

A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico

(The precariousness of teacher training in coping with prejudice in the pedagogical work)

Anna Maria Lunardi Padilha¹

¹Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

anapadi@terra.com.br

Abstract: In this text, we adopt the human development historical-cultural matrix and try to offer aids to face the complexity of the developing and learning process, stating that it demands a solid theoretical education, contrary to neoliberal logic in education, according to which each person learns on his own, thus rejecting the elaborate knowledge and putting the educators away from the theory in their initial and continuous education. The consequences are serious and, among them, prejudice can be pointed out.

Keywords: prejudice; teacher training; school education.

Resumo: Neste texto, adota-se a matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano e procura-se oferecer subsídios para o enfrentamento da complexidade do processo de desenvolvimento e de aprendizado, afirmando que ele demanda sólida formação teórica do professor, em oposição ao que afirma a lógica neoliberal em educação, segundo a qual cada um deve aprender por si mesmo, preterindo, desse modo, os conhecimentos elaborados e afastando os educadores da teoria em sua formação inicial e contínua. Afirma-se que as consequências desse ideário são graves e que entre elas está o estabelecimento do preconceito.

Palavras-chave: preconceito; formação de professores; educação escolar.

O direito ao conhecimento

Todos os alunos têm direito ao conhecimento que cabe à escola ensinar, respeitadas as suas necessidades nos modos de aprender. Cabe aos responsáveis pela escola escolher os caminhos para alcançar esse fim e, nessa escolha, contar com o saber sistematizado dos professores. (PADILHA, 2012a, p. 73)

Repetidas vezes nos vemos diante de afirmações e mesmo campanhas publicitárias sobre o direito de aprender que têm todos os alunos. Dão-nos a impressão de que há verdadeiro interesse ético e empenho político-econômico e pedagógico para que a escola seja para todos. Não menos frequente é a publicidade em torno de políticas de formação dos professores, como se, de fato, os professores estivessem se apropriando de conhecimentos indispensáveis ao seu trabalho. Não é nosso propósito aprofundar os motivos e motivações da precarização do sistema de ensino brasileiro, neste texto, mas não se deve, outrossim, deixar de alertar que tal precarização faz parte da história da educação do nosso país. Dermeval Saviani (2014) – professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e coordenador do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, filósofo e historiador da Educação no Brasil – aponta que nossa política educacional tem a característica de ser filantrópica, proteladora, fragmentada e improvisada, o que resulta em graves problemas na rede física das escolas, nos equipamentos, nas condições de trabalho e formação dos professores, nas teorias pedagógicas, nos currículos e na avaliação dos resultados. A filantropia denuncia

a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as responsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado. A protelação, explica Saviani, é que as metas definidas para a educação nunca se cumprem. Fragmentada é nossa política educacional por ainda não se configurar como sistema à altura das necessidades de nosso povo. Por fim, mas não menos impactante, é que nossa organização educacional vive improvisando resoluções, portarias ou outras medidas correlatas, justamente por não se constituir como sistema.

A classe que vive do trabalho no Brasil já está consciente, há tempos, da necessidade de que seus filhos estudem e acreditem na educação escolar. Muitos se deslocam por distâncias enormes para chegar à escola, seja por terra, seja por água. Levantam de madrugada e voltam à noite. A realidade que se nos apresenta não pode ser naturalizada e não nos convém que apenas sejam elogiados os pais que cumprem o dever de mandar seus filhos para a escola. É preciso que os alunos que nela estão matriculados realmente aprendam e se apropriem de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Não porque a educação seja redentora e nos salve de todos os males da ordem capitalista, mas porque sem ela não haverá possibilidade de emancipação humana.

As pessoas analfabetas ou com pouca escolarização estão excluídas do acesso a muitos bens materiais e espirituais de nossa cultura. São vítimas de preconceitos e de violência, tanto física quanto simbólica. Suas possibilidades de luta contra as péssimas condições de saúde, educação, segurança ou moradia ficam diminuídas pela falta da leitura, da escrita e dos conhecimentos que circulam na sociedade letrada.

Os dados do IBGE (apud HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006) nos informam que entramos no século XXI com cerca de 13% da população com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo absoluto. O Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003, priorizou a alfabetização de jovens e adultos, porém, estamos longe de alcançar a meta estabelecida para 2015, como mostra o 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, lançado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) (2014).

Para Saviani, a pequena queda no índice de analfabetismo deve-se à falta de compromisso com uma educação de qualidade. Vejamos o que ele disse em uma palestra proferida na Universidade de Campinas, por mim transcrita, sobre a transição democrática após a ditadura,

Essa queda tão pequena no índice de analfabetismo revela aquilo que todos estamos cansados de saber e que os educadores mais críticos estão cansados de denunciar: a discrepância entre o discurso consensual da máxima importância da educação na chamada sociedade do conhecimento e o descompromisso generalizado com uma educação de qualidade. Tudo isso traduzido, entre outros fatores, no baixo nível de investimento, o que deixa as escolas em condições precárias de funcionamento com professores mal pagos, em condições de trabalho inadequadas, obrigados a ministrar aulas em diferentes escolas com prejuízo para o efetivo atendimento das necessidades educacionais dos alunos. (SAVIANI, 2012b)

A meta do Brasil, definida em um acordo estabelecido pela Unesco, é chegar à taxa de 6,7% de analfabetismo em 2015. Para Dermeval, se continuar assim, o Brasil

não alcançará o objetivo. “Com efeito, se nos últimos cinco anos a redução foi de apenas 1,8%, mantido esse ritmo não será possível, nos próximos cinco anos, conseguir uma redução de 3%”, avalia na mesma palestra.

No balanço crítico sobre a *Década da Alfabetização no Brasil*, Mortatti (2013) traz alguns dados significativos sobre a situação da alfabetização no Brasil. Quanto aos dados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – que avaliam índices de alfabetização e analfabetismo da população brasileira – a autora alerta que, se houve uma diminuição dos alarmantes índices, segundo dados de 2012, outras questões precisam ser discutidas porque “ao lado da ruidosa conquista de alguns avanços” há sérios problemas a serem enfrentados e, entre eles, o silenciamento acerca da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORTATTI, 2013, p. 16-17).

Preconceito como fruto do desconhecimento e o desafio da formação dos professores

Enfrentamos o desafio da formação dos professores por estarmos vivendo a lógica neoliberal em educação segundo a qual cada um aprende por si mesmo, preterindo, desse modo, os conhecimentos elaborados e afastando os educadores da teoria em sua formação inicial e contínua. As consequências são graves e entre elas o preconceito, que é fruto, também, do desconhecimento científico favorecendo o cultivo da culpabilização do aluno e seu contexto sociocultural pelo fracasso no aprendizado.

Retomamos aqui nossa hipótese a fim de expandi-la: o desconhecimento teórico e prático dos professores produzem preconceitos, e estes favorecem o cultivo da culpabilização do aluno pelo não aprendizado.

O recuo da teoria, a secundarização dos estudos dos clássicos, o afastamento das discussões metodológicas das práticas pedagógicas, o desconhecimento da linguística como indispensável e constitutiva dos processos de alfabetização, o baixo nível de domínio dos conceitos científicos – em contrapartida, uma valorização perigosa dos conceitos cotidianos e de interesse imediato – e a dispensa dada à filosofia e às artes na formação dos professores têm constituído um cenário altamente comprometido com a ordem neoliberal e, portanto, colocando a educação escolar a serviço dos interesses da propriedade privada e da classe dominante, a quem não interessa a educação de qualidade da população. A formação “básica” dos professores favorecem um “ensino básico” de uma “escola básica”, como se as crianças e jovens, filhos das pessoas que pertencem à classe que vive do trabalho, apenas tivessem que se contentar com a “cesta básica”, como seus pais.

Em outro estudo, Padilha e Braga (2012) discutem que, quanto à organização do trabalho didático, especificamente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, há uma visível disseminação de um conhecimento vulgar e simplificado – também “básico” – sob o discurso da “qualidade do ensino” ou “escola de qualidade”. Não é re-

cente a discussão sobre o que venha a ser alfabetização e letramento, porém, quase sempre sem a densidade necessária. À medida que a *alfabetização* foi secundarizada e o *letramento* passou a ser especificado como o uso social da leitura e da escrita, os alunos acabaram por não serem nem alfabetizados, nem letrados. Voltaremos a essa questão mais adiante.

O processo de alienação dos professores é uma armadilha assentada no discurso da “qualidade”, da “competência” e das “habilidades”. A esse respeito, trazemos Martins (2007, p. 5), que assevera:

[...] a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.

Seria necessário que nos detivéssemos sobre as condições que vivem os professores e que determinam sua formação insuficiente para enfrentarem a tarefa da escola. No limite deste texto não nos deteremos nessas determinações, alertando, porém, que o estudo delas é de suma importância quando se denuncia a debilidade da formação dos professores. Não se trata de trocar a culpabilização dos alunos e de suas famílias pela dos professores. Cairíamos na mesma armadilha do jogo de culpas. É preciso ter consciência do modelo econômico e político que está gerindo a educação no Brasil e do modelo pedagógico comprometido com as metas internacionais, impostas pelo Banco Mundial aos países que estão na periferia do capitalismo.

No momento, basta que essa posição fique clara para podermos caminhar em direção à reflexão sobre os preconceitos gerados pelo desconhecimento teórico acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e a respeito da força da educação escolar organizada e sistematizada no aprendizado dos alunos. Para tanto, trazemos os autores que embasam nossos estudos e suas posições em direção ao tema que aqui interessa.

O primeiro deles é Lev Semenovich Vygotski (1993, 1995), o principal representante da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, para quem a escola tem uma função clara: é aquela instituição responsável pela atividade autônoma, o que pressupõe a participação ativa da criança no movimento constante de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, orientada por quem tem a intenção de fazê-lo e sabe como fazê-lo. Para explicar a passagem da espécie humana do plano biológico para o plano cultural, Vygotski determina a lei geral do desenvolvimento cultural: “Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Não se encontram prontas, no plano biológico, as plenas condições para ingressar no meio cultural construído pelos homens. Dessa forma, viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social. Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros. “Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKI, 1995, p. 147), afirma esse pensador russo.

A força de sua contribuição às reflexões aqui propostas está, justamente, na matriz que serve de referência às suas ideias e que está no centro de sua teoria: o materialismo

histórico e dialético. No debate que ele trava com a psicologia de sua época, nas primeiras décadas do século XX, desenvolve a psicologia histórico-cultural: o processo de criação da cultura não é outra coisa que a natureza transformada do homem, pelo homem, nas relações concretas de vida social, nas quais acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais. As funções psicológicas superiores foram, antes, funções entre pessoas, estabelecidas, portanto, nas relações sociais, interpessoais.

O segundo autor que compõe nossas reflexões é Dermeval Saviani (2004, 2007, 2011, 2012a), filósofo e historiador da educação brasileira cuja matriz epistemológica, tal como Vygotski, é o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Ele afirma que “O professor lida com o indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2004, p. 47). Sua conceituação de educação se apresenta hoje como uma das mais claras e instigadoras de pesquisas e reflexões: o conhecimento é condição para que cada ser humano se torne ser cultural.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Para compor as reflexões a que este texto se propõe, necessitamos trazer apontamentos sobre o preconceito, uma vez que é uma das categorias propostas para análise. Temos clareza de que, sobre o preconceito, há estudos em várias matrizes e concepções teóricas, o que aponta para uma diversidade de interpretações. A opção que fazemos é por trazer o psicólogo social José Leon Crochík (2006, 2013), pesquisador brasileiro estudioso da temática do preconceito e da educação chamada de “inclusiva”. Esse autor explica que utiliza a palavra “inclusiva” não porque acredita que já estejamos vivendo uma educação para todos, mas que a utiliza tendo em vista chamar a atenção, exatamente, para o fato de o sistema educacional/escolar ainda não cumprir esse objetivo.

Como fenômeno complexo, os estudos sobre o preconceito abarcam diferentes áreas do conhecimento, além de nos obrigar a pensar sobre nós mesmos, caminhando em direção aos nossos mais escondidos sentimentos. “Ou seja, aquilo que permite ao indivíduo se constituir é também responsável por ele desenvolver ou não desenvolver preconceitos”, diz Crochík (2006, p. 13). Em consonância com a matriz epistemológica de Vygotski e Saviani em relação à constituição do psiquismo, a afirmação de Crochík aponta as relações concretas de vida social como fundantes do preconceito; mesmo que suas manifestações possam ser admitidas como individuais, elas são fruto da apropriação cultural e não estão à parte das determinações históricas, políticas e sociais.

Não sendo fácil a definição do que seja “preconceito”, nem do que venha a ser considerada uma pessoa “preconceituosa”, pode-se, no entanto argumentar que os alvos de preconceito não são, como afirma Crochík, um só objeto, mas os alvos do preconceito são sempre distintos entre si: os judeus, os negros, os homossexuais, os deficientes, os empobrecidos, os que apresentam características físicas que os diferenciam dos considerados normais, os índios, as mulheres, os viciados, os prisioneiros ou ex-prisioneiros, os adolescentes infratores, etc. Os conteúdos dos preconceitos também não são homogêneos:

os estereótipos imaginários sobre os deficientes mentais não são os mesmos que os dos deficientes físicos ou dos cegos.

Ressaltamos que há, em nossa sociedade, uma forte e constante negação do preconceito, o que dificulta olhar para as próprias limitações ou fragilidades: “não conseguir perceber que a visão preconcebida da realidade é devida à sua própria dificuldade em considerar a cultura como fonte de seu desenvolvimento e, assim, poder julgar a si mesmo e aos outros como fruto dela” (CROCHÍK, 2006, p. 15). E mais, se o preconceito é, segundo o autor, um valor – “um conjunto de afetos” que atribuímos às pessoas que são as vítimas, então, trata-se da esfera da moral.

Bem, mas o que estaria relacionado com o que nos propusemos discutir? Em outras palavras, como argumentar que o afastamento da teoria, a secundarização do conhecimento científico sistematizado na formação dos professores tem, como consequência, o preconceito em relação aos alunos que apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento cultural e, portanto, favorecem o cultivo da culpabilização do aluno pelo fracasso na escolarização?

Começamos por apontar alguns aspectos que possam esclarecer o que chamamos de lacuna na formação dos professores, para, em seguida caminhar na direção de algumas proposições.

Há lacunas na formação filosófica e ética dos professores em sua formação inicial e continuada, o que já foi inúmeras vezes discutido por diferentes autores. Já afirmamos em outro texto que a condição humana do professor “é a condição de um trabalhador, cujo trabalho tem uma finalidade; a finalidade é conhecida e antecipada; é sobre ela que ele determina o modo de operar e dirige sua vontade, sua força física e espiritual” (PADILHA, 2012b, p. 2). Uma vez que a atividade “trabalho” é antecipada pelo planejamento, pela ideação, teleologicamente, em uma sequência complexa de decisões como quer Lukács (2010, p. 95), tais decisões são determinadas socialmente e a cada momento necessita de (re)orientações. Dito de outra maneira, os professores precisam traçar objetivos, ter consciência deles, fazer as melhores escolhas à luz dos conhecimentos mais elevados, já desenvolvidos pelas diferentes áreas de conhecimento e, só assim, poderão reconhecer as necessidades dos alunos e os caminhos a percorrer para sua efetiva aprendizagem, fugindo, definitivamente, das concepções impostas pelas correntes neoliberais de pensamento que atingem, diretamente e de forma negativa e subtraída, as práticas pedagógicas.

Partindo dos pressupostos epistemológicos apontados, a formação humana é processo histórico e socialmente determinado. Qualquer impedimento para a apropriação dos bens materiais e espirituais que a humanidade acumula compromete o desenvolvimento humano – a constituição da subjetividade. A sociedade capitalista, como sociedade de classes, proclama a igualdade de todos os humanos, mas, pela própria divisão social do trabalho, justifica a desigualdade.

Outro aspecto diz respeito ao campo da educação em seus discursos da livre-iniciativa, da meritocracia e do “aprender a aprender”, que necessitam urgentemente de análises críticas por parte dos professores e dos formadores de professores.

Duarte (2001a, 2003, 2004), outro importante autor da pedagogia histórico-crítica, faz uma análise exaustiva e profunda sobre a presença do lema “aprender a aprender” nos documentos relativos à educação no mundo e no Brasil, conhecido como relatório da

comissão internacional da Unesco – Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), e que fundamenta o volume I, “Introdução”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 33-55). Esse lema tem fundamentado os currículos da educação básica e o de formação de professores de muitos cursos de licenciatura.

Duarte (2001b) focaliza quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, posicionamentos advindos do construtivismo. O primeiro deles é que as aprendizagens realizadas por si mesmo, por cada criança, têm mais valor que a que exigiu o ensino e a transmissão por parte de quem sabe mais e domina tanto os conhecimentos científicos quanto os modos de transmissão deles. Aqui a ilusão é de que a autonomia seria fruto de um processo individual isolado, de um sujeito potente. Gravíssima consequência – quem não consegue aprender por si mesmo não terá outra oportunidade de fazê-lo e torna-se “culpado” de sua falta de conhecimento. O preconceito recai sobre a insuficiência das crianças, dos alunos, via de regra, dos mais pobres.

O segundo posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é explicitado por Duarte como sendo aquele que considera também tarefa do aluno a elaboração e a descoberta de um método para aprender, ou seja, que é o aluno que constrói seu conhecimento e seus modos de conhecer, sem que seja necessário o aprendizado elaborado de métodos científicos para se compreender o mundo objetivo, a realidade. Tal posição valorativa faz parte, igualmente, do ideário construtivista.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” seria o de que a atividade do aluno na escola deveria seguir seus interesses e apenas as necessidades percebidas pela própria criança. Esse é um outro problema muito sério que está no cerne das lacunas na formação de professores. O que as crianças trazem de seus saberes e de suas experiências não é suficiente para compor o programa escolar. O limite a que está sujeita uma proposta pedagógica fica evidente no baixíssimo nível de domínio de leitura e escrita de nossos jovens saídos do ensino fundamental.

Um motivo mais que óbvio para que o preconceito deixe suas marcas: os interesses das crianças filhos da classe que vive do trabalho, as mais pobres, ou os interesses e reconhecimento de necessidades das crianças e jovens deficientes ou com sérias limitações impostas por problemas orgânicos ou socioculturais são rapidamente atrelados ao grupo dos alunos que são considerados incapazes. A culpabilização e o preconceito, mais uma vez, dominam as práticas educativas.

Para Duarte (2001b), o quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é o de que cabe à escola preparar – os que são mais capazes – para assumir funções de mando na sociedade capitalista, enquanto cabe também à escola preparar mão de obra barata para vender sua força de trabalho ou mesmo ficar à mercê da fila de espera dos excedentes. O preconceito fica cada vez mais claro e especificado quando se reflete sobre as determinações das teorias pedagógicas que têm sido hegemônicas em nosso país: o baixíssimo nível de formação científica, filosófica e artística dos professores e, consequentemente, dos seus alunos.

Enquanto essas reflexões estavam sendo gestadas, chegou à nossa mão um documento distribuído aos professores da rede estadual paulista de ensino básico. Surpreendente o que pudemos ler. O livro tem como título *Ensino que funciona: estratégias baseadas*

em evidências para melhorar o desempenho dos alunos (MARZANO; PICKRING; POLLOCK, 2008). Aqui ficarão registrados apenas comentários de trechos por entender que o leitor já percebeu nosso intento de mostrar que a educação escolar fragilizada pela ausência da teoria, dos conhecimentos acumulados pela humanidade em suas mais diversas áreas do saber, produz um desserviço à educação de nossas crianças. Esses autores afirmam que não há diferença entre o aprendizado de crianças e jovens que cursaram escola e o das que não cursaram (em uma clara proposta de que o “aprender a aprender” sozinho tem mais valor). Argumentam que os professores devem reforçar positivamente os esforços dos alunos e, portanto, diferenciar os bons dos maus (em uma volta ao tecnicismo dos tempos da ditadura militar) e mais: que os professores devem procurar as habilidades dos alunos para aumentá-las (evidenciando a meritocracia como condição para o esforço de ensinar). Esse é um exemplo do que tem sido a chave para o preconceito contra as nossas crianças e jovens com desenvolvimento peculiar ou que necessitam de profissionais comprometidos política e pedagogicamente com sua aprendizagem.

Enfrentando a complexidade do processo de desenvolvimento e de aprendizado

A matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano possibilita uma compreensão do sujeito como ser histórico que tem sua base biológica transformada e potencializada pela ação da cultura. Concebe o desenvolvimento como um complexo conjunto de alterações que se dá no funcionamento orgânico, sensorial, motor, mental e socioafetivo, e que envolve evoluções e revoluções. Se a palavra “instrução” ganhou, no Brasil, a conotação negativa de impor, disciplinar, treinar, para Vygotski e para quem assume seus ensinamentos, a instrução que acontece na escola não é algo externo que afeta o processo de aprender – ela participa do processo. Em suas palavras, está em nossas mãos – entenda-se, nas mãos dos educadores e pesquisadores – fazer com que as crianças e jovens deixem de ser consideradas incapazes, fracas, débeis. Então – diz ele – desaparecerá o conceito de incapaz e frágil, deficiente e débil, “signo inequívoco de nosso próprio defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 82). Muito antes, esse signo da ineficiência será vencido socialmente, acrescenta ele, em tom prospectivo. Entendamos que, para esse pensador russo, fundador da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, “a defecividade é um conceito social”, sendo apenas uma circunstância ou uma condição social de existência. Apenas um signo da diferença e não da desigualdade.

Não atenderíamos aos nossos objetivos aqui apresentados se não trouxéssemos, mesmo que brevemente, aspectos linguístico-cognitivos para compreender a falta que faz, a lacuna que representa, o desconhecimento teórico para a compreensão do desenvolvimento psíquico de crianças e jovens cujas escolas se queixam das dificuldades de aprendizagem, da desatenção, da dispersão. Nos mal-entendidos, provenientes da falta de estudos aprofundados sobre o desenvolvimento da linguagem, estão o preconceito e a marginalização de muitos alunos acusados de não conseguirem aprender a ler e a escrever. Estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e do Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho), na Universidade de Campinas (Unicamp), têm revelado que diagnósticos neurológicos de crianças e jovens que lhes atribuem dificuldades de aprendizagem, dislexia, deficiência mental, déficit de atenção ou outros problemas relacionados ao desenvolvimento psíquico e escolar vêm atuando negativamente na vida desses sujeitos.

Entre inúmeras pesquisas e análises de trabalhos realizados com as pessoas que são atendidas nesses centros, há pressupostos fundamentais que aproximam todos eles – os princípios da Neurolinguística Discursiva (ND) e as práticas com a linguagem vinculadas a ela, quais sejam:

[...] as relações que se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores. (COUDRY et al., 2010, p. 23-24)

A perspectiva discursiva que orienta a avaliação e o acompanhamento longitudinal de sujeitos conta com a relevante formulação de Coudry (1996, p. 25) de “dado achado”.¹ “O método da ND é a *interlocução* que recobre as várias práticas com a linguagem”. Perscrutar a interlocução e suas condições de produção pede ao investigador um olhar indiciário e é justamente aí que há uma valiosa contribuição dos estudos de Carlo Ginzburg (1989). É dada atenção especial aos detalhes e, no nosso caso, para compreender o que pode estar acontecendo durante o trabalho com a linguagem, por exemplo, no processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Abaurre e Coudry (2008), analisando episódios significativos sobre a reconstrução da linguagem em afásicos e em crianças em fase de alfabetização, argumentam como o olhar indiciário fundado no resíduo, no singular, ajuda a ver além das aparências. Ensinam que a concepção sócio-histórica de linguagem, “tomada como lugar de interação humana, de interlocução”, altera os modos de avaliar e conduzir o processo de ensino, deixando, dessa forma, de “inaugurar patologias”.

Acercamo-nos cada vez mais da certeza do papel positivo do conhecimento como condição de superação do preconceito. O que poderia fazer um professor para quem o desenvolvimento cultural depende apenas do que é biológico? Qual a sua tarefa se acreditar ingenuamente que cada criança descobre sozinha os conteúdos escolares que deveriam ser ensinados por quem se preparou para isso?

É muito comum ouvirmos acerca da prática pedagógica: É preciso respeitar os conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social. É necessário acolher as deficiências e tratar de ter menos expectativas acerca de seu desenvolvimento, retirando a carga da escolarização.

Se para as crianças e jovens que necessitam de caminhos alternativos para vencer as limitações impostas ou pelo biológico ou pelo contexto social estigmatizadora maior dificuldade é desligar-se do que está presente e do que é sensível, portanto, do seu cotidiano imediato, reside aí, justamente, o trabalho pedagógico. Vygotski (1997, p. 36, grifo nosso), quando fala do trabalho educativo para e com as crianças deficientes, afirma:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das *impressões concretas visuais* e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a *escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos*. Dito de outra

¹ “Dado achado” é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos.

forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las.

O autor está falando da organização didática fundamentada em uma concepção de aprendizado e desenvolvimento que caminha na contramão da noção de adaptação, pelo menos em dois sentidos: a) o desenvolvimento da atividade consciente do homem não se dá, essencialmente, por processo adaptativo – como ocorre com os animais – porque, pela linguagem e pelo trabalho, o homem ultrapassa as impressões sensíveis imediatas das situações exteriores (“impressões concretas visuais”) e b) a organização do trabalho pedagógico deverá prever, sistematicamente e intencionalmente, atividades que promovam o desenvolvimento das funções superiores, que, para Vygotski, são as culturais (“desenvolvimento do pensamento abstrato”).

Padilha e Oliveira (2013) argumentam que encontramos nos trabalhos reunidos em Fundamentos da Defectologia, escritos entre 1924 e 1934 por Vygotski, um importante aporte para compreendermos o papel da instrução no desenvolvimento das crianças. Questionando a escola de sua época – e não estaríamos equivocados se aproximássemos tais críticas ao nosso tempo – disse ele que a escola comum colocava barreiras quando selecionava os alunos que não podiam estar nela.

Para esse autor, tal seleção impedia/impede o desenvolvimento das muitas formas de desenvolver e aprender desses indivíduos, além de revelar o desconhecimento teórico sobre o que é a deficiência e principalmente sobre a lei geral do desenvolvimento humano, para ele a premissa central: as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças deficientes são as que regem o desenvolvimento das que não são deficientes. Denuncia que as características negativas e as complicações da deficiência não estão no biológico ou na própria deficiência em sua forma primária, biológica, mas são fruto do “desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica” (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Sem negar a base orgânica do desenvolvimento, Vygotski sustenta a importância de um biológico que é social e cultural. Suas teorias sobre o desenvolvimento da criança, sobre a elaboração conceitual e o papel da escola nos ajudam a fundamentar duas noções que podem direcionar o entendimento que temos acerca de diversidade e desigualdade, no que se refere, especificamente, à educação das crianças pequenas. São elas: *singularidade* e *necessidade*. (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 132, grifos das autoras)

Na perspectiva histórico-cultural, encontramos um conceito de fundamental importância: o de mediação. A palavra mediação é também polissêmica – como todas as palavras – e é por isso necessário explicitar o sentido dela nessa perspectiva: “processo de significação”. O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação, ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro – pode-se falar aqui da relação de ensino –, há “conversões” da significação que acontecem nas relações sociais. O que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações delas; não são as ações, são as significações delas. A interiorização das significações que vão se constituindo nas relações historicamente construídas, ou seja, a internalização das formas culturais complexas ou superiores vai acontecendo no processo de aprendizado.

A significação não está pronta como um prato a ser servido; os significados das palavras são formações dinâmicas e evoluem ao longo do processo histórico da humanidade;

do processo da vida de cada indivíduo; da dinâmica das aulas, na escola. É na circulação, elaboração e reelaboração de significados concretizados na escola que acontece a formação de conceitos e que, não menos importante, a palavra, signo por excelência, permite transformar o que é alheio à criança em algo próprio dela. O conceito de mediação tem sido equivocadamente compreendido – também quando se trata da escola – e interpretado apenas como qualquer ajuda do outro. Mas o professor é sempre mediador, está sempre, de alguma forma, organizando sua prática e dirigindo-se aos seus alunos. O problema está em identificar o que é a mediação e qual a sua qualidade, e estabelecer seus métodos e objetivos, pois ela pode ou não proporcionar a apropriação dos conhecimentos desejados (PADILHA; JOLY, 2009).

Voltemos ao nosso intento: sem um elevado nível de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobre as teorias pedagógicas e sobre os modos de olhar para os detalhes e a partir deles fornecer instrumentos para os avanços na aprendizagem, fica quase impossível determinar e organizar as práticas escolares cotidianas. Esse argumento merece uma análise mais demorada. A prática cotidiana do processo de ensinar, as aulas, o acompanhamento dos alunos, as decisões acerca de um método ou outro, a sistematização dos caminhos alternativos para diferentes problemas a enfrentar estão sob a égide – saibamos disso ou não – de uma teoria pedagógica ou de um conjunto delas. A construção das teorias pedagógicas não se fez sem a contribuição da filosofia, da sociologia, da história e da didática. Nem é possível pensar a aquisição da leitura e da escrita sem os conhecimentos da linguística e da língua – no nosso caso, da língua portuguesa e seu funcionamento – sob o risco de tornar-se uma prática destituída de sentido e ineficaz, mormente quando está diante de alunos que necessitam de cuidados e atenções especiais. Não é qualquer teoria pedagógica nem qualquer ensino que promove avanço no desenvolvimento psíquico. O ensino fecundo, o bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com auxílio, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até esse momento, ou seja, o que está consolidado em seu processo de desenvolvimento cultural, mas, também, os processos que ainda estão por se desenvolver. Mas que auxílio? A escolha é decisiva e exige, portanto, sólidos conhecimentos teóricos e técnicos.

Na direção de refletir sobre a didática – modos de organizar o trabalho pedagógico – podemos nos apropriar de um importante ensinamento de Vygotski (1993, p. 237) quando explicita que “se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto do da instrução. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito – “a instrução se adianta, no fundamental, ao desenvolvimento”. Essas afirmações acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula. Desconhecer esse processo e suas implicações acarreta equívocos nefastos à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento psíquico.

Góes (2008, p. 418), ao tratar do que Vygotski (1993) nomeia de “ensino fecundo”, explica que “o trabalho de significação propiciado pelo ensino deve envolver a

sistematização já no ponto de partida, mas ela não é o ponto de partida”. Por outro lado, é necessário que, desde o início, estejam presentes “rudimentos de sistematicidade dos conceitos”. Isso significa que a prática pedagógica, no espaço escolar – próprio para a sistematização dos conhecimentos, na mira de um ensino fecundo – “transforma o ato de pensamento encerrado no conceito e a abrangência das relações com o objeto no mundo” (p. 420). Os resultados, porém, não se apresentam regulares nem imediatos, a cada momento.

Considerações finais

O professor não é mero animador ou organizador do processo de aprendizado como preconiza o ideário pedagógico do “aprender a aprender”. A natureza social, histórica e cultural do desenvolvimento humano, faz do professor o profissional cujo domínio das teorias e das técnicas é constitutivo do desenvolvimento das funções psíquicas culturais, suas e de seus alunos: da leitura, da escrita, da atenção dirigida, da memória voluntária, da imaginação, do cálculo, da vontade, do planejamento, da indução, da dedução, etc. Se ainda hoje o papel do professor tem se confundido com o do “acusador”, ou seja, o que promove a discriminação pela via do preconceito o é, entre outras coisas, porque lhe falta conhecimento necessário para que seu olhar perscrutador e investigativo supere as concepções simplistas e caóticas dos problemas das crianças e jovens em seu processo de escolarização.

São exigências do trabalho pedagógico, reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, entre outras: a) prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar, como lugar de conhecimento; b) priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita, etc.); c) preparar situações de aprendizado, organizando-as; d) trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar e; e) observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem. Defendemos que a atuação dos professores que se apropriam da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, da pedagogia histórico-crítica e dos estudos da linguística e da neurolinguística discursiva, terão melhores condições de ir ao encontro do que Saviani defende como o papel do ato educativo já apontado neste texto.

E mais: o sentimento de fragilidade de quem sofre a humilhação do desprezo e do preconceito por não aprender na escola fica introjetado como o ideal do eu, afirma Crochík (2011, p. 89): a angústia difusa que gera um receio generalizado e a frágil constituição do eu levam a dificuldades nas relações interpessoais”. E nós acrescentaríamos: nas relações de ensino e aprendizado. Um dos caminhos contrários ao preconceito pode ser pela via do conhecimento teórico e da instrumentalização técnica dos profissionais da educação, levando-se em conta a interdependência entre teoria e prática. Ressalta-se a importância de dar a conhecer aos alunos da Pedagogia, das licenciaturas e dos cursos de formação de psicólogos e fonoaudiólogos, os resultados das pesquisas que indiciam e evidenciam as possibilidades de vencer os limites impostos, tanto pelas deficiências quanto introjetados das relações concretas de vida social.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M.I.H. Em torno de sujeitos e olhares. *Estudos de Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2., dez. 2008, p. 171-191.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- COUDRY, M. I. H. et al. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva*: teorização e práticas com a linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CROCHÍK, J. L. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CROCHÍK, J. L. et al. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea, 2013.
- DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.
- DUARTE, N. *Vygotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria Vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- _____. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu, M.G. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. 2001b. Acesso em: 5 jun. 2014.
- _____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 219-242.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura*. In: ENDIPE, 14., 2008. *Anais...*Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 414-426.
- HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. (Org.). *Brasil alfabetizado*: caminhos da avaliação. Brasília: MEC/Unesco; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.(Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18). Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/Vol18_ed1_Brasil.pdf>. Acesso em: 10 ago.2014.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. *O ensino que funciona*: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Penso; Artmed, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr.2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

- PADILHA, A. M. L. Mediação pedagógica: conceito e prática na Educação Inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Novos contextos, novos aportes*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012a. p. 69-80.
- _____. Trabalho pedagógico: qual didática para qual teorização? *Impulso*, v. 22, n. 53, p. 73-82, jan./abr. 2012b.
- PADILHA, A. M. L.; BRAGA, E. F. P. Escola Básica: condições concretas de existência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 113-131, jan./jun. 2012.
- PADILHA, A. M. L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 12. 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: educação infantil e trabalho docente. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). *Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 125-138.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012a.
- _____. *A política educacional brasileira após a ditadura militar até os dias atuais*. Palestra proferida na disciplina História da Educação III. Faculdade de Educação. Unicamp. Editado e postado por Cleber Fernando de Assis Xavier, em 30 jun. 2012b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=KDlydJpnhv8>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- _____. *Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em 10 jun. 2014.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas no Brasil. *11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14*. Relatório Conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.