

## 6

### Referência bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MATTOS, Ilmar Rohloff de (1998). **Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: ACCESS.

\_\_\_\_\_. (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: **Tempo**, vol.11, n. 21, pp. 5-16.

MELLO, Guiomar Namó (1982). **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de (2000). **Vestibular e currículo: o saber histórico escolar e os exames vestibulares da Fuvest**. Dissertação de mestrado – FE/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2005). Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n. 67, pp.333-347.

\_\_\_\_\_. (2007a). **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad.

\_\_\_\_\_. et al. (2007b). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. RJ: Mauad.

MITRULIS, Eleny e PENIN, Sônia Teresinha de Sousa (2006). **Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n.128, pp.269-298.

MONTEIRO, Ana Maria (2000).. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer**. In. DAVIES, Nicholas (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EDUFF.

NASCIMENTO, Alexandre do (1999). **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Dissertação de mestrado – FE/UERJ, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A (1991). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora.

\_\_\_\_\_. (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

NOSELLA, P. (1983). Compromisso político como horizonte da competência técnica. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.14, pp. 91-97.

OLIVA, Terezinha Alves de (2000/2001). **Ensino de História, conhecimento histórico e formação de professores.** In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, pp. 119-130.

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.12, pp.5-19.

\_\_\_\_\_. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas.

PRIMI, Ricardo, et al., (2001). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.2.

RAMOS, Marise Nogueira. (2001). **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002). **A educação profissional pela Pedagogia das Competências:** para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, pp.401-422.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (1998). **Liberdade por um fio.** São Paulo: Cia. das Letras.

RIBEIRO, Vera Masagão (2006). **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil.** Disponível em: <http://www.reescrevendoaeducacao.com.br/2006/pages.php?recid=28>,

\_\_\_\_\_. et al. (2002). Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.23, n.81, pp.49-70.

ROSA, Zita de Paula (1984). Um bom começo. In: SILVA, Marcos A (org.). **Repensando a História.** Rio de Janeiro: Marco Zero.

SAEB. **Série Histórica (1995-2005) e Primeiros Resultados do SAEB 2005.** [http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf),

SANTOS, Renato Emerson dos (2005). **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos.** In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SAVIANI, D. (1983). Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 15, p. 111-143.

\_\_\_\_\_. (2002) **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (2004). **Ensinar História**. SP: Scipione.

\_\_\_\_\_.e\_\_\_\_\_.(2005). **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Cad. CEDES, v.25, n. 67, pp.297-308.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

SCHNORR, Giselle Moura (2002). **Pedagogia do oprimido**. In. SOUSA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular.

SEFFNER, Fernando (2000). **Teoria, metodologia e ensino de História**. In: GUAZELLI, A. Barcellos et al. **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: UFRGS.

SILVA, Jailson de Souza e (2003). **“Por que uns e não outros?”** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras.

SILVA, Jailson de Souza e (2005). **A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM)**. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.) (2005). **Cursos Pré-vestibulares comunitários: Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

SILVA, Marcos A. (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro, Marco Zero.

SILVA, Mirian do Amaral Jonis (2006). **Aprender para a vida ou para o vestibular?** O Alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-vestibulares Comunitários. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-Rio.

SILVA, Vitória Rodrigues e (2004). **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História**. In: **História**, v.23, n.1-2, pp.69-83.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (2000/2001). Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, pp. 59-70.

SIMAN, Lana Mara de Castro (2005). Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, v.25, n. 67, pp.348-364.

SIRGADO, Angel Pino (2000). **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade. 21, n.71, pp.45-78.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (2000). **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. In: Cadernos CEDES, Campinas, v.20, n. 50, pp.26-40.

SOARES, Magda Becker (1995). **Língua escrita, sociedade e cultura**. In: Revista Brasileira de Educação, n.0, pp. 5-15.

\_\_\_\_\_.(1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_.(2007). **Ler, verbo transitivo**. Disponível em: [www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo\\_transitivo.doc](http://www.leiabrasil.org.br/doc/leiaecomente/verbo_transitivo.doc)

SOLÉ, Isabel (1998). **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In:**Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-133.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_;\_\_\_\_\_. (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes.

VENTURA, Hélio (2004). **Algumas considerações acerca do novo estudo sobre o desempenho dos cotistas da UERJ**. PPCOR – Programa Políticas da Cor - LPP/UERJ. [http://lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/exibir\\_opiniao.asp?codnoticias=2214](http://lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/exibir_opiniao.asp?codnoticias=2214)

ZAMBONI, Ernesta (2000/2001). Panorama das pesquisas no ensino de História. In: **Seaculum – Revista de História**, n. 6/7, p. 105-117.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### EXEMPLO DE QUESTÃO EXTRAÍDO DA PROVA DO ENEM DE 1999 UTILIZADO POR LUIS FERNANDO CERRI.\*

Considere os textos abaixo:

(...) de modo particular, quero encorajar os crentes empenhados no campo da filosofia para que iluminem os diversos âmbitos da atividade humana, graças ao exercício de uma razão que se torna mais segura e perspicaz com o apoio que recebe da fé. (**Papa João Paulo II. Carta Encíclica Fides et Ratio aos bispos da Igreja Católica sobre as relações entre fé e razão, 1998**)

As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã. (**São Tomás de Aquino, pensador medieval**)

Refletindo sobre os textos, pode-se concluir que:

- (A) a encíclica papal está em contradição com o pensamento de São Tomás de Aquino, refletindo a diferença de épocas.
- (B) a encíclica papal procura complementar São Tomás de Aquino, pois este colocava a razão natural acima da fé.
- (C) a Igreja medieval valorizava a razão mais do que a encíclica de João Paulo II.
- (D) o pensamento teológico teve sua importância na Idade Média, mas, em nossos dias, não tem relação com o pensamento filosófico.
- (E) tanto a encíclica papal como a frase de São Tomás de Aquino procuram conciliar os pensamentos sobre fé e razão.

---

\* CERRI, Luis Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.** *Rev. Bras. Hist.*, 2004, vol.24, no.48, p.213-231.

## ANEXO II

### DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES\*

#### ENEM – COMPETÊNCIAS

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### ENEM – HABILIDADES

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável sócio-econômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

---

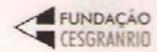
\* <http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>

- 8.** Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as impactos ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
- 9.** Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições sócio-ambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
- 10.** Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
- 11.** Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
- 12.** Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
- 13.** Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
- 14.** Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
- 15.** Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
- 16.** Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
- 17.** Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
- 18.** Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
- 19.** Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
- 20.** Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
- 21.** Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

### ANEXO III AVALIAÇÃO DE CURSO



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007



AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA

Profª. Eliana Vinhaes  
Prof. Paulo Cavalcante  
Prof. Yllan de Mattos  
Prof. Lincoln Marques

#### PERGUNTAS DE UM OPERÁRIO QUE LÊ

Para onde foram os pedreiros  
Na noite em que ficou pronta a Muralha da  
China?

#### BRASIL

Brasil  
Mostra a tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim

Bertold Brecht

Cazuza / George Israel / Nilo Romero

01. O poema de Brecht e a letra da música de Cazuza nos remetem ao papel dos trabalhadores como sujeitos da história em diferentes momentos. O trabalho em sociedades contemporâneas como a brasileira pode ser caracterizado pela tendência progressiva de:
- (A) crescimento de mão-de-obra informal, ampliando o setor industrial
  - (B) aumento da demanda por trabalho qualificado, estimulando a imigração
  - (C) redução do número de trabalhadores ativos, estagnando o setor agrário
  - (D) fragilização das relações de trabalho, inchando o setor de comércio e de serviços
  - (E) crescimento do número de empregos com vínculos empregatícios mais rígidos

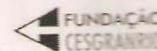


(Gazeta Mercantil, 28/05/2002)

02. A história em quadrinhos ilustra um aspecto da reorganização da economia mundial compatível com a seguinte mudança na relação entre o capital produtivo e o espaço mundial:
- (A) expansão de grandes empresas transnacionais com origem em países desenvolvidos
  - (B) identificação das grandes corporações com os projetos específicos dos diferentes países
  - (C) internacionalização da economia com perda relativa da identidade nacional do capital
  - (D) ação do grande capital com reflexos sobre a economia dos países da periferia e semiperiferia
  - (E) nacionalização do capital que perdem volatilidade devido ao fortalecimento do Estado-nação



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA**

Leia os fragmentos das letras de música abaixo e responda às Questões de números 03 e 04

**I**

Quem trabalha é quem tem razão  
Eu digo e não tenho medo de errar  
O bonde de São Januário  
Leva mais um operário  
Sou eu que vou trabalhar

(Wilson Batista / Ataulfo Alves - 1940)

**III**

Para nos orientar  
No Brasil não falta nada  
Mas precisa trabalhar (...)  
E quem for pai de quatro filhos  
O presidente manda premiar  
É negócio casar.

(Ataulfo Alves / Felisberto Martins – 1941)

**II**

E se é grande o céu, a terra e o mar  
O seu povo bom não é menor (...)  
Quem vê o Brasil que não tem fim  
Não chega a saber por que razão  
Este país tão grande assim  
Cabe inteirinho em meu coração!

(João de Barro / Alberto Ribeiro / Alcir Pires Vermelho - 1940)

**IV**

Acertei no milhar  
Ganhei 500 contos  
Não vou mais trabalhar  
E me dê toda a roupa velha aos pobres  
E a mobília podemos quebrar.

(Wilson Batista / Geraldo Pereira – 1940)

**03.** A leitura desses fragmentos permite depreender valores sociais e políticos predominantes no país na Era Vargas (1930-1945).

Utilizando-se da música em seu favor, o governo Vargas adotou a seguinte postura:

- (A) popularizou o choro e determinou a produção de chanchadas
- (B) estimulou o teatro de revista e reprimiu a música clássica nas escolas
- (C) valorizou o samba-exaltação e oficializou o desfile das escolas de samba
- (D) permitiu a ascensão do jongo e impôs caráter didático aos sambas-enredo
- (E) incentivou a música nacional, que encontrou no funk carioca sua melhor expressão

**04.** A difusão de uma ideologia disciplinadora sobre o cotidiano dos indivíduos, promovida pelo governo Vargas, e a resistência popular a essa ideologia são expressas, respectivamente, pelos fragmentos de números:

- (A) I e II
- (B) I e III
- (C) II e IV
- (D) III e IV
- (E) IV e I



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**AVALIAÇÃO DE CURSO – HISTÓRIA**

05. Agora é a sua vez professor. Crie uma questão usando como parâmetro o ENEM. Procure lembrar que a questão é composta por: introdução (fragmento ou texto próprio; desenho, charge ou imagem), comando objetivo (a própria questão levantada) e por cinco opções de resposta. Ao final, indique a única resposta correta, justificando o erro das demais.

---

---

---

---

---

- (A) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (B) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (C) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (D) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- (E) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Resposta e justificativa:

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO IV APOSTILA DE HISTÓRIA 1 (TRECHOS)



CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007



APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA

Se os soldados houvessem de fazer furtos, o fariam em tanta peça de fazenda que haveria, e não em coisas tão ridículas.

Quanto ao dinheiro, tanto prova a falsidade que passados dois dias me apareceram, e somente se queixaram do pano da Costa, chapéu de Sol, como acharam agora a adição de 20\$000 réis para representarem a V. Exa.?

Quando me apareceram logo me intimaram que vinham da parte do Visconde de Pirajá, como para me meter medo, e verem se por esse medo faria injustiça, e porque um dos ditos era cativo do dito Visconde, ou de sua Tia, supunham-se munidos de todo o poder.

Não supponho que o dito Visconde protegesse muito tal, muito principalmente porque sendo Feitor da dita Fazenda saía da sua obrigação deixando os seus parceiros à discricção, indo em distância não pequena com seu Tarnbaque para o tal festejo, não atendendo as Autoridades que eram obrigadas a proibir. Este festejo havia três dias que se fazia com estrondo, e por ser avisado naquela mesma hora, eis porque procedi na empresa.

É justo que também os pretos tenham alguns instantes de divertimento, e mesmo os tenho permitido em alguns casamentos que por aqui tem havido, porém na forma do costume do nosso País, e com assistência de oficiais, e alguns camaradas, que para isso tenho requisitado ao Comandante do Destacamento, para não succeder alguma catástrofe como a que no sítio do Engenho Velho, fora do meu Distrito, ia succedendo; porque houveram bandeirolas, partidos, e vozes de viva o Senhor Dom João, e o Senhor Dom Pedro, que a muito custo se acomodou, e foi tanto o povo, que em um só dia matou-se um Boi, comeu-se, além do mais, e teve gente de várias cores.

Assim se principiam as sublevações, e se permitiu isto por Despacho de certo Juiz de Paz, e eu o vim a saber por pessoas fidedignas do Rio Vermelho, como pelo Major Vargas, e outros.

Parece-me portanto indeferível o requerimento do Suplicante, tanto porque as leis o proibem, como porque a Novíssima recomendando Passaportes aos forros e Cédulas aos cativos, tem-se metido a bulha por pessoas de alguma consideração; por isso fogem continuamente escravos, e ocultam-se por escondrilhos, tanto para estes, como para outros forros.

O Comandante foi fardado, os Camaradas também o foram, e alguns dos apontados ficaram no Destacamento que para isso o mesmo Comandante recomendou estivessem prontos, para qualquer incidente, ou novidade, e eu mesmo estava presente aí por me achar presente.

Porém se V. Exa. julgar que devem fazer continuar estes e outros semelhantes festejos, não obstante a proibição, com Ordem de V. Exa. me não embarçarei, menos a satisfação de uma exigibilidade falsa, somente para menoscar a minha autoridade e à Tropa.

Deus Guarde a V. Exa. Freguesia de Nossa Senhora de Brotas, 28 de Agosto de 1829.

Ilmo. Exmo. Senhor Visconde de Camamú, e  
Presidente da Província da Bahia.

*Antonio Gomes de Abreu Guimarães*  
Juiz de Paz da Dita Freguesia

Fonte:

João José Reis e Eduardo Silva.  
*Negociação e conflito: resistência negra no Brasil escravista.*  
São Paulo: Companhia das Letras, 1989 (2005). p. 123-130.



PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Paulo Freire

*A situação concreta de opressão e os oprimidos*

Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles — somente a um nível diferente de percepção da realidade — que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação.

Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, "hospedando" o opressor, cuja "sombra" eles "introjetam", são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser "consciência para si", assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão<sup>1</sup>.

Este fatalismo, às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado — potências irremovíveis — ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza<sup>2</sup> encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta "desordem organizada".

Na "imersão" em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a "ordem" que serve aos opressores que, de certa forma, "vivem" neles. "Ordem" que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros<sup>3</sup>. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também "hospedado" neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de "classe média", cujo anseio é serem iguais ao "homem ilustre" da chamada classe "superior".

É interessante observar como Memmi<sup>4</sup> em uma excepcional análise da "consciência colonizada", se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de "apaixonada" atração por ele.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores<sup>5</sup>.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade".<sup>6</sup> Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura *dóxa*.

<sup>1</sup> "O camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência quando se dá conta de sua dependência. Antes disto, segue o patrão e diz quase sempre: 'que posso fazer, se sou um camponês?'" — Palavras de um camponês durante entrevista com o autor. Chile.

<sup>2</sup> Ver Cândido A. Mendes, "Memento dos Vivos — a esquerda católica no Brasil", *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1966.

<sup>3</sup> Frantz Fanon, *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura 1965- "el colonizado no deja de liberarse entre las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos vá a manifestarla al colonizado primero contra los suyos" (p.46).

<sup>4</sup> "How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration, diz Memmi, in spite of myself)." Albert Memmi, *The Colonizer and the Colonized*. Boston, Beacon Press, 1967, p. X, Prefácio. Em português, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 2ª edição.

<sup>5</sup> "O camponês se sente inferior ao patrão porque este lhe aparece como o que tem o mérito de saber e dirigir." (Entrevista do autor com um camponês.)

<sup>6</sup> Ver a este respeito o livro citado de Albert Memmi.



Dentro dos marcos concretos em que se fazem duais é natural que descreiam de si mesmos.<sup>7</sup>

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos".

Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em vantagem do animal. "É mais livre do que nós", dizem.

É impressionante, contudo, observar como, com as primeiras alterações numa situação opressora, se verifica uma transformação nesta autodesvalia. Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades de produção (*asentamiento*) da experiência chilena de reforma agrária: "Diziam de nós que não produzíamos porque éramos *borrachos*, preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos *borrachos*, nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim", concluiu enfático.

Enquanto se encontra nítida sua ambigüidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.<sup>8</sup> No seu poder de que sempre dá testemunho. Nos campos, sobretudo, se observa a força mágica do poder do senhor.<sup>9</sup> É preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isto não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados.<sup>10</sup>

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor.

Pouco a pouco, porém, a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num que fazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momo rito de despertar.

Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase "coisa" possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir, para este, como afirmamos, *ser é ter* à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda *parecer* com o opressor, mas é estar *sob* ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais.<sup>11</sup>

***Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:  
os homens se libertam em comunhão***

É este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que os pode levar às manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

<sup>7</sup> "Por que o senhor (disse certa vez um camponês participante de um 'círculo de cultura' ao educador) não explica primeiramente os quadros (refere-se às codificações)? Assim, concluiu, nos custará menos e não nos dói a cabeça."

<sup>8</sup> "O camponês tem um medo quase instintivo do patrão." (Entrevista com um camponês.)

<sup>9</sup> Recentemente, num país latino-americano, segundo depoimento que nos foi dado por sociólogo amigo, um grupo de camponeses, armados, se apoderou do latifúndio. Por motivos de ordem tática, se pensou em manter o proprietário como refém. Nenhum camponês, contudo, conseguiu dar guarda a ele. Sua presença já os assustava. Possivelmente também a ação mesma de lutar contra o patrão lhes provocasse sentimento de culpa. O patrão, na verdade, estava "dentro" deles...

<sup>10</sup> Neste sentido, ver Regis Debret, *La Revolución en la Revolución*.

<sup>11</sup> "O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua 'pena' em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. Acha tudo mal. Não desabafa sua 'pena' com o patrão porque o considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua 'pena' bebendo." (Entrevista.)



O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da "domesticação". Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra.

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.

A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias — quebra-cabeça intelectual — que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada.

Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a idéia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e calmos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação — ninguém se liberta sozinho —, também não é libertação de uns feita por outros.

Não se pode realizar com os homens pela "metade".<sup>12</sup> E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformados já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária, não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.

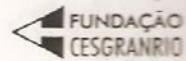
Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação.

<sup>12</sup> Referimo-nos à redução dos oprimidos à condição de meros objetos da ação libertadora que, assim, é realizada mais *sobre e para* eles do que *com* eles, como deve ser.



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA**

Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repitamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer *para* eles a transformação e não *com* eles — somente como nos parece verdadeira esta transformação.<sup>13</sup>

Ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação — o que de resto é óbvio —, reconhecem implicitamente o sentido pedagógico desta luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na "educação" que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer...

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. E que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se". Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.<sup>14</sup> Os oprimidos que se "formam" no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o implique também e dele não possa prescindir.

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como "coisas". É precisamente porque reduzidos a quase "coisas", na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase "coisas". Não podem comparecer à luta como quase "coisas", para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstróem, não é *a posteriori*. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos.

A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução.<sup>15</sup> Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso os oprimidos) porque é já a própria consciência.

"O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica."<sup>16</sup>

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade.

<sup>13</sup> No Capítulo IV voltaremos detidamente a estes pontos.

<sup>14</sup> Erich Fromm, op. cit., p.54-5.

<sup>15</sup> No Capítulo IV voltaremos pormenorizadamente a este tema.

<sup>16</sup> Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e Existência*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 2ª edição. Deixamos aqui o nosso agradecimento ao mestre brasileiro por nos haver permitido citá-lo antes da publicação de sua obra. Consideramos o trecho citado de grande importância para a compreensão de uma pedagogia da problematização, que estudaremos no capítulo seguinte.



**CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS 2007**



**APOSTILA DO PROFESSOR 1 - HISTÓRIA**

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento.

Fonte:

*Pedagogia do Oprimido*

44ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.