

4

Análise do material conceitual-empírico coletado

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

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

4.1

Práticas e formação docente no ensino de História

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

Ítalo Calvino

Uma situação sempre nos surpreende, quando dialogamos com outros professores, e remete à reconstrução de suas trajetórias. Esse dado torna-se fundamental, na medida em que temos consciência de que qualquer ato, por mais isolado que pareça, traz em si nossas origens, nossas trajetórias profissionais, acadêmicas e existenciais¹⁰⁷. Nossa história revela as opções que fizemos ao longo de nossa existência, em meio às contingências que a vida impõe, inclusive nas salas de aula dos diversos espaços sociais de ensino. Como nos lembra Ana Maria Monteiro¹⁰⁸:

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

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

¹⁰⁸ MONTEIRO, 2007a, p. 106.

4.2

Marta*: uma memória de muitas tramas

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

Paulo Freire

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

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

* Nome fictício

4.2.1

Algumas reflexões sobre a experiência docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Os limites do vestibular

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

Renato Emerson dos Santos

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

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

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

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

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

O segundo aspecto refere-se a questões que utilizam “pegadinhas” para induzir ao erro. Como falar de formação em sentido amplo, e de seletividade justa, se são construídas questões para induzir ao erro? Quer dizer, o erro não constitui um processo natural dentro da uma proposta pedagógica que o transcenda e o incorpore como parte constitutiva da aprendizagem mas, na seletividade, pode significar um ano a mais para ingressar no Ensino Superior, ou mesmo a desistência de conseguir tal intento. E a nossa experiência em vestibular, o fato de termos sido eliminadas em disciplinas que nunca mais estudaríamos ou que não tiveram qualquer influência em nossa graduação é um exemplo de como esse exame exclui, arbitrária e injustamente. E isso não nos parece algo individualizado, como salienta Jailson de Souza e Silva¹⁰⁹:

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

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

¹⁰⁹ SILVA, 2005, p. 184.

¹¹⁰ SILVA, 2003.

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

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

4.2.3 Sobre o Curso de Capacitação

Um trabalho diversificado de leitura e de atividades.
Marta

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3

Pedro*: de corpo e alma no magistério

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

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

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

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

* Nome fictício

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.1 **Críticas ao vestibular**

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

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

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

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

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

4.3.2

A especificidade do saber histórico e o curso de capacitação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3.3 Dialogando com Paulo Freire

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

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

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

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

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia

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

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

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

Assim, nos momentos em que o desenvolvimento intelectual e a formação¹¹² crítica mais ampla puderam ocorrer constituíram-se num imperativo pedagógico concatenado com as necessidades pedagógicas e políticas dos CPVCs. Pontua Pedro:

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

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

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

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

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

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

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

a) A dimensão política da educação

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

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

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

b) O diálogo no processo pedagógico

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

Mas essa prática baseada no diálogo não exclui a apropriação dos saberes, mas constitui uma forma de desenvolvê-los. Portanto, não significa abrir mão de um rigor no processo de aprendizagem, onde vale tudo e tudo se relativiza. O diálogo é um processo mediador por excelência pois, como nos lembra Paulo Freire¹¹³, *o diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. [...] o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele, feita pelo educador ou educadora para os educandos. É nesse sentido que se pode compreender o discurso e a prática mediadora do professor como um elemento do Letramento em História. Desta forma o professor Pedro parece incorporar, ao descrever que no processo de diálogo estabelecido na correção das questões avaliativas:*

¹¹³ FREIRE, 2003, p. 118.

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

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

c) Desenvolvimento de habilidades de leitura

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

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

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

O que configura outro aspecto importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura na perspectiva do Letramento em História é a mediação no desenvolvimento das mesmas. Mesmo sendo composta de professores de História dos CPVCs, a equipe não construiu uma visão homogeneizadora do grupo, pressupondo que todos já tivessem desenvolvido todas as capacidades de leituras possíveis e que, por isso, bastava destilar uma maior quantidade de informação a ser lida. Ao contrário, a posição da equipe calcava-se numa visão essencial aos educadores que procuram alternativas para superar, com os alunos, as dificuldades de leitura apresentadas por eles. Como disse Pedro anteriormente: *E eu tenho pra mim que este é um trabalho que não tem fim, porque nenhum de nós esta no ponto ótimo de leitura e de interpretação.* É nesse sentido que o ensino de História articula-se à leitura histórica do mundo. Afinal, como disse Schnorr¹¹⁴, *Ler o mundo antes da palavra escrita, mediada pelo diálogo, onde o conhecimento é um instrumento para compreendermos a realidade, é gestar o novo.*

¹¹⁴ SCHNORR, 2002, p. 98.

4.4

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

Para atender aos objetivos deste trabalho, se faz necessário uma explicitação das dimensões que atravessam as questões do ENEM, pois os itens deste exame revelam uma centralidade das competências e habilidades leitoras como requisitos para a resolução e o equacionamentos das mesmas. Pressupõe-se que o concluinte do Ensino Básico, ao resolver as questões, mobilize uma série de saberes necessários a sua inserção na contemporaneidade, como está expresso nos seguintes itens do documento básico do ENEM¹¹⁵:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

uma determinada disciplina. Nesse sentido, Ricardo Primi¹¹⁶ examina as definições de competências e habilidades propostas pelo ENEM/INEP¹¹⁷ e elenca três aspectos que diferenciam as questões do ENEM em relação aos exames tradicionais dos vestibulares.

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

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

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

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

O critério adotado, com todos os riscos limitadores que uma escolha possa acarretar, está balizado no bloco de apresentação dos resultados do Simulado do ENEM 2006* elaborado pela fundação Cesgranrio em parceria com a PUC-RJ. Nesse sentido, classificam-se como do campo da História as questões cuja resolução requer as habilidades¹¹⁸ desse campo, explicitadas pelos organizadores do Simulado, quais sejam:

¹¹⁶ PRIMI, 2001, p.151-159.

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

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

¹¹⁸ O documento básico do ENEM (Anexo I da Portaria ENEM 2003 nº. 6/2002 – INEP) descreve 21 habilidades.

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

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

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

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

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

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

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

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

Segundo Klein¹¹⁹, o exame Simulado do ENEM consiste na

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

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

Além disso, é bom termos em mente que a aparente facilidade das questões precisa ser relativizada, ao levarmos em consideração nossos alunos reais, e não um tipo idealizado. Aliás, ler e interpretar só são tarefas fáceis para quem desenvolveu conhecimentos prévios que acionam e mobilizam a compreensão dos textos. Um leitor mais experiente e relativamente competente, muitas vezes nem percebe que esses mecanismos são ativados nos processos de leitura. Mas para uma análise substantiva é bom ficar explicitado que, ao invés de pressupor que os alunos já desenvolveram determinados conhecimentos. Para Assaife e Bomfim¹²⁰, o essencial para uma prática pedagógica conseqüente é considerar que:

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

¹¹⁹ KLEIN, 2007, p 376.

¹²⁰ ASSAIFE E BOMFIM, 2005, p 267-268.

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

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

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

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

Apesar de aparentemente fácil (com um índice de acertos de 44%), para responder a essa questão o estudante mobiliza uma série de saberes e habilidades (ainda que não conscientes), que o levam a perceber: o quadrinho como uma produção artística que expressa concepções de mundo; o fato de essas concepções estarem articuladas ao espaço social no qual o indivíduo está inserido; o fato de que a realidade e as explicações sobre ela não são dicotomizadas em navegantes e não-navegantes, estes categorizados de forma homogênea¹²¹. São necessárias competências e habilidades leitoras mínimas para compreender o diálogo estabelecido no quadrinho (um gênero textual específico).

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

A **questão 22**, apesar de tematizar a mesma competência, caminha em outro sentido da habilidade. São apresentados quatro quadros de Portinari, dois dos quais representam retirantes, e um poema sobre retirantes. O aluno deveria marcar a alternativa **C**, referente aos quadros dos retirantes. O índice de acerto (91%) não deve encobrir as habilidades necessárias para responder à questão: o poema facilita a resolução da questão, pois descreve os retirantes de forma semelhante à dos quadros, mas diferencia um cangaceiro (ainda que estereotipado) de retirantes (mesmo que também estereotipados) pressupõe um mínimo de conhecimento sobre ambos, e a percepção de que eles não se confundem. Por outro lado, o aluno que não tivesse esse conhecimento, mas que dominasse instrumentos de leitura (tanto de texto quanto dos quadros) e a habilidade de comparar ambos os textos poderia chegar à resposta adequada. Não podemos perder de vista que o alto índice de acertos indica que essas habilidades foram dominadas pelos alunos dos CPVCs. Afinal, algo se torna fácil quando é dominado, como um cirurgião que opera com tal destreza que isso parece uma coisa muito simples¹²², mas é sabidamente uma atividade complexa. Nesse sentido, não podemos esquecer que os alunos que realizam os exames estão em processo de formação acadêmica, e o que pode parecer ausência de dificuldade são apenas habilidades internalizadas, de que muitas vezes nem nos damos conta, ao realizar a tarefa de analisar os resultados.

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

Questões 6 e 25

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

compreensão de que uma técnica ou um complemento tecnológico impõe mudanças nos espaços sociais, o conhecimento dos significados de anglicismo e desigualdade social e a compreensão de que o termo favela¹²⁴ refere-se, geralmente, a locais que não possuem condições de vida adequadas.

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

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

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

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

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

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

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

Nesse exercício de análise, fica claro que as questões não são tão simplórias, sua compreensão depende das dinâmicas que informam a resolução em sala de aula, do público que a realiza, dos encaminhamentos organizados pelos professores. Aliás, qualquer questão pode se tornar simplória e limitadora de uma formação mais ampla, pois decorar para fazer provas pode ser um mecanismo utilizado em qualquer exame. Ao analisar os itens acima, concordamos com Ricardo Primi¹²⁵, que ressalta:

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

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

¹²⁵ PRIMI, 2001.

4.5

Avaliações Formativas de História

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

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

Nesse sentido, uma avaliação numa perspectiva formativa não tem como horizonte a classificação, hierarquização ou seleção. Ao contrário, fundamenta-se em uma postura que entende o processo avaliativo não do aluno, mas de toda a situação de ensino-aprendizagem, que inclui o mapeamento de habilidades, competências e saberes desenvolvidos durante aquele processo. Nesse sentido, pontua Afonso¹²⁶:

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

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

¹²⁶ AFONSO, 2004, p 92.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.6

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

barreiras que dificultam o acesso aos bens culturais produzidos pelo coletivo, nos mais diversos espaços sociais. A nosso ver, nos momentos descritos a seguir, a força política e pedagógica de Freire¹²⁷ ficou mais explicitada:

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

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

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

¹²⁷ FREIRE, 2001, p. 264-265.

4.7

A título de conclusões da pesquisa

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

Paulo Freire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

estruturação e solidificação dos seus pressupostos. Mas o que foi observado em sala, durante as dinâmicas e nas entrevistas realizadas nos permite, pelo menos, ter uma esperança de construção e desenvolvimento de práticas formativas mais substantivas. Mas não se trata de uma esperança de positividade, de uma fé de que as coisas vão melhorar, e sim de uma esperança que vislumbra a possibilidade de práticas concretas, com pessoas concretas. Um “viável possível” na expressão de Paulo Freire. E é com palavras de Paulo Freire¹²⁸ que fechamos este tópico:

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

¹²⁸ FREIRE, 2003, p. 10-11.