

3

Contextualização sobre a formação docente em História nos CPVCs

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

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

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

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

Por outro lado, os exames possuem limitações fundamentais que precisam estar explicitadas para que a áurea de mérito exclusivo do indivíduo e mesmo a neutralidade e perfeição de aferição sejam, no mínimo questionados. A primeira questão refere-se ao fato de que o vestibular, ou qualquer exame desta natureza, não tem como indicar o saber que um sujeito realmente possui, mas apenas reconhece administrativamente uma determinada faceta de seu conhecimento. O segundo aspecto refere-se ao processo de invisibilidade e visibilidade de dimensões que transpassam a vertente puramente técnica do exame e nesse sentido, Barriga⁸⁴ nos ajuda delinear as argumentações:

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

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

O surgimento de cursos preparatórios alternativos e/ou comunitários, no contexto do primeiro centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, para diminuir o fosso que dificulta o acesso das classes populares⁸⁵ ao Ensino Superior

⁸⁴ BARRIGA, A. 2004, p 57

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

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

Em relação ao ensino de História, o vestibular se tornou referência para a organização de programas, currículos e estratégias vinculadas a suas exigências. Em recente estudo, Circe Bittencourt⁸⁶ observa que:

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

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

3.1 Cursos Pré-vestibulares Comunitários (CPVCs)

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

⁸⁶ BITTENCOURT, 2005, p. 119.

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

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

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

Com efeito, as questões em torno desses cursos vêm incorporando e sofisticando reflexões para além das propostas e do engajamento político que grande parte dos núcleos vem desenvolvendo desde meados da década de 90 do século passado. Este fato tem gerado uma gama de reflexões importantes, inclusive sobre os dilemas enfrentados pelos “prés”, a que se refere, entre outros autores, Renato Emerson dos Santos⁸⁷:

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

⁸⁷ SANTOS, 2005, p. 189.

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

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

Um olhar sobre os “prés” comunitários dá a perceber a heterogeneidade dos vários núcleos: uns estão mais identificados com posicionamentos ideológicos definidos, como a questão racial; outros estão voltados para alcançar o Ensino Superior, e mesmo as clivagens e divergências internas. Estes são núcleos ligados a entidades como a Educafro ou o PVNC. Essas clivagens são descritas por José Carmelo Carvalho por meio de tipologias construídas a partir de diferentes propostas político-pedagógicas. Diz Carvalho⁸⁹:

⁸⁸ Carta de Princípios do PVNC: Site: www.pvnc.org

⁸⁹ CARVALHO, 2006, p 305-306.

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

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

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

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

Pelo que foi apresentado, os “prés” constituem atores coletivos que trouxeram à cena uma maior politização do vestibular, contribuindo para explicitação de seu caráter seletivo e excludente, mesmo que revestido de uma aura de mérito e objetividade. Se por um lado o vestibular impõe, aparentemente, determinados limites na escolha de conteúdo e até de práticas pedagógicas, a ação dos CPVCs levantou possibilidades e lançou desafios didáticos e políticos que não podem ser negligenciados. A própria parceria entre a Cesgranrio e a PUC-RJ - duas importantes instituições no cenário educacional fluminense e nacional - para promover jornadas pedagógicas, seminários e debates em torno do fazer dos “prés”, numa tentativa de contribuir para a construção de práticas que se concatenem com o horizonte político-social progressista, é um exemplo significativo. Vera Candau, na Jornadas Pedagógica de outubro de 2004, lançava uma provocação aos “prés”, que transcende a necessidade da realização da prova de vestibular. Enfatiza Candau⁹⁰

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

⁹⁰ CANDAU, 2005, p. 53.

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

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

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

Vale ainda ressaltar que os trabalhos realizados nos “prés” não se circunscrevem ao imediatismo de uma vaga (embora este aspecto seja central), mas contribuem para a ampliação dos horizontes dos alunos. Eleny Mitrulis e Sonia Penin⁹¹, em pesquisa realizada com pré-vestibulares em São Paulo, levam a percepções importantes. Assim, dizem essas autoras:

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

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

⁹¹ MITRULIS e PENIN, 2006, p. 293-294.

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

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

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

3.2

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

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

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

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

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

Os processos formativos ligados a cidadania, criticidade, autonomia ficam apenas na retórica dos discursos ou na apresentação de materiais didáticos. Os processos são articulados a objetivos externos ao estudo, e não a possibilidades de desenvolvimento intelectual ou à formação que os materiais podem proporcionar. Desta forma, assemelha-se a uma distinção entre ação e atividade. Libâneo⁹² explicita a diferença entre elas, citando o seguinte exemplo explicativo, de Leontiev:

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

⁹² LIBÂNEO, 2004, p. 120.

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

Enfim, o ensino de História tem se caracterizado, no Ensino Médio, como um ensino propedêutico⁹³ voltado para a conquista de vagas no Ensino Superior. Os desdobramentos dessa “tradição” do vestibular têm produzido uma enorme variedade de formas para que os conteúdos sejam apreendidos pelos alunos (que vão de aulas com vídeos a aulas animadas e descontraídas). No entanto, essa variedade calca-se numa concepção identificada com aquilo que Paulo Freire denominou educação bancária, pois a utilização de tecnologias mais sofisticadas não é garantia de práticas pedagógicas emancipadoras que apresentem condições concretas para auxiliar os alunos no processo de construção e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Uma aula com vídeo, por exemplo, pode ser tão bancária quanto uma expositiva. Aliás, o que se tem observado na utilização de tecnologias nas aulas por parte de um número significativo de professores, é que tais tecnologias servem apenas como mero anexo, para mostrar uma característica ou para apoiar e facilitar a assimilação dos conteúdos. Os filmes não são tratados como documentos eivados de concepções, de posicionamentos diversos, nem como artefato cultural que alia acontecimentos tradicionais da História com a imaginação estética de seus produtores.

Daí a necessidade de desvelar a utilização mecânica de qualquer meio ou instrumento de aprendizagem. O ar de modernidade que reveste essas práticas não pode desconsiderar que, como pontua Freire⁹⁴,

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

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

⁹⁴ FREIRE, 2003, p. 58.

Dessa forma o vestibular, enquanto mecanismo verificador de uma quantidade de fatos e acontecimentos geralmente ligados à história política do Estado-Nação, configura-se apenas como um “mérito”, pois suas limitações são visíveis, e não produtoras de aprendizagens significativas que desenvolvam a capacidade contínua de aprender. “Aprender a aprender” tornou-se uma expressão fortemente polêmica. Para uns, é uma varinha de condão. Para outros, trata-se de uma expressão retórica que, devido a sua banalização e utilização corriqueira, esvazia o trabalho do professor, e na prática se apresenta, em muitos casos, também esvaziada de conteúdos mais substantivos. Libâneo⁹⁵, explicita a questão, ao dizer:

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

⁹⁵ LIBÂNEO, 2004, p. 10.

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

No que se refere à História e seu ensino ao longo do tempo, fatos e acontecimentos têm sido explicitados, de forma mecânica e acumuladora, a partir da tríade: causas, características e conseqüências, o que não se traduz, necessariamente, em dinâmicas formativas que possibilitem ações da população escolarizada menos alienada e construtora de uma cidadania ativa. Aliás, grande parte das informações decoradas perdem-se com o passar dos anos, restando fragmentos, muitas vezes, desarticulados de fatos e personagens. Ou, como observa de forma mais sofisticada Flávia Caimi⁹⁶:

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

⁹⁶ CAIMI, 2006, p. 20.

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

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

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

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

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

A invisibilidade explícita, produzida por uma “exacerbação de meritocracia”, é baseada tão somente em uma competência técnica, que afere apenas conhecimentos, mas que silencia diante da condição de produção de cada título escolar. Estabelecimentos de ensino cujo histórico escolar aponta S/P (sem professor) em mais de uma disciplina conferem um título de Ensino Médio, da mesma forma que um outro, que custa à família do aluno o equivalente a dois ou mais salários médios do trabalhador brasileiro. Essa seletividade, que é social, se explicita no momento da disputa do vestibular. A esse respeito, esclarece Santos⁹⁷:

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

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

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

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

⁹⁷ SANTOS, 2005, p. 196.

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

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

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

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

Como lembra o professor Pedro⁹⁸: “a vida é maior que o vestibular e ou o ENEM”. Nesse sentido, uma breve reflexão sobre o ENEM* se faz necessária. Este exame pode ser compreendido a partir das competências e habilidades requeridas para a sua realização. Assim, cada item das questões se articula a competências e habilidades específicas. A prova é composta de 63 questões de múltipla escolha, além de uma redação. A matriz de competências e habilidades do ENEM tem por objetivo romper com as fronteiras das disciplinas, entendendo que as competências de leitura, escrita e interpretação atravessam todos os campos do saber, e o exame se baseia em competências, e não em conteúdos específicos (como, por exemplo, Era Vargas, Revolução Francesa etc.). Segundo Assaife e Bomfim⁹⁹, o conjunto de competências elencadas pelo ENEM

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

3.3

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

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

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

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

⁹⁹ ASSAIFE E BOMFIM, 2005, p 267.

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

Tal realidade supõe uma perspectiva diferenciada, por parte dos professores de História, em relação ao seu próprio fazer pedagógico. Compreende-se que esta postura precisa estar calcada em uma formação docente que relacione o ensino de História com a mediação do professor, e que não esteja voltada exclusivamente para um exame, produzindo uma formação docente mediadora da construção das capacidades e habilidades necessárias para lidar com o conhecimento histórico¹⁰⁰, no intuito de possibilitar uma “leitura histórica do mundo”.

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

Na ocasião abordou-se, entre outros assuntos, a constante tensão entre a formação de professores de História - direcionada para a resolução de questões do ENEM - e a formação docente em História, esta mais ampla, crítica, capaz de possibilitar uma leitura não só do texto, mas do mundo. Assim, um curso de capacitação para professores de História não deveria reduzir-se à resolução de questões e à aprendizagem de técnicas e instrumentais para dar conta apenas das demandas explícitas nas questões. Nas Jornadas de 2007, a proposta¹⁰¹ de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.1 Uma perspectiva Freireana

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

Paulo Freire

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

¹⁰² FREIRE, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4

Delineamentos de um quadro conceitual-empírico para pesquisa

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

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

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

Nos anos de 2006 e 2007, acompanhamos¹⁰⁴ as cinco Jornadas de Formação. Elas ocorreram durante cinco sábados, das 8h às 17hs na PUC-RJ. Tivemos então a oportunidade de acompanhar os debates e as propostas pedagógicas elaborados pela equipe de História. Com nossa experiência em cursos preparatórios, e com algumas frustrações em relação a cursos de formação continuada de que participamos em alguns municípios, fomos às jornadas com a idéia de que seria mais um curso que nos ensinaria apenas a trabalhar as habilidades e competências necessárias para resolução das questões do ENEM (o que não o diferenciaria de outros cursos da “indústria do vestibular”). Com efeito, acreditávamos que se tratava de um mecanismo para que os alunos dos “prés” tivessem acesso aos melhores cursos das instituições privadas de Ensino Superior, por meio de bolsas via ProUni (Programa Universidade para Todos), do governo federal. Ou seja, tínhamos por pressupostos que aquele curso era apenas um curso preparatório como quaisquer outros que existem, não só no Rio de Janeiro, mas por todo o país. Além disso, no início, participamos do curso com as lentes de um artigo do professor Luiz Fernando Cerri¹⁰⁵ que fazia uma crítica contundente ao ENEM, afirmando que este exame não demandava um conhecimento histórico para a resolução das questões, que este mesmo conhecimento serviria apenas para facilitar a resolução das mesmas. Enfim, que o Conhecimento Histórico se restringe às habilidades de leitura.

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

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

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

¹⁰⁴ Ingressamos no Programa de Pós-graduação da PUC-RJ em 2006.

¹⁰⁵ CERRI, 2004.

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

Optamos por privilegiar a edição do curso de 2007 (embora a de 2006¹⁰⁶ sirva como referência para muitos aspectos discutidos com os entrevistados), pois pudemos acompanhar as dinâmicas deste ano mais de perto, bem como mantivemos contatos mais substantivos com cursistas e com material produzido.

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

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

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