.** Eu queria ter sempre a oportunidade de ouvir o argumento que levava o cara errar, porque ele me dá campo para eu encontrar a tal chave de leitura. Porque eu, que sou lido, preparado ou mais experiente, eu leio de um jeito e não sei o jeito que o cara leu e errou. Se ele esconde e não me diz, o curso perde. Se ele diz, eu consigo trabalhar o que ele disse e tentar entender a lógica que ele achasse uma chave errada. [...] **Agora, ele só vai dizer se sentir confiança em mim, se sentir a vontade. Se ele perceber que eu não vou achar que ele é burro, que vou julgá-lo.** E isso, também é criar ambiente de aprendizagem. E houve momentos ali que as pessoas falaram. E eu ficava muito feliz, porque é um momento de confiança quando você confessa o erro e se expõe. Aí eu tinha mais cuidado de tratar o assunto”. (Pedro)

Enfim, o diálogo mediador tem um sentido formativo no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, outro aspecto que atravessa o Letramento em História. Não se trata de uma postura para manter os cursistas e/ou educandos onde estão, e tampouco são depósitos de conhecimentos em que o professor destila suas moedas de sabedoria, mas desenvolvem seus conhecimentos e saberes na relação com o outro, nos diálogos entre as leituras do texto e da “aula como um texto”.

### c) **Desenvolvimento de habilidades de leitura**

As dificuldades de leitura parecem não ter sido negligenciadas pela equipe de História, pois em vários momentos os processos de intervenção procuravam esclarecer nuances dos textos, das questões, dos conceitos trabalhados. E esse constitui um papel fundamental da mediação docente no desenvolvimento das capacidades de leitura; é quando as chaves de leitura são apontadas, seja na perspectiva teórica do autor, dos significados que ele está emprestando à terminologia, seja na contextualização do processo de produção intelectual e política do texto entre tantos outros processos e práticas que facilitam a leitura ou que ajudam a controlar a leitura do texto. Um exemplo foi o vídeo em que Paulo Freire apresenta suas idéias mais caras. Ele facilitou a leitura do texto “Pedagogia do Oprimido”, como foi relatado por alguns professores cursistas. Outra prática pedagógica poderia pressupor que os professores cursistas já tinham desenvolvido

as habilidades necessárias para a leitura, e dificilmente teria a preocupação de mediar estes processos, que poderiam utilizar, inclusive, uma exposição de determinados detalhes da obra do autor. No entanto, esse processo foi intencional, o que sugere uma concepção que compreende a importância da ação mediadora da equipe de História, no processo de desenvolvimento de qualquer habilidade ou conhecimento. Sobre isso, diz o professor Pedro:

Nós ali tínhamos colegas naquela capacitação que foram meus alunos, mas muitos eu não sei onde e como se formaram, que compromisso tinham ou não. [...] As dificuldades foram aquelas em que um ou dois alunos vieram falar pra mim que tinham dificuldades em ler o texto de Paulo Freire. [...] Aí teve gente que depois que eu passei o vídeo que disse: “ele fala muito bem”. Respondi que isso eu sei, mas na hora do texto, e aquele é o texto clássico dele, é o texto que ele tá pensado com toda força”.(Pedro)

O que configura outro aspecto importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura na perspectiva do Letramento em História é a mediação no desenvolvimento das mesmas. Mesmo sendo composta de professores de História dos CPVCs, a equipe não construiu uma visão homogeneizadora do grupo, pressupondo que todos já tivessem desenvolvido todas as capacidades de leituras possíveis e que, por isso, bastava destilar uma maior quantidade de informação a ser lida. Ao contrário, a posição da equipe calcava-se numa visão essencial aos educadores que procuram alternativas para superar, com os alunos, as dificuldades de leitura apresentadas por eles. Como disse Pedro anteriormente: *E eu tenho pra mim que este é um trabalho que não tem fim, porque nenhum de nós está no ponto ótimo de leitura e de interpretação.* É nesse sentido que o ensino de História articula-se à leitura histórica do mundo. Afinal, como disse Schnorr<sup>114</sup>, *Ler o mundo antes da palavra escrita, mediada pelo diálogo, onde o conhecimento é um instrumento para compreendermos a realidade, é gerar o novo.*

---

<sup>114</sup> SCHNORR, 2002, p. 98.

#### 4.4

#### **Mapeamento das implicações conceituais e operacional-empíricas das questões do Simulado do ENEM 2006, junto aos CPVCs**

Para atender aos objetivos deste trabalho, se faz necessário uma explicitação das dimensões que atravessam as questões do ENEM, pois os itens deste exame revelam uma centralidade das competências e habilidades leitoras como requisitos para a resolução e o equacionamentos das mesmas. Pressupõe-se que o concluinte do Ensino Básico, ao resolver as questões, mobilize uma série de saberes necessários a sua inserção na contemporaneidade, como está expresso nos seguintes itens do documento básico do ENEM<sup>115</sup>:

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

As questões do ENEM demandam não uma acumulação de informações, pois é no próprio enunciado que as respostas devem ser buscadas, o que implica uma preocupação mais central com os processos cognitivos mais gerais.

Com isso, fazemos uma breve comparação entre as questões do Simulado do ENEM 2006 realizado pelos vestibulandos dos CPVCs parceiros, e as questões utilizadas pela equipe docente do curso de capacitação docente de 2007. Entendemos que o Simulado de 2007 apresenta as mesmas características do exame do ano anterior. O objetivo desse quadro comparativo configura-se fundamentalmente em apontar diferenças e aproximações possíveis entre os dois materiais. Isto porque o material organizado pelos formadores contém questões do ENEM e de vestibulares “tradicionais”, e estava integrado num caminho formativo que tenta superar uma formação puramente propedêutica voltada para

---

<sup>115</sup> Este documento foi acessado em: <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>, p 5.

preparar a conquista da vaga na universidade, mas que possibilite uma melhor inserção desse aluno no próprio Ensino Superior. Como apontam os entrevistados:

Algumas questões foram tiradas do ENEM e outras não. (...) A proposta do material não era delimitada às necessidades da resolução das questões, mas ampliava-se para além dos instrumentos necessários à resolução das questões. O material foi pensado por eixos temáticos. (...) O curso pensava mais a formação do professor do que uma preparação para resolver questões do ENEM. (Marta)

Tem lá o ENEM. Agora, se eu consigo alavancar a pessoa, reposicionar a pessoa para ela se relacionar com o mundo, o ENEM, fica fácil pra ela. A Helena Vinhaes sempre diz: “a melhor maneira de preparar o aluno para o vestibular é não prepará-lo para o vestibular”. Poderia dizer que a melhor maneira de preparar para o ENEM é não preparar para o ENEM. É um tanto dialético, porque eu vou preparar para a vida, e a vida é muito maior que o vestibular, a vida é muito maior do que o ENEM. Se eu preparo para a vida eu preparo, também para o ENEM. Se eu me preocupo com questões maiores, amplas e profundas, aquele momento avaliativo que tenta dar conta dessas questões, mas numa dimensão muito menor. Claro, eu vou treinar também aquelas questões. Mas se eu chego e digo que só vou me preparar para isso, fica vazio. Isso sim é perder a especificidade da História. Porque a especificidade da História não é preparar o cara para fazer uma questão de História e nem quem ela seja mais factual. As questões foram retiradas do vestibular (tentava adequar) e do ENEM. Porque pra passar determinadas pegadinhas, não depende de serem questões exatamente do ENEM. Baixamos questões mistas.”(Pedro)

A análise comparativa constitui um importante instrumento para perceber as interfaces e a articulação entre a Matriz de Competências do ENEM com uma proposta histórico-cultural com base em Paulo Freire. Nossa primeira hipótese se configura na possibilidade de construir processos formativos mais amplos (o Letramento em História) e que as questões do ENEM não constituem necessariamente um empecilho a essa construção.

As questões da prova simulada do ENEM foram aplicadas pela Fundação Cesgranrio a 2.440 pré-vestibulandos comunitários de 86 CPVCs do Grande Rio, após uma formação preliminar de 40 horas-aula dos quadros docentes desses CPVCs.

A análise das questões de História do Simulado exige um olhar mais acurado e menos disciplinar, pois o exame do ENEM não define, de forma tradicional, fronteiras entre as disciplinas, mas mobiliza e aciona uma série de conhecimentos, saberes, competências e habilidades que não são exclusivas de

uma determinada disciplina. Nesse sentido, Ricardo Primi<sup>116</sup> examina as definições de competências e habilidades propostas pelo ENEM/INEP<sup>117</sup> e elenca três aspectos que diferenciam as questões do ENEM em relação aos exames tradicionais dos vestibulares.

O primeiro aspecto diz respeito à ênfase dada pelo ENEM aos processos gerais de raciocínio, e não aos conteúdos memorizados. Esta ênfase pode ser percebida no modelo das questões que apresentam a maior parte das informações necessárias para a resolução do problema proposto, o que configura uma característica fundamental dos itens do ENEM.

O segundo aspecto dos itens do ENEM se configura num modelo que utiliza “situações-problema contextualizadas”. Em conseqüência, implica a utilização do conhecimento como uma ferramenta para resolução de problemas articulados à experiência cotidiana.

O terceiro aspecto pode ser percebido na interdisciplinaridade que atravessa os itens do ENEM. A maior parte das questões inclui conhecimentos de mais de uma área do conhecimento, o que pode ser percebido na própria Matriz de Competências e Habilidades do ENEM, na qual não aparece uma segmentação nítida entre as áreas do conhecimento (como ocorre na maioria dos exames de vestibular).

Com isso, a primeira dificuldade de análise constitui a definição, ainda que provisória e incompleta, das questões que podem ser classificadas como parte do campo da História ou nas quais, pelo menos, predomine uma pluralidade de saberes, habilidades e competências utilizadas no campo dessa disciplina.

O critério adotado, com todos os riscos limitadores que uma escolha possa acarretar, está balizado no bloco de apresentação dos resultados do Simulado do ENEM 2006\* elaborado pela fundação Cesgranrio em parceria com a PUC-RJ. Nesse sentido, classificam-se como do campo da História as questões cuja resolução requer as habilidades<sup>118</sup> desse campo, explicitadas pelos organizadores do Simulado, quais sejam:

---

<sup>116</sup> PRIMI, 2001, p.151-159.

<sup>117</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999). **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP.

\* Em julho de 2006, alunos dos CPVCs parceiros da PUC-RJ realizaram este Simulado.

<sup>118</sup> O documento básico do ENEM (Anexo I da Portaria ENEM 2003 n°. 6/2002 – INEP) descreve 21 habilidades.

- **Habilidade 18:** Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;
- **Habilidade 19:** Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;
- **Habilidade 20:** Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;
- **Habilidade 21:** Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Além dessas habilidades, podemos listar as cinco competências básicas que estruturam as habilidades:

**I** – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

**II** – Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

**III** – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

**IV** – Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

**V** – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### 4.4.1 – Analisando as implicações conceituais-empíricas das “questões de História”

Segundo Klein<sup>119</sup>, o exame Simulado do ENEM consiste na

aplicação de um teste Simulado do ENEM, composto por 42 questões (2 por habilidade) retiradas do Banco de Itens do ENEM para fins de efeito-demonstração. Os quase 3.000 pré-vestibulandos comunitários teriam assim oportunidade de exercitar previamente as competências e habilidades requeridas pelo modelo pedagógico, quais sejam interdisciplinaridade; recursos a múltiplas linguagens implicadas; questões contextualizadas, demandando diferentes mobilizações de conhecimentos e saberes; capacidade para identificar, escolher e utilizar os meios disponíveis e ainda o estabelecimento das diversas relações necessárias à solução de situações problemáticas.

As questões do Simulado do ENEM, 2006, realizadas pelos alunos dos CPVCs parceiros, caracterizam-se pela ausência de fronteiras fixas entre os campos do conhecimento. No entanto é possível identificar o campo predominante nas questões.

Além disso, é bom termos em mente que a aparente facilidade das questões precisa ser relativizada, ao levarmos em consideração nossos alunos reais, e não um tipo idealizado. Aliás, ler e interpretar só são tarefas fáceis para quem desenvolveu conhecimentos prévios que acionam e mobilizam a compreensão dos textos. Um leitor mais experiente e relativamente competente, muitas vezes nem percebe que esses mecanismos são ativados nos processos de leitura. Mas para uma análise substantiva é bom ficar explicitado que, ao invés de pressupor que os alunos já desenvolveram determinados conhecimentos. Para Assaife e Bomfim<sup>120</sup>, o essencial para uma prática pedagógica conseqüente é considerar que:

(...) boa parte dos brasileiros apresenta grande dificuldade para estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais, como lhe é exigido, de forma crescente, na leitura de periódicos como o jornal *Folha de São Paulo* e a revista *Veja*. Nesse aspecto, o tipo de formulação das questões do ENEM pode trazer dificuldades aos estudantes oriundos de uma educação básica deficitária, no que tange ao trabalho com a diversidade tipológica textual de hoje. [...] Revela-se, então, um paradoxo a ser analisado com critério: se, por um lado, o ENEM avalia as formas como os jovens lidam com problemas da vida diária, o que teoricamente

<sup>119</sup> KLEIN, 2007, p 376.

<sup>120</sup> ASSAIFE E BOMFIM, 2005, p 267-268.

beneficia o aluno típico dos PVCs, por outro lado a formulação das questões exige uma prática de leitura distante de um significativo universo de estudantes brasileiros.

Tendo como horizonte as perspectivas acima apresentadas, procederemos à análise das questões simuladas do ENEM. A seqüência dessas questões obedeceu à ordem crescente das habilidades listadas, com o intuito de agregar aos procedimentos questões que mobilizassem as mesmas habilidades. Nesse sentido, começamos pela **habilidade 18**.

- **Habilidade 18** – Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares: **Questões 20 e 22**.

A **questão 20** apresenta um quadrinho do personagem Hagar, em que ele mantém um diálogo com seu filho Hamlet, priorizando a discussão sobre diversidade cultural e explicações sobre a realidade. Hagar apresenta duas visões de mundo: o dos navegantes e dos não-navegantes, e quando Hamlet pergunta “de acordo com quem” Hagar responde “com os navegantes”. A resposta esperada pela banca examinadora é a alternativa **B**: “desvaloriza a existência da diversidade social e as várias culturas, e determina uma única explicação para esse universo”.

Apesar de aparentemente fácil (com um índice de acertos de 44%), para responder a essa questão o estudante mobiliza uma série de saberes e habilidades (ainda que não conscientes), que o levam a perceber: o quadrinho como uma produção artística que expressa concepções de mundo; o fato de essas concepções estarem articuladas ao espaço social no qual o indivíduo está inserido; o fato de que a realidade e as explicações sobre ela não são dicotomizadas em navegantes e não-navegantes, estes categorizados de forma homogênea<sup>121</sup>. São necessárias competências e habilidades leitoras mínimas para compreender o diálogo estabelecido no quadrinho (um gênero textual específico).

---

<sup>121</sup> Seria interessante investigar os argumentos de alguns alunos e professores em relação ao caminho percorrido ou raciocínio utilizado para responder à questão. Talvez se pudesse inferir, por exemplo, que um médico ou um professor não teriam a mesma opinião que os navegantes, e mesmo que os não-navegantes são heterogêneos.

A **questão 22**, apesar de tematizar a mesma competência, caminha em outro sentido da habilidade. São apresentados quatro quadros de Portinari, dois dos quais representam retirantes, e um poema sobre retirantes. O aluno deveria marcar a alternativa **C**, referente aos quadros dos retirantes. O índice de acerto (91%) não deve encobrir as habilidades necessárias para responder à questão: o poema facilita a resolução da questão, pois descreve os retirantes de forma semelhante à dos quadros, mas diferencia um cangaceiro (ainda que estereotipado) de retirantes (mesmo que também estereotipados) pressupõe um mínimo de conhecimento sobre ambos, e a percepção de que eles não se confundem. Por outro lado, o aluno que não tivesse esse conhecimento, mas que dominasse instrumentos de leitura (tanto de texto quanto dos quadros) e a habilidade de comparar ambos os textos poderia chegar à resposta adequada. Não podemos perder de vista que o alto índice de acertos indica que essas habilidades foram dominadas pelos alunos dos CPVCs. Afinal, algo se torna fácil quando é dominado, como um cirurgião que opera com tal destreza que isso parece uma coisa muito simples<sup>122</sup>, mas é sabidamente uma atividade complexa. Nesse sentido, não podemos esquecer que os alunos que realizam os exames estão em processo de formação acadêmica, e o que pode parecer ausência de dificuldade são apenas habilidades internalizadas, de que muitas vezes nem nos damos conta, ao realizar a tarefa de analisar os resultados.

- **Habilidade 19** – Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados:

#### **Questões 6 e 25**

A **questão 6** mostra, em uma tirinha de história em quadrinhos (Frank e Ernest) um diálogo em que um dos personagens diz: “Entrei em pânico e desliguei!” (Ernest está com uma das mãos no telefone). Que tipo de empresa

---

<sup>122</sup> Talvez esse cirurgião, ao descrever o seu ofício, deixe transparecer que é uma coisa muito banal, fácil de realizar. Mas parece fácil a ele, pelo domínio das habilidades necessárias que possui, pelas aprendizagens ao longo de sua formação e da vida profissional, e não pela simplicidade da ação ou do problema a ser resolvido.

deixaria uma pessoa de verdade atender ao telefone? A situação apresentada na tirinha explicita uma contradição que deveria ser encontrada nas alternativas. A resposta esperada é a alternativa **A** (com um índice de acertos de 46%): relações pessoais e o avanço tecnológico. Além da habilidade de compreender um diálogo de história em quadrinhos, o aluno deveria ter em mente o conceito de contradição, a compreensão de que a tecnologia impõe novas formas de pensar e de se relacionar (a internet é um exemplo emblemático). Vale ressaltar que as outras alternativas, embora apresentem contradições, não se referem à proposta na tirinha. Portanto, a habilidade leitora deste gênero é fundamental para a resolução da questão. A aparente simplicidade exige que o aluno mobilize conceitos de inclusão digital, economia neoliberal, atuação do Estado, exclusão digital, entre outros, para resolver adequadamente a questão.

A **questão 25** envolve conhecimentos sobre escravidão. São dois fragmentos de textos, em que Montesquieu discorre sobre este tópico. No primeiro fragmento, o autor desqualifica a escravidão do ponto de vista moral, e no segundo ressalta como tal instituição foi importante para a economia açucareira. A alternativa correta é a de letra **E**<sup>123</sup>: “o fundamento moral do direito pode submeter-se às razões econômicas”. A questão teve um índice de acertos de 30%.

A principal habilidade necessária para responder à questão era a habilidade leitora, e capacidade de comparar concepções de mundo expressas em um “texto de época”. Além disso, o aluno deveria possuir um conhecimento mínimo sobre escravidão na América, relações sociais e econômicas entre as regiões americana e europeia, preconceito racial (e seus argumentos).

- **Habilidade 20** – Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico: **Questões 3 e 18**

A **questão 3** apresenta uma crônica de Nelson Rodrigues, de 1958: “Alegria de ser brasileiro”, na qual o autor relata a chegada da “equipe imortal” (a seleção brasileira de futebol, que havia ganhado pela primeira vez o Campeonato Mundial) e faz uma reflexão comparativa com a seleção inglesa: antes dessa conquista, tinha-se a imagem estereotipada do inglês “polido”, “sujeito fino”,

---

<sup>123</sup> A alternativa **b** desta questão teve um índice de 32%, e a **c** 31%

“sóbrio”, mas durante a copa a equipe inglesa, e outras, haviam sido violentas, e só a equipe brasileira havia se mantido “nos limites da esportividade”. Finalizando a crônica, diz o escritor: “Então, se verificou o seguinte: o inglês, tal como concebíamos, não existe. O único inglês que apareceu no Mundial foi o brasileiro. Por tantos motivos, vamos perder a vergonha (...), vamos sentar no meio-fio e chorar. Porque é uma alegria ser brasileiro, amigos”.

A resposta esperada pela banca era a **B**: “mostrou que os brasileiros tinham as mesmas qualidades que admiravam nos europeus, principalmente nos ingleses”, que obteve um índice de acertos de 60%. Nesta questão, a habilidade leitora é fundamental, e está associada à construção de uma discursividade que constrói imagens, heróis e mitos. E sem perder de vista que o futebol foi se constituindo como um grande ícone de brasilidade e de competência que transborda para outras áreas. Sem esse pano de fundo, a crônica poderia parecer exagerada, mas remete, inclusive, à construção do ideário nacional. Por mais que a questão não apresente, necessariamente, essas argumentações, pode se traduzir num gancho pedagógico interessante para trabalhar com os alunos. É praticamente impossível, num exame, uma questão explorar todas as potencialidades apresentadas. Mas, no dia-a-dia do fazer pedagógico, essas potencialidades e dimensões ainda não exploradas podem ser discutidas e debatidas em sala de aula.

A **questão 18** apresenta a marchinha “Good-bye” composta por Assis Valente: “Não é mais boa-noite, nem bom-dia/Só se fala Good morning, Good night/Já se desprezou o lampião de querosene/ Lá no morro só usa a luz da Light/ Oh yes!”. Composta há cerca de 50 anos, retrata o ambiente das favelas dos morros do Rio de Janeiro.

A questão pede que se explicito o significado da estrofe da marchinha. A alternativa esperada pela banca é a **B**: “como a modernidade, associada simbolicamente à eletrificação e ao uso de anglicismos, atingia toda a população brasileira, mas também como, a despeito disso, persistia a desigualdade social”. O índice de acertos foi de 43%.

Trata-se de uma questão um pouco mais elaborada, ao exigir, além da fundamental habilidade leitora de um gênero como a marchinha (com suas ironias e chistes), a compreensão do contexto e das permanências nela expressas (afinal, a eletrificação e os anglicismos chegam à favela, sem que isso modifique, necessariamente, sua condição de favela). A questão também requer a

compreensão de que uma técnica ou um complemento tecnológico impõe mudanças nos espaços sociais, o conhecimento dos significados de anglicismo e desigualdade social e a compreensão de que o termo favela<sup>124</sup> refere-se, geralmente, a locais que não possuem condições de vida adequadas.

- **Habilidade 21** – Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais: **Questões 14 e 19.**

A **questão 14** pede ao aluno que leve em consideração o papel da técnica na constituição das sociedades, e elenca três invenções tecnológicas que marcam esse processo: “a invenção do arco e flecha nas sociedades primitivas, da locomotiva nas civilizações do século XIX e da televisão nas civilizações modernas”.

A resposta esperada pela banca era a **B**: “I – a primeira ampliou a capacidade de ação dos braços, provocando mudanças na forma de organização social e na utilização de fontes de alimentação; II – A segunda tornou mais eficiente o sistema de transporte, ampliando possibilidades de locomoção e provocando mudanças na visão de espaço e de tempo.” O índice de acertos foi de 71%.

O item exige um conhecimento de avanços tecnológicos utilizados em vários contextos sociais e seus possíveis impactos sobre contextos específicos, fazendo-se necessário que o aluno tenha um conceito mais amplo de técnica (não confundida com os objetos mais modernos), e de como os produtos da técnica apresentam uma importância substancial, chegando até a modificar as sociedades por conta de sua utilização. Desta forma, o aluno pode inferir que o arco e flecha (no contexto da sua produção) possibilitou um domínio maior sobre a natureza. Poderia inferir, também, que a “mudança na visão do espaço e de tempo” deve-se ao encurtamento dos espaços e à diminuição do tempo necessário para a locomoção entre vários pontos do espaço, seja no transporte de passageiros, seja no de mercadorias.

---

<sup>124</sup> É corrente a utilização do termo favelização como um adjetivo negativo, que pressupõe a ausência de serviços básicos como saneamento, educação, assim como de postos de saúde, etc.

A **questão 19** apresenta trecho de um discurso do xeque Yamani, ex-ministro do petróleo da Arábia Saudita: “A Idade da Pedra chegou ao fim, não porque faltassem pedras; a era do petróleo chegará igualmente ao fim, mas não por falta de petróleo”. O aluno, para dar conta deste item, deve relacionar o fim da era do petróleo ao argumento do xeque. A resposta esperada pela banca é a **B**: “Ao desenvolvimento tecnológico e à utilização de novas fontes de energia”, e teve um índice de acertos de 75%.

O item exige, do candidato, a habilidade leitora necessária para analisar o argumento central do trecho, qual seja: o uso da pedra enquanto tecnologia foi superado, não pela escassez de pedras, mas pela utilização de técnicas mais avançadas. Da mesma forma, o petróleo seria superado, enquanto produto básico fundamental da sociedade industrial, não pela falta de petróleo, mas pela utilização de outras fontes e pelo desenvolvimento tecnológico. Ou seja, o aluno deveria fazer uma analogia entre a utilização de uma técnica e sua superação por outra técnica, devido a avanços tecnológicos, e não à escassez de um produto específico.

Nesse exercício de análise, fica claro que as questões não são tão simplórias, sua compreensão depende das dinâmicas que informam a resolução em sala de aula, do público que a realiza, dos encaminhamentos organizados pelos professores. Aliás, qualquer questão pode se tornar simplória e limitadora de uma formação mais ampla, pois decorar para fazer provas pode ser um mecanismo utilizado em qualquer exame. Ao analisar os itens acima, concordamos com Ricardo Primi<sup>125</sup>, que ressalta:

as questões focalizam os processos gerais do raciocínio, e não há fronteiras fixas entre as áreas do conhecimento. Tal procedimento implica concepção e práticas pedagógicas diferenciadas em relação aos exames tradicionais do vestibular, mais centrados nos conteúdos, nas fronteiras definidas entre as áreas do conhecimento e sem uma articulação maior com as situações cotidianas.

Por outro lado, as competências e habilidades leitoras são centrais em todos os itens, apresentando, inclusive, uma variedade de gêneros textuais (marchinhas, trechos de jornais, crônicas, tirinhas, charges etc.) que exigem mediações específicas para o desenvolvimento das demais competências e habilidades necessárias para a compreensão do texto.

---

<sup>125</sup> PRIMI, 2001.

## 4.5 Avaliações Formativas de História

Uma explicitação sobre as dimensões que envolvem os processos avaliativos, também, se mostra fundamental para o encaminhamento de nossas análises.

A avaliação tem se consubstanciado, no sistema escolar, como classificatória e excludente (HOFFMANN, 2003a/2003b; ESTEBAN, 2004). Com efeito, uma avaliação que tenha como horizonte o rompimento com esta perspectiva compreende seus processos e dinâmicas integradas em uma proposta de ensino-aprendizagem, como vetores que podem contribuir para uma prática pedagógica que esteja voltada para a relação ensino-aprendizagem dos alunos, e não para classificar ou apontar deficiências nos mesmos.

Nesse sentido, uma avaliação numa perspectiva formativa não tem como horizonte a classificação, hierarquização ou seleção. Ao contrário, fundamenta-se em uma postura que entende o processo avaliativo não do aluno, mas de toda a situação de ensino-aprendizagem, que inclui o mapeamento de habilidades, competências e saberes desenvolvidos durante aquele processo. Nesse sentido, pontua Afonso<sup>126</sup>:

A avaliação formativa, como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades. Relativamente a estas últimas, os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo, e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas.

E é essa perspectiva formativa que a equipe de História do curso de capacitação parece apontar no planejamento e nas práticas pedagógicas do curso: avaliar, não para mesurar ou medir e sim como um instrumento que auxilie o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes, habilidades, conhecimentos. Em nossa perspectiva, articulada ao processo de desenvolvimento do Letramento em História.

---

<sup>126</sup> AFONSO, 2004, p 92.

O número de questões elencadas nos cinco módulos de História implica a seleção de algumas delas para análise. Em geral, as questões apresentam características semelhantes às do ENEM (isso se refere às questões adaptadas, na medida do possível, ao vestibular), o que indica que a escolha e/ou as adaptações tinham como horizonte a integração dessas questões à matriz do ENEM. No entanto, o conjunto total de questões está concatenado às discussões com o material produzido, que foi organizado por eixos temáticos. Os assuntos foram variados, desde as competências gerais (embora todas precisem delas) até aquelas relacionadas às especificidades dos temas trabalhados em sala de aula. Assim, elas não estão aleatoriamente num processo seletivo, mas articuladas aos assuntos abordados em sala de aula. Esta explicitação é fundamental para se estabelecer uma diferença entre os itens cobrados no vestibular, que estão num processo seletivo e de forma aleatória dentro de um programa estipulado. E qualquer professor com experiência nos segmentos Fundamental e Médio sabe que o planejamento não é uma “camisa-de-força” das dinâmicas de sala de aula. Como consequência, é possível que muitas temáticas, assim como vários conteúdos e saberes deixem de ser abordados no transcorrer das aulas, sejam quais forem os motivos para tal. O processo seletivo do vestibular, no entanto, não considera essas contingências, que não são apenas de sala de aula, mas da existência humana, e cobra, indistintamente, conteúdos que podem ter sido negligenciados ou vistos mais superficialmente. É claro que, lembrar de todos os acontecimentos da História é impossível.

Já as questões de vestibular que foram adotadas pela equipe formativa de História estavam contextualizadas em dinâmicas que poderiam ocorrer nos debates, articuladas aos temas do material produzido para a leitura e aos diálogos ocorridos em sala de aula. Desta forma, tais questões tinham um sentido específico, e não aleatório. Elas estavam, principalmente, subordinadas a uma concepção que, a nosso ver, é basilar. A este respeito, vale citar, novamente uma fala do professor Pedro:

É por isso que aproveitamos aqueles momentos de correção daquelas questões. O cara tava ali para errar e não para inibir o erro, o erro é oportunidade de aprendizagem. Eu preciso que a pessoa erre. Aí tem um ponto importante, o acerto pouco rende o que rende é a dúvida e o erro. (...) Aquelas questões não serviam para testar o conhecimento dos cursistas. Aquelas questões serviam ao propósito de gerar a situação da correção. O que a gente mais queria, particularmente eu, é ter aquele

diálogo no processo de correção. E essa situação, faz parte para gerar a confiança mútua. Porque ali era investir na pessoa. (Pedro)

Vemos, então, que as questões não estavam ali para selecionar e para testar conhecimentos. E pudemos presenciar vários cursistas expondo suas incertezas, “erros” e até participando de debates instigantes em torno de questões cujas respostas não eram consensuais. Essa perspectiva de não-seletividade ou de “teste” de inteligência possibilitava uma maior abertura para diálogos formativos. E isso faz diferença, é comum observarmos alunos que se destacavam e pareciam mostrar “domínio da matéria”, mas que diante da avaliação se mostravam nervosos e temerosos. A seletividade distorce a prática pedagógica mais do que podem suportar os “arautos” que defendem, de forma sectária, determinados modelos seletivos.

Por outro lado, a proposta da equipe de História incluiu questões relacionadas à pedagogia freireana (ainda que só no primeiro módulo). Isso pode ser considerado um mérito, e até mesmo uma singularidade, pois eram todos professores de História, formadores de professores de História e com pós-graduação (ou pelo menos cursando) na área de História, trabalhando uma concepção pedagógica. Há de salientar que questões sobre concepções pedagógicas não caem nos vestibulares e nem no ENEM. A inclusão dessas questões sugere uma preocupação com processos formativos mais gerais, e não apenas um “aulão de resoluções”, para um exame específico. Entretanto, acreditamos que outras questões pedagógicas baseadas em Paulo Freire poderiam estar presentes em todos os módulos, e mesmo na avaliação final.

Feitas essas considerações, cabe aqui explicitar os critérios utilizados para selecionar as questões por nós analisadas neste trabalho. As duas questões sobre o ideário de Paulo Freire foram analisadas pela quantidade, e por se consubstanciarem na tentativa de apontar uma possível articulação do ideário freireano com a proposta de formação. As questões de História, do material, se configuram nas que constam da “Avaliação de Curso”, por considerarmos que se trata de um bloco que é síntese da formação. Perfazem um total de sete questões.

As questões demandam, basicamente, as mesmas habilidades e competências dos itens do Simulado do ENEM, e como a matriz que já foi analisada na seção anterior, optamos por não detalhar tais questões, o que seria cansativo e repetitivo. Mas elas requerem, também, algumas especificidades,

como as formas assumidas pelo trabalho, a internacionalização da Economia, a utilização da propaganda através da Música, pelo governo Vargas e a resistência popular à ideologia disciplinadora desse governo.

No entanto, a questão que se tornou singular foi a última, de número 5, pois se configura em uma tentativa, instigante e fértil, de avaliar o desenvolvimento e a incorporação dos pressupostos da matriz do ENEM. A questão propõe: “Agora é a sua vez professor. Crie uma questão usando como parâmetro o ENEM. Procure lembrar que a questão é composta por: introdução (fragmento ou texto próprio; desenho, charge ou imagem). Indique a única resposta correta, justificando o erro das demais”. A proposta é interessante, e demanda uma série de reflexões e mobilização de saberes que não podem ser secundarizados. Nesse sentido, uma investigação específica sobre a apropriação da matriz do ENEM é de grande valia para entender outras facetas do Curso de Capacitação Docente para Professores dos CPVCs, promovido, como já foi mencionado, pela Fundação Cesgranrio e a PUC-RJ, em parceria. Esta lacuna fica em aberto.

Por outro lado, notamos a ausência de pelo menos uma questão concatenada às idéias de Paulo Freire e/ou de cunho pedagógico.

É importante assinalar que não tivemos acesso às respostas das questões da avaliação de curso, pelos alunos, o que limita o aprofundamento de nossa análise.

#### **4.6**

#### **Reconstrução das questões do ENEM Simulado em articulação às bases epistemológicas paulofreireanas**

Os itens que continham reflexões pedagógicas estão inseridos no primeiro módulo. E apesar de notarmos a falta de um maior número de questões sobre os processos formativos nos outros módulos e na avaliação de curso, se faz necessário uma contextualização sobre as possibilidades e limites da resolução das questões em sala de aula.

A primeira e basilar referência se configura no entendimento de que a forma como as questões são resolvidas pode mostrar, mais substantivamente, a fertilidade ou não de um item. Esta concepção, já exposta nesta dissertação, pôde ser observada, também, durante a correção de questões em sala de aula, quando da realização do curso de capacitação. Mas vale apenas uma retomada rápida.

A análise dos itens das questões de História é importante para uma série de discussões e debates em relação à produção do conhecimento histórico em sala de aula, pois pode apontar alguns limites em concepções de História, de ensino, de aprendizagem etc. No entanto, como essas concepções são apropriadas, as rupturas construídas, resistências ou não só podem ser visualizadas a partir da observação da resolução das mesmas em sala de aula. Isto remete aos contextos em que são trabalhadas, ao horizonte pedagógico desenvolvido pelo professor (concatenado a formação do professor, suas concepções de História e dos processos de ensino-aprendizagem) e às especificidades do grupo de alunos (no caso específico, os cursistas do Curso de Capacitação Docente para Professores dos CPVCs ).

Em outras palavras, uma questão ou um conjunto de questões de História diz muito, em suas entrelinhas, sobre as concepções de História e de ensino-aprendizagem. A forma como elas são equacionadas em sala de aula mostra a complexidade e a riqueza que podem apresentar para além da própria enunciação, expressa intencionalmente ou não. Entendemos, desta forma, que um conjunto de questões de História constitui num instrumento útil para trabalhar os conceitos históricos; desde que utilizado de forma crítica, esse material pode se tornar bem mais rico e complexo do que a sua aparente fragilidade, porque não existem questões perfeitas. Nossos dez anos de experiência na resolução de questões de vestibular e na observação do trabalho de outros professores de História têm sido fundamentais para construir nossas concepções em relação ao assunto.

Uma questão ou um conjunto de questões se configura, ainda, como um produto cultural. E é desta forma que elas devem ser analisadas, como um documento histórico. Em suma, a abordagem desses aspectos é fundamental para uma crítica ampliada do conhecimento histórico-didático, podendo este ser tanto uma fonte de perpetuação de limitações e/ou preconceitos, como uma fonte para problematizá-los e revê-los.

O segundo aspecto fundamental está articulado à primeira referência já exposta e remete às especificidades da resolução das questões durante a realização das jornadas pedagógicas do curso do Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs, realizado em 2007.

Nesse sentido, ao observarmos os momentos de resolução de questões, notamos uma dinâmica mais complexa e elaborada no desdobramento dessas

questões em suas múltiplas facetas, dinâmica essa que aponta os limites das mesmas, bem como amplia a discussão para além de uma enunciação aparente. Isto porque, nos debates, havia uma mobilização de saberes, conhecimentos, concepções de História, de ensino-aprendizagem que informavam as opiniões e colocações dos participantes. Houve momentos em que algumas questões, aparentemente fáceis de resolver, mostraram-se complexas e não-consensuais, e consumiram um tempo razoável de argumentação, sem que ao final se chegasse a um consenso. Em tom de brincadeira, mas em contundente ponderação, um dos cursistas disse: “Se nós, professores de História, não chegamos a um consenso e fizemos múltiplas conexões, como o aluno em pouco tempo pode realizar a prova adequadamente?” Foi uma rica experiência, pois mostrou uma fecundidade no que se refere à mobilização das concepções dos participantes. No entanto, uma ponderação se faz necessária: quanto maior a informação sobre o assunto, maiores serão as polêmicas em torno da construção das respostas. Talvez o aluno, no momento de resolver a questão, deixe de perceber determinadas nuances que não constituem um problema para ele. Mas é exatamente nesse momento que uma mediação do professor pode mostrar sua força criativa na condução de uma boa reflexão, levantando aspectos ausentes ou não percebidos pelos alunos. De qualquer forma, este é um exemplo emblemático de como uma questão pode gerar bons diálogos e boas reflexões, inclusive pedagógicas. Afinal, a questão não tem um fim em si mesma, mas deve ser compreendida em meio a uma perspectiva pedagógica. E é então que a seguinte ponderação de Pedro, mencionada em um de seus depoimentos já citados, ganha mais sentido: *Redução do conhecimento histórico é trabalhar apenas os conhecimentos ligados à resolução da questão.*

Com efeito, a resolução das questões pedagógicas com base nas idéias de Paulo Freire trouxe momentos de complexidade inscritos numa teia de mobilização de saberes e concepções de ensino-aprendizagem que se entrecruzaram nos diálogos estabelecidos durante esse processo de resolução. O contexto dos cursistas e do trabalho cotidiano nos CPVCs (com todas as suas dificuldades, limitações, lutas e resistências políticas) ajudou a compreender o diálogo aberto e incorporador das idéias de Paulo Freire, importante referência no âmbito da Educação, pois este autor, com sua “Pedagogia do Oprimido”, propõe subsídios que se revelam importantes para pensar o cotidiano dos “prés”, que se constituem em espaço que se insurge contra a opressão, o racismo, o descaso e as

barreiras que dificultam o acesso aos bens culturais produzidos pelo coletivo, nos mais diversos espaços sociais. A nosso ver, nos momentos descritos a seguir, a força política e pedagógica de Freire<sup>127</sup> ficou mais explicitada:

Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. [...] A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente.

Desta forma, os debates em torno dos itens pedagógicos constituíram-se em momentos instigantes. Mas eles ocorreram não só durante as resoluções; o debate em torno do ideário freireano se fez presente em vários momentos do curso. A escolha das questões para análise refere-se a momentos que consideramos como sínteses para os nossos objetivos.

Em suma, as questões que continham trechos do livro “Pedagogia do Oprimido” possibilitaram debates em torno de aspectos que as transcendem, principalmente por salientarem que as discussões em torno da formação de História não podem prescindir de outras discussões, que remetem ao fazer pedagógico. Ao contrário, as discussões que integram conhecimentos do campo da História a conhecimentos produzidos no campo educacional são muito mais ricas e promissoras, na medida em que não dicotomizam saberes pedagógicos e saberes históricos, mas os concebem como faces de uma mesma moeda: a moeda do ensino de História.

---

<sup>127</sup> FREIRE, 2001, p. 264-265.

## 4.7

### A título de conclusões da pesquisa

Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios.

Paulo Freire

Ao iniciarmos a pesquisa que se desdobrou na escrita deste texto, tínhamos em mente investigar os processos formativos articulados ao desenvolvimento das competências leitoras. Ao poucos, fomos desenvolvendo uma aproximação da definição de letramento em História. Nesse sentido, organizamos a exposição desta dissertação a partir da necessidade de explicitar a relevância do desenvolvimento do Letramento em História para o fazer pedagógico dos professores de História, e como tal desenvolvimento articula-se com a formação básica voltada para um cidadania ativa, ao permitir a leitura histórica do mundo, expressa em seus mais variados suportes textuais.

Para isso, no primeiro capítulo procuramos situar nossa perspectiva, no âmbito da produção de ensino de História (no campo educacional, principalmente). Para isso, descrevemos a História ensinada ao longo do Nível Secundário e como surgem trabalhos que se preocupam com a problemática da leitura no ensino de História. Ao mesmo tempo, desenvolvemos nossas concepções de leitura e de Letramento em História a partir dos referenciais epistemológicos do paradigma histórico-cultural, com base em idéias vygotskyanas e freireanas.

O capítulo dois estruturou-se de maneira a contextualizar as discussões que envolvem a formação docente com base no Letramento em História. Para isto, explicitamos a contextualização dos CPVCs e realizamos uma reflexão sobre os processos seletivos e excludentes, inscritos nos modelos de vestibulares tradicionais que privilegiam a acumulação e memorização de informações. Em contraponto, traçamos um panorama sucinto sobre a proposta formativa elaborada pelos professores responsáveis pelas edições do curso de capacitação docente realizado no biênio 2006/2007, com base no referencial paulofreireano.

O terceiro desdobrou-se na análise do material empírico-conceitual coletado. A especificidade deste constituiu-se no mapeamento das concepções

pedagógicas, ideológicas, políticas, sociais e culturais que informaram o planejamento e as práticas pedagógicas do curso de capacitação, em uma perspectiva que articulava as experiências docentes vivenciadas pelos professores nos diferentes espaços sociais que suas trajetórias permitiram e como elas dialogavam com as propostas para o curso de capacitação.

Ainda neste capítulo, empreendemos a análise das questões relativas à área de História, do Simulado do ENEM, realizado em 2006 pelos alunos dos CPVCs parceiros, mostrando a centralidade das competências e habilidades leitoras exigidas pelas questões. Mostramos ainda como sua aparente facilidade fica descaracterizada, quando essas questões são articuladas a uma reflexão que leva em conta os conhecimentos prévios dos alunos reais e concretos, e como tais questões podem gerar práticas pedagógicas férteis. Argumentamos que se as questões podem inscrever limitações no momento da resolução formal (no caso, uma ocorrência real do exame) elas não podem dar conta das práticas multifacetadas que ocorrem em sala de aula e que não são reduzidas, necessariamente, aos requisitos elencados pelas questões (embora compreendamos que as questões do ENEM diminuem a tensão da seletividade, ao não priorizarem a acumulação de informações). Por fim, empreendemos a recuperação da trajetória da pesquisa da qual este tópico constitui o texto basilar.

O último capítulo constitui um balanço da pesquisa, procurando delinear as possibilidades que a investigação proporcionou, bem como suas limitações e lacunas.

Enfim, ao longo de nossas análises sobre os processos formativos da edição do curso de Capacitação de Professores dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários 2007, focalizamos os aspectos relacionados ao Letramento em História. Este se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura dos textos, em seus mais diversos suportes textuais, tais como: ilustrações, caricaturas, jornais, literatura, músicas, entrevistas, fotografias, cartas, pinturas, depoimentos, filmes, comemorações nacionais, festas públicas, utensílios, a própria aula, etc.

Cabe salientar que os processos ligados à leitura incorporam dimensões essenciais à formação do Letramento em História, isto é, aos instrumentos e às práticas desenvolvidas no campo da História. Com efeito, os textos são compreendidos como artefatos culturais atravessados por questões sociais,

políticas, ideológicas, econômicas e culturais. Desenvolver as capacidades de leitura, nesse sentido, significa levar em consideração essas dimensões no processo de desvelamento, em um diálogo constante com suas determinações. Assim, ler nunca é uma operação neutra, mas insere-se em um processo no qual o contexto de produção do texto e a trajetória do leitor constituem uma espécie de teia que captura os significados desse texto.

Por outro lado, a leitura inscreve-se nas dinâmicas formativas do desenvolvimento intelectual e cognitivo. Ao se apropriar de conhecimentos, desenvolver saberes e habilidades de leitura, o leitor amplia suas possibilidades de uma leitura histórica do mundo. Ler, nesse sentido, é uma operação que, além da própria palavra, possibilita a leitura do mundo (no sentido freireano), pois o texto não se configura como uma autoridade em si mesma, portadora de uma verdade absoluta. Essa leitura desconfiada\* possibilita um diálogo aberto e não-hierarquizado entre o texto do suporte textual e o texto do leitor. A leitura é compreendida nesse sentido, também como um diálogo de textos produzidos em contextos específicos.

No entanto, o Letramento em História não surge espontaneamente, a partir do contato do indivíduo com os suportes textuais. Antes é fruto de um trabalho coletivo incorporado por ele através de processos mediadores. No caso do ensino de História, pelo professor da disciplina. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural com base em Vygotsky e Paulo Freire, parece fornecer as bases epistemológicas mais apropriadas para a compreensão da formação dos processos cognitivos mais complexos (entre eles, as habilidades e competências leitoras), pois compreendem que estes desenvolvimentos ocorrem através das relações estabelecidas pelos outros. Isso implica uma prática pedagógica que promova essa mediação. E parafraseando Paulo Freire\*: *ninguém nasce leitor, vamos nos tornando leitores aos poucos, na prática social que tomamos parte.*

Enfim, o ensino de História com base no letramento em História articula uma postura mediadora dos professores da disciplina, no sentido de criar um ambiente de aprendizagem em que os educandos possam desenvolver, de forma ativa, as habilidades e competências leitoras e irem se tornando letrados. Com efeito, ser letrado em História significa desenvolver mecanismos necessários para

---

\* “Quem desconfia, fica sábio” (Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas).

\* Ninguém nasce feito. Vamos, nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

a leitura histórica do mundo, isto é, articular-se com a própria historicidade das formações sociais e das produções coletivas (entre elas, os textos enquanto artefatos culturais e atravessados por múltiplas dimensões).

Por outro lado, ao investigarmos o curso de formação direcionado aos CPVCs, nos interessávamos pela possibilidade de articular a Matriz de Competências do ENEM a uma proposta formativa que superasse a mera preparação propedêutica e que, por isso, estivesse voltada para os processos formativos mais amplos, concatenados à construção de uma cidadania crítica e ativa. Trata-se de uma tensão que os próprios CPVCs explicitaram e descortinaram com seus processos reivindicatórios. O fetiche da meritocracia do vestibular perde força, na medida em que sua suposta neutralidade não garante a entrada dos “melhores”, independentemente de classe, raça ou origem social e é confrontada com o ingresso, no Ensino Superior, de alunos que supostamente diminuiriam a excelência da universidade brasileira.

Acreditamos que o ENEM, com todas as suas limitações, não constitui um empecilho para o desenvolvimento de uma prática que não reduza o conhecimento histórico. Pelo contrário, ao construir questões com base em processos cognitivos mais gerais, permite que o ensino de História se desvencilhe um pouco mais do vestibular, pois não se constitui um sistema perfeito e acabado (como não existirá nunca, enquanto se mantiverem os mecanismos de seletividade, no ingresso ao Ensino Superior). Pelo exposto, consideramos que o ENEM, como horizonte, pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas menos propedêuticas. Claro, o ENEM sozinho não é solução, como não o é nenhum exame seletivo. Mas o compromisso político do professor de História é que irá informar uma prática cuja concepção seja o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, políticas e ideológicas dos educandos, em direção a uma sociedade mais democrática, em suas várias facetas: informação, comunicação, raça, gênero, meio ambiente, política, cultura, etc.

O Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs, em seu módulo de História, construído e praticado pela equipe dessa disciplina, mostrou uma possibilidade de formação ampla, não reduzida a uma mera decoração ou apropriação de macetes para resolução de questões com base na matriz do ENEM. O Curso de Capacitação de Professores dos CPVCs foi realizado em 2006 e 2007, e pela terceira vez, em fevereiro de 2008. Portanto, ainda está em fase de

estruturação e solidificação dos seus pressupostos. Mas o que foi observado em sala, durante as dinâmicas e nas entrevistas realizadas nos permite, pelo menos, ter uma esperança de construção e desenvolvimento de práticas formativas mais substantivas. Mas não se trata de uma esperança de positividade, de uma fé de que as coisas vão melhorar, e sim de uma esperança que vislumbra a possibilidade de práticas concretas, com pessoas concretas. Um “viável possível” na expressão de Paulo Freire. E é com palavras de Paulo Freire<sup>128</sup> que fechamos este tópico:

Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. [...] Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

---

<sup>128</sup> FREIRE, 2003, p. 10-11.

## 5 Considerações finais

Durante a revisão, os erros se escondem, fazem-se positivamente invisíveis. Mas assim que o livro sai, tornam-se visibilíssimos, verdadeiros sacis vermelhos a nos botar a língua em todas as páginas. Trata-se de um mistério que a ciência não conseguiu decifrar...

Monteiro Lobato

### 5.1 Letramento em História e ENEM: desafios, tensões e possibilidades

Este tópico se constitui num balanço da pesquisa, procurando delinear as possibilidades que a investigação proporcionou, bem como as suas limitações e lacunas

Um olhar retrovisor sobre a História é sempre interessante, permite uma visão em perspectiva dos caminhos percorridos e dos marcos que guiaram nossa caminhada ao longo da elaboração da pesquisa. Por isso, se faz necessário retomar as questões que foram suscitadas.

Propusemo-nos a pesquisar a possibilidade de formação do letramento em História, articulada à Matriz de Competências do ENEM, no Curso de Capacitação de Professores dos Pré-vestibulares Comunitários promovido pela Fundação Cesgranrio e a PUC-RJ, em parceria, no ano de 2007. Procuramos pesquisar, também, os elementos que envolveram essa capacitação, tanto em seus dilemas e tensões quanto em suas possibilidades concretas.

As dinâmicas que envolvem os processos formativos do Letramento em História entre os professores cursistas nos permitem constatar a importância de práticas calcadas no diálogo e na mediação dos professores formadores, para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras.

Sendo o diálogo um elemento fundante do próprio fazer pedagógico, como explicitou Paulo Freire ao longo de suas obras, não há como desconsiderá-lo e ou secundarizá-lo como elemento fundamental para as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Isto é, no processo de desenvolvimento do letramento em História, o diálogo aberto e desarmado constitui condição essencial para os processos de

construção do conhecimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas ou, numa expressão de Vygotsky, das “funções psicológicas superiores”. E é este autor quem também nos fornece pistas importantes sobre esse processo dinâmico e ativo de desenvolvimento pois, para esse autor, é na relação com os outros que o indivíduo se desenvolve, é no contexto social que os indivíduos se apropriam dos instrumentos intelectuais. Com efeito, os dois autores acima apontam para o fato de a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrerem no coletivo, nas relações estabelecidas entre os indivíduos da mesma espécie. Com isso, esses autores nos fornecem bases epistemológicas fundamentais para a compreensão do desenvolvimento dos processos articulados ao letramento em História.

Conceito importante, se considerarmos que o letramento em História implica competências e habilidades de leitura de textos, em seus variados suportes textuais, atravessados de múltiplas questões: sociais, políticas, culturais, ideológicas, etc. Isto é, concatena-se a leitura histórica do mundo. Este aspecto não pode ser negligenciado pelas práticas pedagógicas das aulas de História, pois o atual contexto social e histórico é carregado de uma produção, em larga escala, de informações possibilitadas pelo aperfeiçoamento e pela sofisticação dos meios de comunicação e de informação. E se é corrente a afirmação de que se aprende História nos vários espaços sociais e suportes de informação, a reflexão histórica ocorre, por excelência, na escola ou em espaços escolarizados. Tem dado margem a confusões o fato de não haver distinção entre o acesso a uma acumulação de informações e as reflexões articuladas ao campo da História. Com efeito, absolutizam-se os textos produzidos por filmes, programas que falam da História e informações de sites, que muitas vezes são duvidosos. A histeria em torno de filmes como o Código da Vinci, que vira portador de uma verdade histórica e que abalaria estruturas, constitui um exemplo fundamental dessa situação.

Sem uma reflexão sobre esses processos no ensino de História, a tendência é a reprodução de modismos, opiniões e concepções, de forma acrítica. O Letramento em História tenta dar conta desse desafio que se impõe ao ensino de História. Utilizamos este conceito com o objetivo de salientar a importância da leitura e do desenvolvimento das habilidades articuladas a essa disciplina. Desta forma, ler deixa de ser um problema exclusivo de Língua Portuguesa. Ao contrário, articula-se com todas as disciplinas porque se inscreve no existir humano em nosso contexto social. Por outro lado, ler perde um pouco sua área

fetichizada como se fosse um ato neutro e transformador por si mesmo. Um olhar superficial pela História em todas as épocas desconstrói facilmente essa visão mítica e mágica da leitura, pois homens que tinham hábitos de leitura ou que passaram por processos de escolarização apoiaram ditaduras, holocaustos, promoveram guerras, ou mesmo se mostraram corruptos profissionais.

Enfim, o Letramento em História encerra a articulação de outras dimensões no processo de leitura do mundo, uma leitura não neutra e feita a partir do mirante das classes populares, e que procura ler para além da aparência, lendo nas entrelinhas e descortinando silenciamentos, ocultamentos e a produção de invisibilidades diversas. Como nos lembra Serva Guimarães Fonseca<sup>129</sup>: *o professor formador, ao diversificar as fontes e dinamizar as práticas, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimular a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência formativa dos professores.*

A participação em um curso de capacitação como o que foi analisado ao longo desta pesquisa pode contribuir para a formação e desenvolvimento das habilidades e competências de leitura do mundo, de forma crítica e ativa. É nesse sentido que ler ganha maior importância e, como nos lembra um grande mestre: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra.*

Apesar do caráter preparatório do “aulão de resolução de questões” tão típico da “Indústria do Vestibular”, a equipe de História procurou construir uma prática que superasse essa redução, mas sem se descuidar com o horizonte do próprio ENEM. Isto trouxe uma série de tensões e conflitos que foram percebidos, de forma lúcida, pelo professor Pedro:

Não tivemos dificuldades. O que eu posso te dizer, é que às vezes eu tô ali na frente e percebo que tem pessoas que resistem um pouco mais, porque cada um tem um ideal do que é o professor de História o que é o ensino de História, o que é História na cabeça. Então quando a pessoa tá ali na frente tomando posição, uma linha de trabalho, uma linha de pesquisa e de discussão, e aquilo não atende as expectativas... Eu tenho na memória, uma cursista mais velha, que na minha cabeça, ela era mais resistente, quando podia saía mais cedo e nessa observação superficial minha, ela tava me reprovando, dizendo que não era o caminho. Porque tem pessoas ali que acreditam que o negócio era desde a primeira hora resolver questões e ficar fazendo esqueminhas. [...]O barato da História e da mensagem ali é nós estarmos inteiros aqui, a leitura do mundo é a

---

<sup>129</sup> FONSECA, 2007, p. 150.

leitura histórica. Eu vou criticar o Jornal Nacional, o Faustão e vou criticar o Processo de Independência e vou criticar a Guerra do Paraguai. Esse arsenal crítico ele serve para o presente e para o passado. Porque ele serve à vida, portanto essas questões estão integradas. E é isso que é ser cidadão, cidadão é esse cara. O papel da História na formação da cidadania não é apenas ensinar o cara a reclamar quando o liquidificador vem com defeito e ele acha que cidadania é usar o código de defesa do consumidor. É ele ser cidadão no sentido pleno, da sua vida lúcida, racional e política.”

É nesse sentido que afirmamos que o ensino de História precisa se desvencilhar do vestibular e voltar-se para processos formativos mais amplos. E o curso parece caminhar nessa direção, ao não se constituir como propedêutico. Isto é fundamental em movimentos sociais que vivenciam cotidianamente essa tensão entre o “aprender para vida e aprender para o vestibular” - como salienta Mirian do Amaral Jonis Silva em tese recentemente defendida no Departamento de Educação da PUC-RJ – e tem, por isso mesmo, implicações pedagógicas, sociais e políticas.

Assim, acreditamos que o curso de capacitação apontou caminhos viáveis na construção do Letramento em História, ao articular o ideário freireano e a Matriz de Competências do ENEM. Nesse sentido, o ENEM, ao contrário de promover a redução do saber histórico e de processos formativos mais amplos, constitui um modelo que contribui para a sua ampliação na medida em que diminui a quantidade de informações cobradas e baseia-se em processos cognitivos mais gerais.

Com efeito, acreditamos que o ENEM e a articulação com a relativa autonomia da equipe de História, bem como a articulação com as concepções de ensino-aprendizagem, de História e também com um compromisso ideológico e político assumido promoveram dinâmicas cruciais para o desenvolvimento do Letramento em História. Isto se tornou referência para futuros cursos de capacitação ou de formação continuada, bem como para informar outras práticas nos CPVCs. É este o sentido político e social do próprio ensino. Por isso, acreditamos que o fim do modelo do vestibular pode contribuir não só para diminuir a seletividade, mas também para práticas de ensino mais substantivas e formativas de uma cidadania crítica e ativa e não subsumida no labirinto do vestibular sem os *fiões de Ariadne*.

No entanto, faz-se necessário pontuar algumas limitações observáveis ao longo das nossas investigações. A primeira se refere à ausência de entrevistas mais sistemáticas com uma amostra de professores cursistas. Com efeito, apesar das diversas tentativas frustradas de realizar entrevistas semi-estruturadas - tanto pessoalmente, quanto por telefone ou via internet – a única alternativa possível de obter suas apreciações foi o recurso a conversas informais, ao longo do curso. Assim sendo, uma visão mais ampla sobre a efetiva receptividade do curso, e de como os cursistas dos Pré-Comunitários se apropriaram das propostas formativas, foram apenas tangenciadas. Isto implica uma perda de riqueza, ao não possibilitar uma comparação entre os diálogos sobre os textos produzidos pela equipe formadora no contexto do curso e as interlocuções geradas pelos cursistas no chão das salas de aulas dos Pré-Comunitários.

A segunda lacuna se configura na ausência de um acompanhamento mais próximo de uma subamostra dos cursistas, com o intuito de observar a prática no cotidiano do “pré”. As implicações dessas limitações podem ser observadas na ausência de visões destoantes em relação sobre o curso, de críticas mais significativas em relação aos processos ocorridos no Curso de Capacitação de História. Sabemos que este curso não constitui uma “varinha de condão”, onde todos os problemas do percurso educacional são transformados e sistematizados sob a forma de ações pedagógicas perfeitas e acabadas. Daí decorre a necessidade de pesquisas complementares que procurem, de forma mais aprofundada, investigar tanto a recepção por parte dos professores que participaram do curso, quanto os possíveis desdobramentos em suas práticas nos núcleos de pré-comunitários. Além disso, futuras investigações podem mostrar os possíveis diálogos e impactos que o curso formativo pode ter provocado nas práticas pedagógicas dos professores cursistas, o que ampliaria e enriqueceria, de forma substancial, a investigação sobre os processos formativos a partir do Letramento em História.

Se apontamos alguns limites e lacunas da investigação, é porque a leitura sem essas devidas ressalvas poderá produzir a impressão de que esta dissertação se configura numa visão otimista e reducionista do curso, como uma panacéia para as lacunas observáveis nas Licenciaturas em História, na formação docente. É essencial salientar que nenhum mecanismo ou ação deve se revestir de “receita de bolo” pedagógica, aplicada indistintamente a todos os espaços e situações

sociais. Trata-se, com efeito, de como em determinadas situações reais uma equipe de docentes universitários formadores em História tentou dar conta das especificidades exigidas pelas interlocuções estabelecidas no diálogo pedagógico.

Por outro lado, nosso olhar estava direcionado aos processos formativos do Letramento em História. E, nesse sentido, o curso poderia ter ampliado as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, e articulado de forma mais sistemática as idéias de Paulo Freire, como assumidas pela equipe com as implicações para a formação do docente em História. Além disso, os professores poderiam ter explicitado mais ampla e profundamente a importância das mediações dos professores junto a seus alunos para o desenvolvimento das Habilidades e Competências de Leitura. Se foram realizadas essas mediações nas especificidades das classes dos Pré-Comunitários, como acreditamos (ainda que de forma lacunar), elas poderiam ter sido, mais sistematicamente, objeto de aula e de interlocuções ao longo do próprio curso.

Por isso, cientes do processo sempre incabado da pesquisa, parafraseamos as palavras do professor Pedro: *Prefiro deixar janelas e portas abertas, ter a oportunidade para receber a novidade*. Afinal como ressaltava a professora Marta: *O programa é a vida, se não, não tem sentido*.

## 6

### Referência bibliográfica

ABUD, Kátia (1998) **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto.

AFONSO, Almerindo Janela (2004). **Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.** In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). (2004). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A.

ASSAIFE, Teresa C. e BOMFIM, Vera Costa P. (2005). **ENEM e ProUni: uma proposta de articulação.** In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio.

BARCA, Isabel (2006). **Literacia e consciência histórica.** Curitiba: Educar, pp.93-112.

BASSO, Itacy Salgado (1998). **Significado e sentido do trabalho docente.** In: Cadernos CEDES. Campinas, v. 19, n. 44.

BITTENCOURT, Circe (org.) (1998). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto.

BITTENCOURT, Circe. (2005). **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_;CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira; MEDEIROS, Marinalva Veras (2006). **Formação docente: da teoria a prática, em uma abordagem socio-histórica.** In: Revista E-Curriculum, v. 1, n. 2.

CABRINI, Conceição, et al. (1999). **O ensino de História: revisão urgente.** São Paulo: Brasiliense.

CAIMI, Flávia Eloisa (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**, v.11, n.21, p.17-32.

CAINELLI, Marlene (2000/2001). A relação entre o conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. In: Seaculum – Revista de História, n. 6/7, pp. 71-83.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (2005). **Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs.** In:CARVALHO, José Carmelo Braz de;

ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

CARVALHO, José Carmelo Braz de (2006). Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, pp. 299-326.

CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.). (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

CASSANHO, Ricardo (1984). Uma experiência com estudo de texto no 1º grau. In: SILVA, Marcos A (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro, Marco Zero.

CERRI, Luis Fernando (2004). Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. In: **Revista Brasileira de História**, v.24, n. 48, pp.213-231.

CHARTIER, Roger (1990). **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand.

DAVIES, Nicholas (org.) (2000). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF.

DIAS, Margarida Maria Santos (2000/2001). O ensino de História como objeto de pesquisa. In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, p. 97-104.

DUARTE, Newton (1996). **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_.(1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 44, p. 85-106.

\_\_\_\_\_. (2001a) As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40.

\_\_\_\_\_. (2001b) **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2003). **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados.

DUARTE, Sérgio Guerra (1986). **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares; Nobel.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.) (2004). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A.

FERNÁNDEZ, Rosa Irene Vera (2005). A construção do conhecimento nos CPVCs: a perspectiva vygotskiana. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima (1999). **Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão**. In: Rev. Reg. de Hist. v. 4, n. 2, pp. 139-157.

FONSECA, Thais; LIMA, Nivia de (2006a). **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica.

FONSECA, Selva Guimarães (2006). **Ser professor no Brasil**. Campinas: Papyrus.

\_\_\_\_\_. (2007). A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (2007b). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad.

\_\_\_\_\_. (2007b). **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus.

FREIRE, Paulo (1976). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1982). **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1984). **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1993). **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_. (2001). **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. Av., v.15, n. 42, pp. 259-268.

\_\_\_\_\_. (2003). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2007). **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra

GOES, Maria Cecília Rafael de (2000). **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. In: Cadernos CEDES, v.20, n.50, pp.9-25.

GRAMSCI, Antonio (2007). **Os indiferentes**. Disponível no site <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm> (acesso em dezembro 2007).

GUEDES, João Alfredo Libânio (1975). **Curso de didática de História**. Rio de Janeiro: Pallas.

HOFFMANN, Jussara. (2003a). **Avaliação**. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.

\_\_\_\_\_. (2003b). **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação.

KLEIN, Ruben, FONTANIVE, Nilma e CARVALHO, José Carmello Braz de. (2007) **O desempenho de alunos dos cursos pré-vestibulares comunitários no ENEM 2006**: análise de um possível impacto da capacitação de professores. Ensaio, v.15, n.56, pp.373-392.

LARROSA, Jorge (2007). **Literatura, experiência e formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. RJ: Lamparina.

LEFFA, Vilson José (1996). **Fatores da Compreensão na Leitura**. In; Cadernos do IL, Porto Alegre, v. 15, n. 15, pp. 156-159.

LIBÂNEO, J. C. (2004a) **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar, Curitiba, n. 24, pp. 113-147.

\_\_\_\_\_.(2004b). **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

\_\_\_\_\_.(2004c). **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 27, pp.5-24.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (2004). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MAGALHAES, Marcelo de Souza (2006). Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. In: **Tempo**, v.11, n. 21, pp.49-64.

MARTINS, João Batista (2005). **Vygotsky e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (1998). **Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: ACCESS.

\_\_\_\_\_. (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Tempo**, vol.11, n. 21, pp. 5-16.

MELLO, Guiomar Namó (1982). **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de (2000). **Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest**. Dissertação de mestrado – FE/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n. 67, pp.333-347.

\_\_\_\_\_. (2007a). **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad.

\_\_\_\_\_. et al. (2007b). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. RJ: Mauad.

MITRULIS, Eleny e PENIN, Sônia Teresinha de Sousa (2006). **Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.128, pp.269-298.

MONTEIRO, Ana Maria (2000).. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer**. In. DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF.

NASCIMENTO, Alexandre do (1999). **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Dissertação de mestrado – FE/UERJ, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A (1991). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_. (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

NOSELLA, P. (1983). Compromisso político como horizonte da competência técnica. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.14, pp. 91-97.

OLIVA, Terezinha Alves de (2000/2001). **Ensino de História, conhecimento histórico e formação de professores.** In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, pp. 119-130.

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.12, pp.5-19.

\_\_\_\_\_. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas.

PRIMI, Ricardo, et al., (2001). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.2.

RAMOS, Marise Nogueira. (2001). **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002). **A educação profissional pela Pedagogia das Competências:** para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, pp.401-422.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (1998). **Liberdade por um fio.** São Paulo: Cia. das Letras.

RIBEIRO, Vera Masagão (2006). **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil.** Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=28>,

\_\_\_\_\_. et al. (2002). Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.23, n.81, pp.49-70.

ROSA, Zita de Paula (1984). Um bom começo. In: SILVA, Marcos A (org.). **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero.

SAEB. **Série Histórica (1995-2005) e Primeiros Resultados do SAEB 2005.** [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf),

SANTOS, Renato Emerson dos (2005). **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos.** In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SAVIANI, D. (1983). Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 15, p. 111-143.

\_\_\_\_\_. (2002) **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (2004). **Ensinar História**. SP: Scipione.

\_\_\_\_\_.e\_\_\_\_\_.(2005). **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. CEDES, v.25, n. 67, pp.297-308.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SCHNORR, Giselle Moura (2002). **Pedagogia do oprimido**. In. SOUSA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular.

SEFFNER, Fernando (2000). **Teoria, metodologia e ensino de História**. In: GUAZELLI, A. Barcellos et al. **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: UFRGS.

SILVA, Jailson de Souza e (2003). **“Por que uns e não outros?”** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras.

SILVA, Jailson de Souza e (2005). **A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM)**. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SILVA, Marcos A. (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro, Marco Zero.

SILVA, Mirian do Amaral Jonis (2006). **Aprender para a vida ou para o vestibular?** O Alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-vestibulares Comunitários. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio.

SILVA, Vitória Rodrigues e (2004). **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História**. In: **História**, v.23, n.1-2, pp.69-83.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (2000/2001). Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, pp. 59-70.

SIMAN, Lana Mara de Castro (2005). Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n. 67, pp.348-364.

SIRGADO, Angel Pino (2000). **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade. 21, n.71, pp.45-78.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (2000). **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. In: Cadernos CEDES, Campinas, v.20, n. 50, pp.26-40.

SOARES, Magda Becker (1995). **Língua escrita, sociedade e cultura**. In: Revista Brasileira de Educação, n.0, pp. 5-15.

\_\_\_\_\_.(1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_.(2007). **Ler, verbo transitivo**. Disponível em: [www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc)

SOLÉ, Isabel (1998). **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In:**Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-133.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_. (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes.

VENTURA, Hélio (2004). **Algumas considerações acerca do novo estudo sobre o desempenho dos cotistas da UERJ**. PPCOR – Programa Políticas da Cor - LPP/UERJ. [http://lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/exibir\\_opiniao.asp?codnoticias=2214](http://lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/exibir_opiniao.asp?codnoticias=2214)

ZAMBONI, Ernesta (2000/2001). Panorama das pesquisas no ensino de História. In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, p. 105-117.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### EXEMPLO DE QUESTÃO EXTRAÍDO DA PROVA DO ENEM DE 1999 UTILIZADO POR LUIS FERNANDO CERRI.\*

Considere os textos abaixo:

(...) de modo particular, quero encorajar os crentes empenhados no campo da filosofia para que iluminem os diversos âmbitos da atividade humana, graças ao exercício de uma razão que se torna mais segura e perspicaz com o apoio que recebe da fé. (**Papa João Paulo II. Carta Encíclica Fides et Ratio aos bispos da Igreja Católica sobre as relações entre fé e razão, 1998**)

As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã. (**São Tomás de Aquino, pensador medieval**)

Refletindo sobre os textos, pode-se concluir que:

- (A) a encíclica papal está em contradição com o pensamento de São Tomás de Aquino, refletindo a diferença de épocas.
- (B) a encíclica papal procura complementar São Tomás de Aquino, pois este colocava a razão natural acima da fé.
- (C) a Igreja medieval valorizava a razão mais do que a encíclica de João Paulo II.
- (D) o pensamento teológico teve sua importância na Idade Média, mas, em nossos dias, não tem relação com o pensamento filosófico.
- (E) tanto a encíclica papal como a frase de São Tomás de Aquino procuram conciliar os pensamentos sobre fé e razão.

---

\* CERRI, Luis Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.** *Rev. Bras. Hist.*, 2004, vol.24, no.48, p.213-231.

## ANEXO II

### DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES\*

#### ENEM – COMPETÊNCIAS

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável sócio-econômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

---

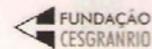
\* <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>

- 8.** Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as impactos ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
- 9.** Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições sócio-ambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
- 10.** Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
- 11.** Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
- 12.** Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
- 13.** Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
- 14.** Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
- 15.** Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
- 16.** Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
- 17.** Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
- 18.** Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
- 19.** Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
- 20.** Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
- 21.** Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

### ANEXO III AVALIAÇÃO DE CURSO



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007



AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA

Profª. Eliana Vinhaes  
Prof. Paulo Cavalcante  
Prof. Yllan de Mattos  
Prof. Lincoln Marques

#### PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO QUE LÊ

Para onde foram os pedreiros  
Na noite em que ficou pronta a Muralha da  
China?

#### BRASIL

Brasil  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim

Bertold Brecht

Cazuza / George Israel / Nilo Romero

01. O poema de Brecht e a letra da música de Cazuza nos remetem ao papel dos trabalhadores como sujeitos da história em diferentes momentos. O trabalho em sociedades contemporâneas como a brasileira pode ser caracterizado pela tendência progressiva de:
- (A) crescimento de mão-de-obra informal, ampliando o setor industrial
  - (B) aumento da demanda por trabalho qualificado, estimulando a imigração
  - (C) redução do número de trabalhadores ativos, estagnando o setor agrário
  - (D) fragilização das relações de trabalho, inchando o setor de comércio e de serviços
  - (E) crescimento do número de empregos com vínculos empregatícios mais rígidos

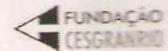


(Gazeta Mercantil, 28/05/2002)

02. A história em quadrinhos ilustra um aspecto da reorganização da economia mundial compatível com a seguinte mudança na relação entre o capital produtivo e o espaço mundial:
- (A) expansão de grandes empresas transnacionais com origem em países desenvolvidos
  - (B) identificação das grandes corporações com os projetos específicos dos diferentes países
  - (C) internacionalização da economia com perda relativa da identidade nacional do capital
  - (D) ação do grande capital com reflexos sobre a economia dos países da periferia e semiperiferia
  - (E) nacionalização do capital que perdem volatilidade devido ao fortalecimento do Estado-nação



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA**

Leia os fragmentos das letras de música abaixo e responda às Questões de números 03 e 04

**I**

Quem trabalha é quem tem razão  
Eu digo e não tenho medo de errar  
O bonde de São Januário  
Leva mais um operário  
Sou eu que vou trabalhar

(Wilson Batista / Ataulfo Alves - 1940)

**III**

Para nos orientar  
No Brasil não falta nada  
Mas precisa trabalhar (...)  
E quem for pai de quatro filhos  
O presidente manda premiar  
É negócio casar.

(Ataulfo Alves / Felisberto Martins – 1941)

**II**

E se é grande o céu, a terra e o mar  
O seu povo bom não é menor (...)  
Quem vê o Brasil que não tem fim  
Não chega a saber por que razão  
Este país tão grande assim  
Cabe inteirinho em meu coração!

(João de Barro / Alberto Ribeiro / Alcir Pires Vermelho - 1940)

**IV**

Acertei no milhar  
Ganhei 500 contos  
Não vou mais trabalhar  
E me dê toda a roupa velha aos pobres  
E a mobília podemos quebrar.

(Wilson Batista / Geraldo Pereira – 1940)

**03.** A leitura desses fragmentos permite depreender valores sociais e políticos predominantes no país na Era Vargas (1930-1945).

Utilizando-se da música em seu favor, o governo Vargas adotou a seguinte postura:

- (A) popularizou o choro e determinou a produção de chanchadas
- (B) estimulou o teatro de revista e reprimiu a música clássica nas escolas
- (C) valorizou o samba-exaltação e oficializou o desfile das escolas de samba
- (D) permitiu a ascensão do jongo e impôs caráter didático aos sambas-enredo
- (E) incentivou a música nacional, que encontrou no funk carioca sua melhor expressão

**04.** A difusão de uma ideologia disciplinadora sobre o cotidiano dos indivíduos, promovida pelo governo Vargas, e a resistência popular a essa ideologia são expressas, respectivamente, pelos fragmentos de números:

- (A) I e II
- (B) I e III
- (C) II e IV
- (D) III e IV
- (E) IV e I



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA**

05. Agora é a sua vez professor. Crie uma questão usando como parâmetro o ENEM. Procure lembrar que a questão é composta por: introdução (fragmento ou texto próprio; desenho, charge ou imagem), comando objetivo (a própria questão levantada) e por cinco opções de resposta. Ao final, indique a única resposta correta, justificando o erro das demais.

---

---

---

---

---

- (A) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (B) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (C) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (D) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (E) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Resposta e justificativa:

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO IV APOSTILA DE HISTÓRIA 1 (TRECHOS)



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007



APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA

Se os soldados houvessem de fazer furtos, o fariam em tanta peça de fazenda que haveria, e não em coisas tão ridículas.

Quanto ao dinheiro, tanto prova a falsidade que passados dois dias me apareceram, e somente se queixaram do pano da Costa, chapéu de Sol, como acharam agora a adição de 20\$000 réis para representarem a V. Exa.?

Quando me apareceram logo me intimaram que vinham da parte do Visconde de Pirajá, como para me meter medo, e verem se por esse medo faria injustiça, e porque um dos ditos era cativo do dito Visconde, ou de sua Tia, supunham-se munidos de todo o poder.

Não supponho que o dito Visconde protegesse muito tal, muito principalmente porque sendo Feitor da dita Fazenda saía da sua obrigação deixando os seus parceiros à discricção, indo em distância não pequena com seu Tarnbaque para o tal festejo, não atendendo as Autoridades que eram obrigadas a proibir. Este festejo havia três dias que se fazia com estrondo, e por ser avisado naquela mesma hora, eis porque procedi na empresa.

É justo que também os pretos tenham alguns instantes de divertimento, e mesmo os tenho permitido em alguns casamentos que por aqui tem havido, porém na forma do costume do nosso País, e com assistência de oficiais, e alguns camaradas, que para isso tenho requisitado ao Comandante do Destacamento, para não succeder alguma catástrofe como a que no sítio do Engenho Velho, fora do meu Distrito, ia succedendo; porque houveram bandeirolas, partidos, e vozes de viva o Senhor Dom João, e o Senhor Dom Pedro, que a muito custo se acomodou, e foi tanto o povo, que em um só dia matou-se um Boi, comeu-se, além do mais, e teve gente de várias cores.

Assim se principiam as sublevações, e se permitiu isto por Despacho de certo Juiz de Paz, e eu o vim a saber por pessoas fidedignas do Rio Vermelho, como pelo Major Vargas, e outros.

Parece-me portanto indeferível o requerimento do Suplicante, tanto porque as leis o proibem, como porque a Novíssima recomendando Passaportes aos forros e Cédulas aos cativos, tem-se metido a bulha por pessoas de alguma consideração; por isso fogem continuamente escravos, e ocultam-se por escondrilhos, tanto para estes, como para outros forros.

O Comandante foi fardado, os Camaradas também o foram, e alguns dos apontados ficaram no Destacamento que para isso o mesmo Comandante recomendou estivessem prontos, para qualquer incidente, ou novidade, e eu mesmo estava presente aí por me achar presente.

Porém se V. Exa. julgar que devem fazer continuar estes e outros semelhantes festejos, não obstante a proibição, com Ordem de V. Exa. me não embarçarei, menos a satisfação de uma exigibilidade falsa, somente para menoscar a minha autoridade e à Tropa.

Deus Guarde a V. Exa. Freguesia de Nossa Senhora de Brotas, 28 de Agosto de 1829.

Ilmo. Exmo. Senhor Visconde de Camamú, e  
Presidente da Província da Bahia.

*Antonio Gomes de Abreu Guimarães*  
Juiz de Paz da Dita Freguesia

Fonte:

João José Reis e Eduardo Silva.  
*Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista.*  
São Paulo: Companhia das Letras, 1989 (2005). p. 123-130.



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Paulo Freire

*A situação concreta de opressão e os oprimidos*

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles — somente a um nível diferente de percepção da realidade — que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação.

Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, "hospedando" o opressor, cuja "sombra" eles "introjetam", são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser "consciência para si", assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão<sup>1</sup>.

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado — potências irremovíveis — ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza<sup>2</sup> encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta "desordem organizada".

Na "imersão" em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a "ordem" que serve aos opressores que, de certa forma, "vivem" neles. "Ordem" que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros<sup>3</sup>. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também "hospedado" neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior".

É interessante observar como Memmi<sup>4</sup> em uma excepcional análise da "consciência colonizada", se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de "apaixonada" atração por ele.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores<sup>5</sup>.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade".<sup>6</sup> Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura *dóxa*.

<sup>1</sup> "O camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência quando se dá conta de sua dependência. Antes disto, segue o patrão e diz quase sempre: 'que posso fazer, se sou um camponês?'" — Palavras de um camponês durante entrevista com o autor. Chile.

<sup>2</sup> Ver Cândido A. Mendes, "Memento dos Vivos — a esquerda católica no Brasil", *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1966.

<sup>3</sup> Frantz Fanon, *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura 1965- "el colonizado no deja de liberarse entre las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos vá a manifestarla al colonizado primero contra los suyos" (p.46).

<sup>4</sup> "How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration, diz Memmi, in spite of myself)." Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*. Boston, Beacon Press, 1967, p. X, Prefácio. Em português, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 2ª edição.

<sup>5</sup> "O camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe aparece como o que tem o mérito de saber e dirigir." (Entrevista do autor com um camponês.)

<sup>6</sup> Ver a este respeito o livro citado de Albert Memmi.



Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos.<sup>7</sup>

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos".

Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. "É mais livre do que nós", dizem.

É impressionante, contudo, observar como, com as primeiras alterações numa situação opressora, se verifica uma transformação nesta autodesvalia. Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades de produção (*asentamiento*) da experiência chilena de reforma agrária: "Diziam de nós que não produzíamos porque éramos *borrachos*, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos *borrachos*, nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim", concluiu enfático.

Enquanto se encontra nítida sua ambigüidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.<sup>8</sup> No seu poder de que sempre dá testemunho. Nos campos, sobretudo, se observa a força mágica do poder do senhor.<sup>9</sup> É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados.<sup>10</sup>

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor.

Pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momo rito de despertar.

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase "coisa" possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, *ser é ter* à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda *parecer* com o opressor, mas é estar *sob* ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais.<sup>11</sup>

***Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:  
os homens se libertam em comunhão***

É este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que os pode levar às manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

<sup>7</sup> "Por que o senhor (disse certa vez um camponês participante de um 'círculo de cultura' ao educador) não explica primeiramente os quadros (refere-se às codificações)? Assim, concluiu, nos custará menos e não nos dói a cabeça."

<sup>8</sup> "O camponês tem um medo quase instintivo do patrão." (Entrevista com um camponês.)

<sup>9</sup> Recentemente, num país latino-americano, segundo depoimento que nos foi dado por sociólogo amigo, um grupo de camponeses, armados, se apoderou do latifúndio. Por motivos de ordem tática, se pensou em manter o proprietário como refém. Nenhum camponês, contudo, conseguiu dar guarda a ele. Sua presença já os assustava. Possivelmente também a ação mesma de lutar contra o patrão lhes provocasse sentimento de culpa. O patrão, na verdade, estava "dentro" deles...

<sup>10</sup> Neste sentido, ver Regis Debret, *La Revolución en la Revolución*.

<sup>11</sup> "O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua 'pena' em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. Acha tudo mal. Não desabafa sua 'pena' com o patrão porque o considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua 'pena' bebendo." (Entrevista.)



O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da "domesticação". Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.

A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias — quebra-cabeça intelectual — que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada.

Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e calmos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não é libertação de uns feita por outros.

Não se pode realizar com os homens pela "metade".<sup>12</sup> E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

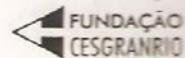
Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação.

<sup>12</sup> Referimo-nos à redução dos oprimidos à condição de meros objetos da ação libertadora que, assim, é realizada mais *sobre e para* eles do que *com* eles, como deve ser.



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA**

Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repitamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer *para* eles a transformação e não *com* eles — somente como nos parece verdadeira esta transformação.<sup>13</sup>

Ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação — o que de resto é óbvio —, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na "educação" que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer...

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. E que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se". Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.<sup>14</sup> Os oprimidos que se "formam" no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa prescindir.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como "coisas". É precisamente porque reduzidos a quase "coisas", na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase "coisas". Não podem comparecer à luta como quase "coisas", para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos.

A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução.<sup>15</sup> Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque é já a própria consciência.

"O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica."<sup>16</sup>

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade.

<sup>13</sup> No Capítulo IV voltaremos detidamente a estes pontos.

<sup>14</sup> Erich Fromm, op. cit., p.54-5.

<sup>15</sup> No Capítulo IV voltaremos pormenorizadamente a este tema.

<sup>16</sup> Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e Existência*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 2ª edição. Deixamos aqui o nosso agradecimento ao mestre brasileiro por nos haver permitido citá-lo antes da publicação de sua obra. Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da problematização, que estudaremos no capítulo seguinte.



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA**

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.

Fonte:

*Pedagogia do Oprimido*

44ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)