

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.*³

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 Bittencourt⁴, 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 Abud⁵:

³ CABRINI, 1999, p 19.

⁴ BITTENCOURT, 2005.

⁵ 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 trajetória⁶ 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

⁶Um 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 Bittencourt⁷:

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 Nacional⁸.

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.

⁷ BITTENCOURT, 2005, p 80-81.

⁸ 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 Bittencourt⁹:

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.

⁹ 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 Bittencourt¹⁰: *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 Dirigida¹¹, apostilas, *sites* especializados em vestibular, livros didáticos que incorporam questões de vestibular, e até mesmo uma rede de serviços variados, criada com essa finalidade¹². 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

¹⁰ Idem, p. 84-85.

¹¹ Jornal direcionado a concursos, que faz um acompanhamento semanal sobre o vestibular.

¹² 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 Bittencourt¹³, (...) *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*

¹³ 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 Bittencourt¹⁴:

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,¹⁵ 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.

¹⁴ Idem, p 92.

¹⁵ 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, Guedes¹⁶ 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 misonheísmos. (...) 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.

¹⁶ 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 Magalhães¹⁷, (...) *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 Bittencourt¹⁸:

¹⁷ MAGALHÃES, 2006, p 51.

¹⁸ 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 professores¹⁹, 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 Mello²⁰, 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 + ²¹ - uma produzida em 1999 e a outra em 2002, além das novas orientações curriculares publicadas em 2006.

Nesse sentido, o texto de 2002, segundo Magalhães²², *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

¹⁹ 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.

²⁰ MELLO, 2000.

²¹ 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>

²² 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 abaixo²³:

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

²³ 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:²⁴

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:²⁵

²⁴Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, v. 3, p. 80.

²⁵Idem, 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 Dias²⁶, 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. Silva²⁷, 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,

²⁶ FERREIRA, 1999/ FONSECA, 2006/ DIAS, 2000/2001.

²⁷ SILVA (org.), 1984.

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

O já referido livro “Repensando a História”²⁹ 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 Rosa³⁰:

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

²⁸ MATTOS, 2006.

²⁹ SILVA (org.), 1984.

³⁰ 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 Rosa³¹ 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 focado; 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 Cassanho³², e relata uma experiência com alunos

³¹ Idem, p 128.

³² 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 Monteiro³³ em artigo publicado no livro “Para além dos conteúdos no ensino de História”³⁴ 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 Chartier³⁵, 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 Monteiro³⁶ 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

³³ MONTEIRO, 2000.

³⁴ DAVIES, 2000.

³⁵ CHARTIER, 1990.

³⁶ 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 Monteiro³⁷, 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

³⁷ 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,³⁸ “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 Seffner³⁹, *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 Larrosa⁴⁰ sobre a leitura como produtora de formações, e/ou de deformações.*

³⁸ SEFFNER, 2000.

³⁹ Idem, p. 268.

⁴⁰ 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 Seffner⁴¹: *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 Seffner⁴², 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.).

⁴¹ SEFFNER, 2000, p. 271.

⁴² Idem, p. 271-272.

Por fim, Vitória Rodrigues e Silva,⁴³ em artigo publicado na revista História, propõe interessante reflexão, calcada nas idéias de Isabel Solé,⁴⁴ 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 Silva⁴⁵ 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.

⁴³ SILVA, 2004.

⁴⁴ SOLÉ, 1998.

⁴⁵ 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”⁴⁶. 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 Soares⁴⁷ 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

⁴⁶ 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).

⁴⁷ 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 Silva⁴⁸, *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.

⁴⁸ 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.⁴⁹

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

⁴⁹ 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 ENEM⁵⁰:

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.

⁵⁰ <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 Cerri⁵¹:

(...) 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 1999⁵², utilizada pelo autor para construir suas argumentações. Essa questão engloba dois textos: um trecho da encíclica do papa

⁵¹ CERRI, 2004, p 223.

⁵² Esta questão está no Anexo I.

João Paulo II de 1998 e uma frase de São Tomás de Aquino. Diz Cerri⁵³: *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 Cainelli⁵⁴ na utilização de documentos históricos em sala de aula como

⁵³ CERRI, 2004, p 224.

⁵⁴ 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 mediação⁵⁵ 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

⁵⁵ 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 Mudança⁵⁶”, 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 autonomia⁵⁷” 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

⁵⁶ FREIRE, P. 1984.

⁵⁷ 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 Gramsci⁵⁸ 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 Freire⁵⁹ “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

⁵⁸ GRAMSCI, 2008.

⁵⁹ 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 Freire⁶⁰ 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.

⁶⁰ 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 Comunitários⁶¹ - 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

⁶¹Os 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 princípio, como Letramento⁶² 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:⁶³

⁶² 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)

⁶³ BARCA, 2006.

Entenda-se a literacia⁶⁴ 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 +)⁶⁵ sinalizam as competências leitoras como fundamentais para o ensino de História nessa etapa da Educação Básica. É do PCNEM⁶⁶ 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

⁶⁴ 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).

⁶⁵ 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>

⁶⁶ 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,⁶⁷ 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 “alfabetismo⁶⁸ funcional”. Além disso, Vera Masagão Ribeiro⁶⁹ 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

⁶⁷ 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.

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

⁶⁹ RIBEIRO, 2002, p 64.

dos documentos em seus diversos suportes textuais, abordagem essa realizada pelo campo da História. A esse respeito, Reis e Gomes⁷⁰ 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 Larrosa⁷¹ 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

⁷⁰ REIS e GOMES, 1998, p 10.

⁷¹ LARROSA, 2007, p. 129-130.

aconteceu, já que, a partir de sua leitura, são interpelados em suas determinações históricas. Sobre isso, escreve Mattos⁷²:

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 Monteiro⁷³:

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.

⁷² MATTOS, 1998, p 7.

⁷³ 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 Freire⁷⁴ e Demerval Saviani⁷⁵ 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

⁷⁴ FREIRE, (1982/1993/2003).

⁷⁵ 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 Carvalho⁷⁶, 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 Medeiros⁷⁷:

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

⁷⁶ CARVALHO, 2006, p 302.

⁷⁷ 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 Libâneo⁷⁸, *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,

⁷⁸ 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 Libâneo⁷⁹, 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 Fernández⁸⁰, 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*

⁷⁹ LIBÂNEO, 2004b, p. 85.

⁸⁰ 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 Caimi⁸¹,

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.

⁸¹ 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 Caimi⁸², 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 Cainelli⁸³ 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.

⁸² Idem.

⁸³ CAINELLI, 2000/2001, P. 73.