

Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos¹

Ronaldo Francisco Rodrigo Martins²

Resumo

O presente artigo visa discutir possíveis motivos causadores das dificuldades em lecionar a disciplina de História no magistério. Desta forma, serão destacados três possíveis fatores para tais dificuldades: primeiro, que os cursos de licenciatura em História ainda são formulados por métodos tradicionais de ensino; segundo, que não preparam devidamente os professores para as dificuldades de ensino encontradas no magistério; terceiro, os alunos que encontramos nos anos finais do ensino fundamental, possuem deficiências básicas relacionadas à leitura e escrita. Sendo assim, percebe-se que os dois primeiros fatores são ligados diretamente ao método de ensinar os futuros profissionais, e, portanto, inerentes ao ensino de História na academia; e o terceiro, e mais grave, seria um fator externo, relacionando-se com a formação do aluno antes de sua chegada aos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: ensino de História - dificuldades de ensino - leitura e escrita

Abstract

The aim of this article is to present possible reasons for the difficulties faced by History teachers in the teaching process. The work is structured in three sections that might have contributed to this unpleasant situation: first, the traditional teaching approach in universities; second, undergraduate students are not prepared to deal with this reality at school; third, elementary students still are not good at reading and writing. Therefore, the first and the second factors are straight related to History teaching methods at university. However the third, and the most serious, would be an external factor due to student education in elementary school.

Keywords: History teaching - teaching difficulties - reading and writing.

1. Introdução

Quando pensei em escrever este artigo, desejava falar apenas sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Enquanto discutia com colegas de escola a respeito, percebi que uma parcela das dificuldades encontradas não vinha dos alunos, mas dos professores... de mim! As dificuldades não estavam apenas no aprendizado dos alunos, mas também no ensino do professor. Dificuldades de ensinar, ligadas então, ao aprendizado que tive na graduação. Frente a isto, resolvi dividir o artigo em três partes: duas delas, falando exatamente sobre as deficiências de formação do professor; a última (motivadora do artigo), das dificuldades dos alunos em aprender História devido às suas deficiências de leitura e escrita³.

Não é novidade para ninguém da área de educação, saber que o ensino atualmente é uma tarefa das mais difíceis e desgastantes – sobretudo nos anos finais do ensino fundamental da rede pública. Vivenciamos, nas últimas décadas, um desinteresse cada vez maior por parte dos alunos em aprender os assuntos relacionados com a escola. O que mais ouvimos e falamos, é exatamente isso: “eles” não gostam da escola; “eles” são obrigados a vir à escola; “eles” não estudam; “eles” não gostam de ler; “eles” não gostam de escrever; “eles” não leem e não escrevem; “eles” odeiam a escola.

Acabamos transferindo todos os males, todas as coisas ruins para os alunos - o “eles”- mas fechamos os olhos e ouvidos muitas vezes, e acabamos não admitindo que grande parte destes males são culpa nossa também – o “nós”. Tal culpa, em algumas ocasiões, é (tenho que admitir) voluntária da nossa parte. Em alguns momentos, transferimos a culpa para eles, sabendo que a culpa é nossa. Mas na maioria dos casos, os culpamos por realmente acreditar que a culpa é deles, e não nossa. Temos dificuldade em ensinar, e eles, dificuldade em aprender. E geralmente, não paramos para analisar de onde vêm tais dificuldades.

Quando transferimos todos esses problemas para o ensino de História especificamente, a impressão que tenho é que tais problemas se agigantam. O conhecimento histórico é construído e transmitido em grande parte, através da leitura e escrita, seja em que nível for. E quando nossos alunos possuem deficiências na leitura e escrita, percebemos o grande desafio que está à nossa frente. Se não temos o preparo adequado para tais desafios - e temos que buscá-lo no decorrer do processo - as dificuldades crescem ainda mais.

O objetivo deste artigo é justamente, tentar identificar alguns dos motivos que causam estas dificuldades em ensinar-aprender História, tanto para professores quanto para alunos. Baseado nisso, identifico três possíveis razões para tais dificuldades:

1º. Os cursos de licenciatura de História, ainda são formulados seguindo um modelo tradicional, expositivo e linear;

2º. Os profissionais formados nestes cursos, e que ingressam no magistério, foram preparados para serem “exclusivamente” professores de História;

3º. Muitos alunos possuem grandes deficiências de leitura e escrita, que não foram levadas em consideração na formação desses profissionais.

Deter-me-ei a partir de agora, a falar um pouco sobre cada um deles, mas dando maior destaque para o terceiro, que considero “externo” à formação do professor: as deficiências de leitura e escrita dos alunos. Quanto aos outros, os considerarei como “internos”, isto é, estão intimamente ligados ao ensino de História na academia, tendo relação direta com a formação dos professores.

2. Aprendendo a ser tradicional nas licenciaturas de história

O crescimento do estudo e ensino da História nos últimos anos tem sido gritante. Ao olharmos para qualquer banca de jornais, percebemos uma quantidade fantástica de livros e revistas sobre o assunto. Para Pereira & Seffner (2008, p.173) há uma “disseminação indiscriminada de uma literatura pretensamente histórica que elabora discursos sobre o passado e que ensina História sem qualquer compromisso com o rigor dos conceitos ou com a atitude intelectual”. Qualidades à parte, o fato é que elas estão lá. Desde livros ou revistas que utilizam a História como entretenimento, escritos por jornalistas e pessoas das mais variadas formações (acadêmicas ou não) até as mais especializadas, de cunho científico (sejam nacionais ou versões importadas).

Percebe-se também, um crescimento do número de cursos de graduação em História, fato que nos mostra uma resposta à enorme demanda por esse conhecimento. Interesse que vai desde a simples vontade de aprender mais sobre História, até a vontade de profissionalização visando o magistério (que apesar dos baixos salários, continua sendo uma alternativa real de emprego) ou a pesquisa. Tais cursos são oferecidos, tanto pelas tradicionais universidades do país, quanto por faculdades integradas.

Dada então esta forte demanda, profissionais e teóricos têm se dedicado a tratar sobre a metodologia para lecionar a disciplina nas escolas. Esses métodos, ao longo do tempo, variaram e tem variado muito. Desde aqueles mais antigos, os ditos “tradicionais/positivistas”, até os mais progressistas/construtivistas, que utilizam o conhecimento prévio do aluno, o “saber de experiência feito”, segundo Freire (2011a; 2011b), para a partir daí, o conhecimento histórico ser trabalhado.

No método tradicional, o professor é considerado como o agente do conhecimento, o transmissor da verdade histórica; e os alunos são os receptáculos do saber, onde todo esse conhecimento entra de forma natural e lá permanece. É o que Freire (2011c, p. 80) chama de “educação dissertadora”⁴. A essa forma tradicional me deterei mais especificamente: sabemos que em relação ao seu objetivo, ele nunca (ou quase nunca) foi alcançado, principalmente na escola pública/popular. As aulas tradicionais, que usam muito do método expositivo, e da visão de História política/linear, pouco ajudam os alunos na apreensão do conhecimento histórico. Mas o fato, é que a grande maioria dos professores de História da rede pública, continua sim, utilizando desse método de lecionar.

Não quero dizer com isso, que devemos abandonar de vez o modo tradicional, até porque, mudanças no ensino e nos métodos de lecionar, são muito difíceis, bem como nos diz Dubet (apud SCHÄFFER & KAERCHER, 2008, p.149): “quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude.”. Tais mudanças devem ser feitas de modo contínuo, mas gradual, para que não acabe causando o efeito contrário.

Outra questão que deve ser levada em consideração é o fato dos próprios alunos terem sido “criados pelo modo tradicional”, e muitos deles veem “as mudanças” na forma de ensino, com certa desconfiança. Em artigo publicado há algum tempo sobre leitura e produção textual, Silveira (1991) cita o comentário de um aluno durante uma pesquisa realizada, onde ele diz que quando os professores trabalhavam fora do comum (no caso, trabalho em grupo), ocorria muita “bagunça e briga” na sala de aula. Para Silveira (ibidem, p. 44), “evidentemente, estes não foram os comentários majoritários, mas a sua existência comprova a introjeção, nos próprios alunos, de uma característica da escola...”. A característica a qual a autora se refere, é justamente a da escola, como instituição, também ser “tradicional”, e é desta forma que grande parte da comunidade escolar, inconscientemente, espera que ela seja (mesmo tendo se passado mais de 20 anos depois do artigo).

Digo “inconscientemente”, porque o discurso⁵ é o de inovação, tanto por parte da escola, quanto pelos professores em geral; mas de forma inconsciente, fazem o tradicional, mesmo que retocado de inovação (como criar uma música para “decorar” algum assunto). Esperar (inconscientemente) que a escola, e o ensino de História especificamente, sejam “ainda” tradicionais, não quer dizer que devam ser.

É por isso que nos últimos anos, a “academia” tem dado mais atenção ao ensino de História no magistério. Professores universitários e pesquisadores perceberam que o ensino da disciplina, em grande parte das escolas do país, ainda é realizado através da forma tradicional, da qual os professores não conseguem – e não querem – se desligar.

Uma possível explicação, talvez esteja no fato dos cursos de graduação também serem formulados e ministrados pela forma tradicional, expositiva e linear da História, o que acaba gerando uma reprodução do ensino/aprendizado dos professores em seus alunos.

3. O professor especializado em lecionar história

Em outro artigo, tratando especificamente sobre o ensino da língua materna e não da História, Silveira comenta sobre esta aproximação entre academia e magistério, que muitas vezes é vista com desconfiança pelos professores:

Não é raro que um professor ou uma professora absorvido/a nas tarefas do seu cotidiano pense lá com seus botões: o que esses pesquisadores que ficam na Universidade estão ‘inventando’, estão ‘teorizando’? Ou, ainda mais, é possível que ele ou ela se pergunte: o que essas teorias, com novos termos – muitas vezes tão inacessíveis – têm a ver com o dia a dia do ensinar e do aprender? E é preciso concordar que **este distanciamento e essa mútua desconfiança (pesquisa e teorização separadas de ensino e cotidiano escolar) não têm sido produtivos para nenhum dos dois lados.** (SILVEIRA, 2002, p. 75, grifo meu)

Como exemplo de tais preocupações do mundo universitário para com o universo do magistério, especificamente no ensino de História, existe uma variedade de obras. De modo geral, todas tratam sobre técnicas e metodologias a serem utilizadas em sala de aula, através de vários exemplos práticos. Para citar algumas⁶: Pinsky (2010) e Karnal (2010) são organizadores de textos de vários autores, que tratam sobre práticas e propostas a serem utilizadas nas aulas de História (separadas nos textos, em assuntos ou épocas). Bittencourt (2009) e Ferreira & Franco (2009) tratam sobre a “história da disciplina” ao longo do tempo, suas várias formas de abordagem nas diversas correntes historiográficas, além de métodos e conteúdos a serem utilizados pelos professores, bem como materiais didáticos e documentos. Sobanski et al (2009) nos mostra formas de ensinar história através de quadrinhos e canções (a obra é mais voltada para o ensino médio). Já Fonseca (2009) expõe como ensinar História para os anos iniciais do ensino fundamental, para crianças em processo de alfabetização, através, basicamente, do uso da história oral.

Obviamente, tais obras possuem validade no auxílio de professores de História em sala de aula, e fizeram muita falta a professores iniciantes na carreira do magistério em anos anteriores. Mas não podemos também, utilizá-las como únicos referenciais didáticos, pois em sua maioria, foram escritas por professores/pesquisadores universitários, que possuem pouco contato com a educação básica em seu cotidiano.

Por mais que professores universitários se esforcem para que esta aproximação aconteça, o cotidiano do magistério é muito diferente que o do ensino universitário. As teorias e métodos desenvolvidos na academia, muitas vezes tem um resultado nulo ou muito abaixo do esperado quando transportadas para a prática em sala de aula no magistério. Muitas destas teorias e métodos são concebidos não se levando em consideração todos os fatores que serão encontrados na sala de aula: agitação, desinteresse, violência, falta de tempo, enormes quantidades de turmas, enormes quantidades de alunos por turma, prazos curtíssimos para realizar avaliações, para entregar notas ou pareceres, além de “graves deficiências de leitura e escrita”.

Outro ponto a ser visto na questão dessa aproximação, está relacionado ao que é exigido quando somos universitários nas licenciaturas e o que nos é cobrado quando nos tornamos professores. Lembro-me de uma fala do professor René Gertz⁷ na cadeira de Brasil IV, na época da graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dizia ele para a turma, que a época de buscar uma vasta gama de conhecimento já havia passado. Que o importante, era o profissional se especializar cada vez mais em um determinado assunto, ser um “expert” em um conhecimento histórico. Talvez ele estivesse referindo-se àqueles da turma que pretendiam se tornar pesquisadores ou professores universitários; mas o que se entendia, fazendo o paralelo com aqueles que pretendiam se tornar professores no magistério, é que deveríamos nos especializar no ensino da História, para nos tornarmos professores “exclusivamente” de História.

Só que as cobranças para um professor do magistério, hoje, são muito maiores do que ser apenas um professor da sua área. Nas palavras de Freire (2011a, p. 101), “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.”.

A gama de conhecimento em vários assuntos, tendo eles relação direta ou indireta com a disciplina, sobre música; dança; linguagem; interesses e atitudes; sobre a cultura jovem em geral, é imprescindível para um professor lecionar atualmente, independente de sua área de conhecimento. O professor na escola de hoje, lembra-nos muito os pedagogos da Antiguidade, que deveriam ser versados nos mais diversos assuntos. Xavier (2008), fazendo referência inicialmente à Arroyo, fala exatamente sobre essa diversificação a que me refiro. A citação é longa, mas necessária:

O professor precisa ser, além de um especialista em sua área de conhecimento, um condutor, um educador de crianças, de adolescentes, de jovens, papel que não vem sendo assumido, pelo corpo docente, principalmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. A grande questão proposta por Arroyo (...) é que esse professor é, ou precisaria ser, um especialista em infância. (...) Os profissionais têm de dominar saberes não apenas sobre práticas de ensino, mas sobre o desenvolvimento integral do ser humano. Sobre os processos de socialização total dos indivíduos nas sociedades modernas. Têm de dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto de capacidades humanas não só cognitivas e intelectuais, mas também sociais, afetivas, expressivas, comunicativas e entender como todas elas interferem nos processos de apreensão do conhecimento”. (XAVIER, 2008, p. 29)

Não será essa então, outra questão que afasta academia e magistério, mesmo que se queira a aproximação: a universidade nos especializa, enquanto na escola devemos nos diversificar. Valendo-me ainda das palavras de Xavier:

É preciso referir, no entanto, que os professores, de um modo geral, não vêm sendo preparados para tal nos cursos de licenciaturas. Tais cursos precisam reconhecer a necessidade que tem o futuro professor de assumir tais funções e prepará-lo para enfrentá-las. A organização atual de tais cursos forma os professores para dar conta de uma área de conhecimento, daí a dificuldade dos mesmos de trabalhar em projetos interdisciplinares e de se ocupar de áreas que não sejam as referidas especificamente ao seu curso de formação. (ibidem, pp. 29-30).

Destaco ainda, um ponto que considero importante em relação à formação do professor, e que nos ajuda a entrar no terceiro e talvez mais importante causador das dificuldades de ensinar História: as deficiências de leitura e escrita dos alunos. A aproximação entre academia e magistério é de suma importância para que tais problemas desapareçam. E ela vem sendo feita de maneira sistemática. Mas a partir disto, surge a questão: por que um professor, que busca respostas para suas dúvidas no ensino de História no magistério, através de uma melhor formação acadêmica, possivelmente não conseguirá fazê-la na área da História, mas sim na da Educação? Por que, tratar sobre lecionar História no magistério é tarefa na

academia, da Educação e não da História? Por que, tratar sobre as dificuldades que os alunos possuem em leitura e escrita nas aulas de História, é tarefa acadêmica da Educação e não da História?

4. Ensinar a ler e escrever em história e suas dificuldades

Muitos professores universitários já lecionaram no magistério em algum momento de sua carreira, mas o fato de terem presenciado esta realidade, de conhecerem as dificuldades, não significa vivenciá-las dia a dia. Se um professor não mantém o contato diário com a sala de aula no magistério, lecionando para alunos que possuem dificuldades, terá condições desfavoráveis para tratar a respeito de possíveis soluções.

As tentativas de mudança, as inovações, as novas formas de lecionar a História, esbarram nas grandes deficiências de leitura e escrita de nossos alunos. Se as formas tradicionais de ensino não dão mais certo (ou nunca deram), as inovações também não darão (e não dão) devido a essas deficiências. Quando falo em deficiências de leitura e escrita, falo inclusive de “alfabetização” (não me refiro nem ao “letramento”⁸). Crianças e adolescentes têm chegado nos anos finais do ensino fundamental, quase que “desalfabetizados”, analfabetos funcionais, não conseguindo em muitos casos, ler “palavras ou frases”, e muito menos interpretá-las.

Na obra “Ler e escrever, compromisso de todas as áreas”, organizada por professores do Núcleo de Integração Universidade e Escola/NIUE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, essas constatações e preocupações foram levadas em consideração. Nela, conclui-se que tais dificuldades só podem ser superadas quando os professores trabalharem a leitura e escrita com mais frequência em suas disciplinas.

Seffner (2011) trata da disciplina de História nesta obra. Segundo ele, a leitura na escola deve priorizar a “leitura da palavra”, mas sem abrir mão da “leitura de mundo” (citando Freire).

O alfabetizar-se seria o primeiro passo para a aquisição dessa leitura da palavra, já que: “... podemos ter uma classe de alunos já alfabetizados, mas isso não significa que eles integrem o recurso à leitura e à escrita na sua maneira de ser e estar no mundo, na sua maneira de pensar e agir. Ser alfabetizado pode significar apenas que estes alunos leem mecanicamente o que lhes cai pela frente.” (SEFFNER, 2011, p. 113).

O problema é que lidamos, hoje na escola, com disparidades enormes, e encontramos alunos que nem ler “mecanicamente” conseguem (e obviamente não é isso que buscamos), ou seja, eles ainda não atingiram nem mesmo o estágio da alfabetização, da “leitura da palavra”, ficando apenas com a sua “leitura de mundo”.

Ter claro que alunos e professores precisam muito, e urgentemente, trabalhar a leitura e escrita em todas as disciplinas escolares, é fundamental. Temos que admitir e enfrentar o fato de que eles – e nós – não lemos e não escrevemos como deveríamos, e cabe a eles – e nós – professores e alunos em todas as áreas, proporcionar e incentivar a leitura e a escrita de forma diária na sala de aula. Porém, acredito que isto seria apenas um “segundo passo” dentro do processo.

Minha grande preocupação está no que para muitos destes alunos e professores seria o “primeiro passo”, isto é, “aprender a ler e escrever” paralelamente ao incentivar a leitura e escrita. Em outras palavras, “letrá-los” no conhecimento histórico, sabendo que em muitos casos, também temos que “alfabetizá-los” através desse conhecimento histórico.

4.1. Por que estes alunos chegam até nós, com essas deficiências?

Com base em estudos piagetianos, constata-se que nos anos iniciais de escolaridade, muitos alunos ainda não estariam plenamente capacitados para aprender determinados assuntos ou conteúdos. É o que se chama de “maturação cognitiva”. Constata-se também, que muitos dos alunos que possuem dificuldades, possuem “tempos” de aprendizagem diferentes. Que cada um possui seu próprio “ritmo de aprendizagem”, que precisa ser respeitado pelo professor.

É claro que cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem! O problema é quando isso acaba sendo usado como uma grande desculpa para a aprovação do aluno que não adquiriu as competências mínimas de aprendizagem⁹.

Sendo assim, muitos destes alunos acabam sendo aprovados, na “esperança” que no próximo ano letivo, ele “encontre seu tempo”. Se no próximo ano, ele não encontrar, talvez encontre no próximo.... e próximo.... até chegar o momento, que ele passa a ser aprovado, não mais para o possível encontro com “seu tempo”... mas porque a instituição já “perdeu muito tempo” com ele.

Legalmente, esse aluno pode, respeitando-se seu ritmo, alfabetizar-se até o terceiro ano de escolaridade¹⁰, mas estudos recentes mostram que esse sistema de “prolongar” a alfabetização que é usado no Brasil, vai contra os mais modernos métodos pedagógicos. Para Oliveira e Silva (2011), a principal causa deste prolongamento da alfabetização, seria o uso de modelos que não valorizam suficientemente os métodos fônicos, que além de acelerarem o processo, também beneficiam muito aquelas crianças que possuem dificuldades de leitura. Segundo os autores, o Brasil estaria desta forma, na contramão há pelo menos três décadas em relação aos métodos mais eficazes de alfabetização utilizados na maioria dos países europeus e Estados Unidos¹¹, onde o tempo de alfabetização de uma criança é em média de um ano¹².

Criou-se então, esta “pedagogia da esperança”¹³ às avessas, alterada e deturpada, ancorada na desculpa do “ritmo”, que se torna algum tempo depois, a “prática do avanço-empurrão”: nos primeiros anos escolares o aluno é aprovado na esperança, no respeito ao seu ritmo de aprendizagem, e cinco ou seis anos depois, continua sendo aprovado porque “não há mais o que ser feito, não há mais esperança”.

Uma das primeiras medidas que deveriam acontecer para mudar essa situação que se repete a cada ano escolar, é fazer com que os alunos tornem-se parte efetiva do processo de “qualificação” de sua leitura e escrita.

4.2. Uma explicação freireana e a primeira etapa da mudança

Em “Pedagogia do oprimido”, Freire nos fala sobre a sociedade, vista por ele, dicotomizada em opressores e oprimidos¹⁴. De forma resumida, segundo o autor, os oprimidos, para acabar com sua situação de opressão, devem se perceber como oprimidos. Os opressores, por sua vez, sempre tentarão manter a sua situação de opressão, fazendo o possível para os oprimidos nunca perceberem a sua verdadeira condição¹⁵. Para os oprimidos se perceberem como tal, seriam “auxiliados” por uma liderança, capaz de, junto com eles, dar fim ao sistema opressor. Dentro de tal concepção então, os oprimidos percebem a sua condição e o processo de libertação partiria deles e da liderança revolucionária (agora um só grupo).

Utilizando estas concepções de Freire e inserindo-as no cotidiano escolar, percebo que os próprios professores acabam sendo “opressores” da educação, criando a sua “pedagogia do opressor”¹⁶ no processo de alfabetização/letramento dos alunos, destituindo deles, a sua liberdade de plena apropriação do conhecimento. Isso acontece quando como referido, parte-se do princípio de que o aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem. É quando começa a prática do “avanço-empurrão”. Empurra-se o aluno porque o processo, a curto prazo, facilita-se com tal prática. É mais fácil e mais cômodo, inseri-lo no discurso do “ritmo” e repassar o problema para outrem¹⁷. Desta forma, o professor tira do aluno, a condição de adquirir a sua consciência, de adquirir sua autonomia, de perceber que é oprimido.

Se nessa analogia, os alunos são os oprimidos, não caberia a eles sozinhos, realizarem o “processo libertador”. Essa tarefa caberia também aos próprios professores, que neste sentido teriam que se perceber como opressores, retornarem ao seu papel de liderança, e retomarem o processo de dar condição aos alunos de se perceberem como oprimidos; de adquirirem a sua consciência, a sua autonomia. Seria um processo “dialógico”, aluno-professor/professor-aluno, pela busca da autonomia.

Nesse sistema do “avanço-empurrão”, ou melhor, para que ele tenha fim, o professor opressor deve tomar consciência de sua condição de opressor (situação possível e necessária) para assim tornarem-se ambos, aluno e professor, libertadores dentro desse processo. Novamente citando Freire (2011c, p. 82): “Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.”.

Retomando: o professor que aprova/avança um aluno com deficiências em leitura e escrita, acreditando que tal aluno possui seu próprio ritmo, torna-se então, um professor opressor. Mas tal opressão é involuntária, uma vez que o professor acredita que, agindo assim, busca o bem do aluno. A busca pelo fim da opressão viria tanto do professor quanto do aluno. O professor, consciente que é opressor, e consequentemente retornando à sua condição de liderança, e o aluno, consciente que é oprimido, buscando sua libertação.

O processo por essa busca, por essa tomada de consciência, que para mim, é o começo para que as mudanças concretas ocorram, para que a leitura e escrita dos alunos se qualifique, é difícil e complicado:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo e só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2011c, p. 48).

Uma vez resolvido esse problema, o professor consciente que estava oprimindo seu aluno através da prática do “avanço-empurrão”, pode agora, iniciar o “processo real” de qualificar a leitura e escrita dos alunos.

4.3. Abandonando a relação condicionada

Ponto relevante sobre a leitura e escrita dentro deste processo real de “início”, é ter consciência também, que grande parte das dificuldades dos alunos em relação a ler e escrever, está intimamente ligado a um dos fatores mencionados anteriormente: os professores são formados através de métodos tradicionais, e acabam lecionando através destes métodos.

Se analisarmos uma aula baseada no método tradicional/expositivo/linear, ela é uma grande contribuidora para o desestímulo e a falta de leitura dos alunos. A exposição dos conteúdos é um “prato cheio” para os alunos acreditarem (e nós, inconscientemente também) que só ela basta, que através do “suposto” conhecimento adquirido com ela, o saber sobre determinado assunto é suficiente. O aluno - e nós - acaba caindo num duplo erro: acreditar que todo aquele conteúdo exposto que é “depositado” em sua mente, lá permanece; e acreditar que só ele é

o suficiente. Nas palavras de Ramos (2006, p. 214): "Parece que nos dias de hoje muitos ainda acreditam neste método usando a repetição e a cópia como básicas para o ensinar e o aprender nas salas de aula".

Nosso aluno da rede pública é condicionado ao longo de sua vida estudantil a perceber a educação como transmissão/assimilação de conhecimento, baseados em métodos tradicionais (como dito anteriormente). Quando se tenta fugir disso, utilizando métodos que busquem sua melhora de leitura e escrita, ele vê isso com desconfiança. Os alunos dos anos finais e do 9º ano, principalmente, veem isso como abandonar o ensino de história e entrar em um ramo que não pertence ao professor da área, mas ao de português.

Dado esse seu "condicionamento", eles não conseguem perceber que todas as disciplinas são ministradas em Língua Portuguesa, e que não é só nas aulas de português, que ele precisa escrever bem. Quando eles escrevem um texto e se aponta os erros ortográficos, ou quando se corrige uma fala errada, eles logo perguntam: "o senhor é professor de português também?". Independente da formação do professor, ele deveria responder: sim! Ler e escrever é compromisso de todos os professores! Mas a maioria dos professores, também condicionados, diz "não"!

A forma tradicional de ensinar-aprender nas escolas acaba criando uma outra relação entre professores e alunos, a "relação condicionante-condicionado": o professor, dentro da forma tradicional e bancária de lecionar (Freire), se transforma em professor condicionante, ou seja, ele condiciona a percepção do aluno e este passa a acreditar que a forma tradicional é a melhor, a verdadeira, a única, e que qualquer coisa fora disto é inválido, incorreto. O aluno torna-se assim, "condicionado" dentro da relação. E permanece nesta condição toda a sua vida estudantil. É o que Freire (2011c) chamaria de "o oprimido introjetando o opressor, ou o opressor introjetado no oprimido".

O que deve ser buscado, então, é um "recondicionamento" para esse aluno. Falo recondicionamento, não no sentido de condicioná-lo novamente a uma condição atual (de receptáculo de conhecimento), mas a uma "nova condição", onde ele, autonomamente, busque seu conhecimento. Seria um condicionamento à autonomia. Um aluno "programado para aprender" (JACOB apud FREIRE, 2011a, p. 58), mas de forma autônoma.

4.4. Por onde começa a segunda etapa da mudança?

Nossos alunos possuem sérios problemas de leitura e escrita, e isso é fato. A busca por melhorias nessas deficiências, só podem acontecer através da leitura e escrita. Eles leem mal e escrevem mal, mas temos que ter consciência que parte disso é culpa nossa. Na escola, damos poucas oportunidades de leitura e escrita para eles. A princípio, parece um paradoxo: como não damos oportunidade para isso, se todos os dias eles leem e escrevem em nossas aulas?

Aí se encontra a resposta: não damos a oportunidade da leitura e escrita corretas, para o real proveito dos alunos. Grande parte da leitura que lhes oferecemos, é segmentada e conectada com a vida deles apenas na escola; mas desconectada quando eles não estão presentes nela e possivelmente quando não estiverem mais estudando. Grande parte da escrita que lhes exigimos, é mera cópia de quadro, de livro... é reprodução. Nossos alunos, são programados para reproduzir, quando deveriam ser autonomizados à produzir. Como diz Lerner (2002, p. 33), na escola "... se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever...". Se para crianças que estão em processo de alfabetização, essa prática já é errada, o que dizer, para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. Porque é exatamente isso que vem acontecendo. O que lhes oferecemos para ler e o que lhes exigimos para escrever é para a escola, e não para eles e o mundo fora dela. Novamente me valho de Lerner: "A versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?" (ibidem, p. 33).

Se falamos das deficiências de leitura, elas só podem começar a ser sanadas, com leitura. Leitura em sala de aula! Leitura silenciosa, em voz alta? Depende da situação e do momento. Vários autores defendem ora uma, ora outra; às vezes ambas. Para Cagliari (2009), a leitura (independente de ser silenciosa ou oral), é a principal função da escola:

Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 2009, p. 130).

O autor, por exemplo, é um defensor da leitura em voz alta. Ele acredita que ao ler em voz alta, o aluno percebe as dificuldades que possui, e assim busca saná-las. Mas uma leitura preparada, ensaiada. Onde o aluno já sabe de antemão o que lerá. Dessa forma ele valorizaria mais a sua própria leitura, visando sempre uma melhor qualidade dela. Se pensarmos no valor social da prática da leitura, não é somente a que realizamos silenciosamente que possui esse valor. A leitura oral, em voz alta, também. Ao longo da história, ela sempre teve importantíssimo papel na divulgação da informação e principalmente do conhecimento. Por que hoje, ela não pode ser ainda valorizada na escola? Muitos acreditam que a obrigatoriedade da leitura em voz alta, acaba inibindo os alunos que possuem maior dificuldade, transformando a leitura para eles, em uma verdadeira tortura. Mas se ela for inserida sem obrigatoriedade, aos poucos, em pequenos parágrafos, com o professor auxiliando esses alunos, lendo junto com eles no início se for necessário – por que não? – a turma toda toma consciência das dificuldades dos colegas e passa a ajudá-los também. Os alunos passam a dar maior valor para os colegas, uns para com

os outros, e aqueles com as maiores dificuldades, vão se sentindo mais seguros dentro do processo. Uma integração entre os próprios alunos não é o que buscamos também?

Possivelmente um dos grandes problemas seja esse: a escola não valoriza suficientemente esta “prática social”, tanto da leitura quanto da escrita. Deve-se pensar “dentro” da escola, sobre a função que a leitura e a escrita terão na vida do aluno, “fora” dela, e não simplesmente “para” ela. A escola hoje valoriza muito mais um “papel meramente escolar” da leitura e da escrita, e pouquíssimo seu “papel social”.

Então, o caminho é ampliar o valor das práticas sociais da leitura e da escrita nas escolas. Cabendo aos professores, conscientizar os alunos, que a leitura e escrita não são necessárias apenas para a escola, mas para a vida. Se o aluno tomar consciência de que o que lê e o que escreve não é somente para ele e nem para o professor, mas sim para a escola em geral, para a sociedade, para o mundo; se ele tomar consciência de que quando se escreve, a função dessa escrita é que seja lida por alguém além dele próprio ou do seu professor, um segundo passo terá sido dado, e as mudanças continuam. Para isso, também cabe ao professor, conscientizar-se de que, leitura e escrita na escola, não são apenas objetos de avaliação, mas muito mais, objetos de ensino. (LERNER, 2002, p. 28; SEFFNER, 2011, p. 122)

Fator fundamental para a continuidade das mudanças também, é possibilitar aos alunos, a percepção de seus erros. Eles devem perceber suas deficiências de leitura e escrita, que também é condição para a melhora. E essa tarefa tem ficado exclusivamente (por culpa nossa), a cargo do professor. Os alunos precisam ter a oportunidade e a responsabilidade de revisar e reescrever as coisas que escreveram, para depararem-se com suas dificuldades e saberem onde devem melhorar. Não é esse o caminho para a tão desejada autonomia do aluno?

Neste exato momento, enquanto escrevo, percebo a enorme dificuldade de escrever. Estou escrevendo e reescrevendo; lendo, relendo e repensando; tendo a oportunidade de retomar coisas ditas, e acrescentar ou retirar o que não acho mais necessário. Tenho tempo para tal; não é “de uma vez” que tudo isso acontece. Se escrever não é tarefa fácil para nós, imaginemos então para nossos alunos? Falando a respeito disso, Lerner nos diz:

... na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões... Escrever é uma tarefa difícil para adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente -; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente... (LERNER, 2002, p. 33).

Nesse sentido, torna-se condição básica e de suma importância, que os alunos passem a fazer parte do processo avaliativo. Se a avaliação tem por princípio mostrar as qualificações adquiridas e ao mesmo tempo mostrar as deficiências, ela não pode ser entendida como “punição”, mas como meio de melhorar tais deficiências. Para tal, é preciso que o aluno faça parte deste processo. Refazer avaliações escritas, auxiliando-os inicialmente, na percepção de seus erros e nos meios de saná-los, dá aos alunos a condição necessária para a busca de sua autonomia.

5. Considerações finais

Percebemos até aqui, que no ensino-aprendizagem de História no magistério da rede pública existem deficiências de formação, tanto dos professores, quanto dos alunos. Na formação dos professores, pelo excesso de tradicionalismo e especialização. Na dos alunos, pela falta de leitura e escrita.

Na formação dos professores, as instituições não têm realizado suficientemente os avanços necessários para que os futuros profissionais tenham um preparo mais prático e real para o que encontrarão no magistério.

Em virtude das últimas mudanças curriculares, os atuais cursos de licenciatura em história (e das outras áreas) possuem muito mais disciplinas de educação do que há alguns anos. O profissional, hoje, sai da universidade mais preparado para o magistério. Mas ainda é muito pouco. A grande maioria sai, sem ter preparo para ensinar alunos que não sabem ler e escrever ou possuem grandes dificuldades para tal, e será obrigada a lidar com essas dificuldades no cotidiano escolar, aprendendo por conta própria, e muitas vezes de forma pouco adequada, como resolver esses problemas.

Em recente artigo, Martin e Romanowski (2010) falam a respeito das licenciaturas de universidades do Paraná, onde experiências visando melhor formação dos futuros profissionais já estão sendo praticadas. Segundo sua pesquisa, existem graduações em que cadeiras específicas de didática, deixaram de existir, para que elas fossem redistribuídas ao longo do curso. Desta forma, em média dez por cento da carga horária das cadeiras específicas do curso de História, por exemplo, são dedicadas à didática. O futuro profissional estuda determinado assunto histórico, e na mesma cadeira, “aprende” como ensiná-lo no magistério. Há experiências também em relação à interdisciplinaridade (tão desejada mas tão pouco usada) já na graduação. Nas diversas licenciaturas, existem aproximações de assuntos/conteúdos, através de trabalhos e atividades realizadas de forma interdisciplinar, visando seu futuro ensino no magistério.

Ficam como desafios a serem resolvidos: o quanto os professores precisarão se modificar? Quanto sua prática deverá ser alterada? Como ele retomará de seu papel de liderança no processo libertador?

Quanto à formação dos alunos, cabe aos professores, em parceria com eles, de forma dialógica, a busca pela melhora e qualificação, ou ainda, a busca pela autonomia para essa melhora. Buscar a autonomia dos alunos para a qualificação da sua leitura e escrita é tarefa fundamental para todos os professores, independente de sua área de formação. O professor, em sala de aula, precisa criar situações que levem os alunos a percebê-lo não mais como um transmissor, ou como o portador do conhecimento, mas sim como um orientador nos momentos de dúvidas, dentro do processo de busca pelo seu conhecimento e autonomia.

Somam-se aos desafios: como desenvolver o desejo nos alunos pelo aprender, pelo conhecer, pelo saber? Como desenvolver a vontade em se tornar autônomo, diante de seu histórico escolar condicionado? Como fazer tudo isso com alunos que possuem deficiências em leitura e escrita e ao mesmo tempo fazer com que elas acabem?

O artigo estabeleceu pontos de partida e trilhou partes do caminho; o resto dele e o ponto de chegada ainda não são vistos no horizonte... siga caminhando!

Referências bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>, pesquisado em 25 de maio de 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Aprendendo História: Reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- FOULCAULT, Michel. A ordem do discurso. 21. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- _____. Pedagogia do oprimido. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.
- KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LERNER, Delia. Ler e escrever: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, pp. 13-33.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores, In: Formação de Professores, Currículo e Práticas, Revista Educação / PUCRS. V. 33, nº 3, set/dez. 2010, pp. 205-212. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/461>>, pesquisado em 25 de maio de 2012.
- NEVES, Iara Conceição Bittencourt. et al. (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9.

Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Métodos de alfabetização: O estado da arte. In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (coord.). Aprendizagem infantil: Uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 81-133.

Disponível em

< <http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>, pesquisado em 25 de maio de 2012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K.(orgs). Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global Editora, 2009, pp. 61-79.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando. História, leitura e escrita no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton M. et al (orgs.). Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 165-178.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010.

RIES, Bruno Edgar. A aprendizagem sob um enfoque cognitivo: Jean Piaget. In: LA ROSA, Jorge (org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender. 9. Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, pp. 103-120.

SCHÄFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A.. Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça diferença para nossos alunos. In: PEREIRA, Nilton M. et al (orgs.). Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 149-162.

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 2009.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt. et al. (orgs.). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, pp. 111-124.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. Em Aberto. JCR, v. 10, n. 52, pp. 39-51, 1991.

_____. Falando de palavras, com palavras. In: ZEN, Maria Isabel D.; XAVIER, Maria L. (org.). Ensino de língua materna; para além da tradição. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 75-83.

SOBANSKI, Adriane de Quadros et al. Ensinar e aprender história: Histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero; ZEN, Maria Isabel D.. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação. 2006, pp. 123-133.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Educação Básica – resgatando espaços de humanização, civilização, aquisição e produção de cultura na escola contemporânea. In: PEREIRA, Nilton M. et al (orgs.). Ler e escrever: Compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. pp. 17-48.

Notas

1 Apesar de constar apenas meu nome na autoria deste artigo, grande parte dele foi realizado a quatro mãos. Agradeço a meu colega de escola e amigo, Alexandre Rocha da Silva, licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduando em Jogos Digitais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

2 Especialista em História do Brasil Professor da Rede Pública Municipal de Viamão

3 Falar em deficiências de leitura e escrita dos alunos, pode parecer um termo forte, pesado, remetendo à deficiências físicas ou mentais. Mas a utilizarei neste artigo exatamente para chamar a atenção frente aos grandes déficits e problemas de leitura e escrita encontrados nos alunos.

4 É a “concepção bancária da educação”, onde os educandos são depositários e os educadores depositantes do conhecimento. O curioso neste trecho da obra, é que Freire brinca com um exemplo desta forma de ensino: “Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém...” onde se decora tudo isso, sem ter conhecimento de seu verdadeiro significado. E em nota de rodapé, diz: “Poderá dizer-se que casos como estes já não sucedem nas escolas brasileiras. Se realmente estes não ocorrem, continua, contudo, preponderantemente, o caráter narrador que estamos criticando.”. Em fins da década de 60 e exilado, Freire achava que parte deste tradicionalismo já não existia. Se pudesse hoje, entrar em uma sala de aula, veria que até mesmo seus exemplos citados, continuam sendo ensinados exatamente desta forma!

5 Faço relação aqui, com o que Foucault (2011) chama de “vontade de verdade”, onde o novo discurso é dito como verdadeiro, excluindo os anteriores como falsos.

6 Todas as obras citadas como exemplos aqui, fazem parte do acervo da Biblioteca de minha escola (Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciana de Abreu) e disponibilizadas pelo Ministério da Educação através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

7 René Errnaini Gertz, professor nos Departamentos de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

8 Os conceitos de alfabetização e letramento têm mudado e vem mudando ao longo do tempo. A respeito disso, ver TRINDADE & ZEN (2006); MARCUSCHI (2008); COSSON & PAULINO (2009); MACIEL & LÚCIO (2009). Considero aqui, como alfabetização, apenas o aprender a “ler e escrever”; e como letramento, a prática social ligada à leitura e escrita, a capacidade do indivíduo de usá-las para compreender e se comunicar com o mundo além da oralidade.

9 O próprio Piaget acreditava que o ritmo de aprendizagem poderia ser “acelerado”. Nas suas palavras: “o crescimento intelectual tem o seu ritmo e os seus caminhos necessários (crédodos), do mesmo modo que o crescimento físico, o que não significa que bons métodos pedagógicos não possam acelerar um pouco as idades críticas; mas é importante frisar que essa aceleração não será indefinida”. (apud RIES, 2006, p. 108). Desta forma, então, bons métodos pedagógicos podem “acelerar” ritmos mais lentos, não comprometendo a aprendizagem da criança.

10 Plano Nacional de Educação, meta 5, estratégia 5.1: Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.

11 De acordo com os autores, a utilização dos métodos fônicos independe do idioma a ser trabalhado.

12 Eles ainda enfatizam em uma nota: “No Brasil, a pedagogia oficial, os formuladores de políticas educacionais e os pais ignoram a existência de evidências científicas de que a maioria dos problemas no aprendizado da leitura resultam de déficits cognitivos experienciais e instrucionais e não de déficits cognitivos de origem biológica.” (OLIVEIRA & SILVA, 2011, p. 85).

13 Obviamente utilizo o termo, fazendo alusão à obra de Paulo Freire, apesar de ser utilizado aqui, com um significado completamente diferente, justamente para mostrar as deturpações que são capazes de acontecer nas escolas.

14 Os “opressores” basicamente, seriam as elites econômicas e políticas da sociedade, enquanto os “oprimidos”, grande parte da população desprovida do acesso à educação e dos benefícios de uma sociedade mais justa e igualitária.

15 O que não quer dizer que o opressor não possa tomar consciência de sua opressão e também querer acabar com a situação (2011c, p. 50), que é o caso entre a relação professor/aluno dentro do sistema do “avanço-empurrão”.

16 Faço referencia aqui, às palavras de Freire (2011c, p. 43), pois para ele, o educador no processo de libertação na sociedade, tem o papel de liderança.

17 Na verdade, o professor acaba se eximindo da culpa tanto em aprovar um aluno sem condições, quanto de reprová-lo: “Após iniciar o treinamento da escrita, caso o desempenho da criança não corresponda às expectativas embutidas nas técnicas de ensino, o fracasso é atribuído a ela. Ao mesmo tempo que a criança é rotulada de ‘imatura’, as técnicas de ensino não são questionadas, e o adulto, por extensão, se isenta de qualquer responsabilidade”. (SEBER, 2009, p. 29).