

Formação de Professores e a presença da psicologia na educação: impasses e necessidades formativas

Sandra Maria Sawaya¹

Resumo: O presente artigo busca trazer novos ângulos para a análise dos motivos dos resultados insatisfatórios dos alunos brasileiros nas provas internacionais, a partir do exame das concepções e das práticas educacionais que vêm sendo propostas pelas reformas curriculares nos últimos 20 anos e a persistência das dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício do seu trabalho. Para tanto, examina, a partir das contribuições de uma perspectiva crítica em filosofia e psicologia, os impasses gerados por um discurso científico que apostou que uma mudança radical nas concepções de alfabetização dos professores mediante cursos de formação para implementá-las daria conta das mudanças. A necessidade de preparar o professor para a análise da instituição e dos problemas que deve enfrentar no exercício do seu trabalho ainda não se faz presente nesses projetos de formação.

Palavras Chave: formação docente; psicologia; reformas na alfabetização.

Abstract: This article aims to bring new perspectives to the analysis of the reasons for the unsatisfactory results of Brazilian students in international tests. It departs from the educational conceptions and practices that have been proposed by curricular reforms in the last twenty years and the persistence of difficulties faced by teachers in the exercise of their work. In order to do so, it examines, based on the contributions of a critical perspective in philosophy and psychology, the impasses generated by a scientific discourse that expected that a radical change would occur in teachers' conceptions of literacy through training courses. The necessity of preparing teachers for analyzing school institutions and the problems they must face in the exercise of their work is not yet present in these curricular reforms.

Keywords: Teacher formation; Psychology; Literacy reform.

Introdução

O objetivo do presente artigo é o de colocar algumas questões referentes às dificuldades de escolarização de milhares de crianças e jovens brasileiros. É conhecido o fato de que o Brasil ainda apresenta resultados preocupantes no desempenho de seus alunos nas três áreas básicas de escolarização, a leitura, a escrita e a matemática. Dados obtidos pelas provas internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment) revelam que os alunos brasileiros de 15 anos continuam a apresentar desempenho insatisfatório nas áreas de leitura, ciências e matemática.

Os resultados do PISA de 2015 mostram que, dos 72 países que realizaram a prova, o Brasil obteve o 66º lugar em matemática, 59º lugar em leitura e 63º lugar em ciências. Com resultados abaixo da média dos países da OCDE, a maioria dos estudantes brasileiros tem apenas conhecimentos básicos, ou seja, sabem somente realizar operações básicas, resolver problemas simples e tem conhecimentos elementares de leitura e escrita.

¹ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, professora doutora do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação – área Psicologia e Educação. Desenvolve pesquisas sobre as contribuições da psicologia à educação, a formação dos professores e a presença da psicologia.

Uma primeira pergunta que esses dados suscitam pode ser assim formulada, por que depois de tantos anos de reformas e políticas educacionais, da promoção de uma verdadeira revolução na educação e na alfabetização – como a ela já se referiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) –, o Brasil não tem conseguido ensinar a ler e a escrever uma grande parcela dos seus alunos como evidenciam as avaliações nacionais e internacionais?

É, no entanto, conhecido o fato de que a adoção de mecanismos como os ciclos de aprendizagem, a progressão continuada, a aceleração de estudos, a recuperação paralela, as reclassificações dos estudantes e as inúmeras iniciativas de reforma no currículo, nas metodologias de ensino e na formação do professor alfabetizador adotadas por estados e municípios em todo o Brasil contribuíram para a melhoria do fluxo idade/série e do desempenho escolar dos alunos nos anos iniciais. Segundo dados do INEP, em 2015, 3% das crianças do 1º ano e 23% dos adolescentes do 9º ano encontravam-se em situação de defasagem com relação a idade/série, contra 5,2% do total de crianças de 8 anos e das 45,9% aos 14 anos na década passada como revela Ferraro (2004, p. 57). Ademais, já não é possível desconsiderar que, apesar dos desafios remanescentes, uma grande maioria de crianças e adolescentes que em décadas anteriores estavam excluídas da escola passaram a ter acesso à escolarização. O observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)² mostra que atualmente, 97,4% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculadas no Ensino Fundamental, ainda que, apenas 76% terminam o Ensino Fundamental com 16 anos ou menos.

Todavia, passados 20 anos da principal reforma curricular que introduziu novos modelos pedagógicos no ensino básico e inúmeras iniciativas de formação inicial e continuada de professores, principalmente na área de leitura e escrita (idem, BRASIL, 1997), alguns dos principais formuladores e avaliadores das políticas educacionais continuam a apontar que uma das principais razões para os resultados insatisfatórios na educação no Brasil é a “falta de qualidade na formação de profissionais do ensino”. Em 2004, Mello (2004) afirmava que uma das mais importantes reformas da educação básica que ainda precisa ser realizada é a reformulação e a implementação de uma política de formação de professores para o ensino básico, isto é, que promova a reforma na “teoria e na prática da formação de professores do ensino básico” e a “redefinição do perfil do professor” (p.73).

É preciso recordar que, sob o argumento da necessidade de transformar radicalmente a escola brasileira como medida para a melhoria da qualidade do ensino, o governo federal propôs nos anos 90 uma mudança total do modelo educativo que vinha orientando a maioria das práticas pedagógicas das escolas brasileiras. A justificativa que, no período levou à reformulação dos modelos curriculares nas unidades de ensino, afirmou que, o modelo educativo anterior já não atendia as necessidades apresentadas pelo cenário sócio-político-econômico do país (ibidem, BRASIL, 1997). E que, portanto, segundo as análises que examinaram as propostas curriculares de ensino de 1º grau elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados e do Distrito Federal e subsidiaram a elaboração dos PCN, teriam apontado a necessidade de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) justificaram a necessidade de mudanças nas práticas e nas concepções pedagógicas vigentes nas escolas a partir do exame dos modelos curriculares e das atuações docentes que supostamente seriam aquelas adotadas nas práticas escolares de todo o ensino

² Dados PNE disponível em <http://www.observatoriopne.org.br/> consultado em 20 de setembro de 2017

fundamental no Brasil e que teriam apontado a presença de quatro grandes tendências pedagógicas: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas centralmente marcadas por preocupações sociais e políticas. Essas propostas, nos termos dos PCN teriam se mostrado obsoletas e portadoras de equívocos conceituais, que segundo as análises feitas comprometiam a qualidade de ensino oferecido nas escolas. Frente aos avanços trazidos principalmente no campo da Psicologia Psicogenética a partir das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, das suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças e adolescentes, os PCN se apresentaram como uma nova reforma do ensino fundamental brasileiro com todas as suas amplas consequências na formação e no aperfeiçoamento dos professores, na revisão de livros didáticos etc. (AZANHA, 2001).

No intuito de trazer novos ângulos na discussão da questão, gostaríamos de modificar a pergunta inicial e ao invés de indagar sobre as razões dos resultados insatisfatórios dos alunos brasileiros nas provas internacionais, cumpre perguntar quais são as concepções e as práticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas nas escolas brasileiras, nas salas de aula pelo Brasil afora? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício do seu trabalho e pelos alunos que não têm podido se beneficiar das aprendizagens que só a escola pode oferecer como a entrada no mundo letrado das grandes interpretações oferecidas pela literatura, pela crítica das condições e da sociedade autoritária, discriminatória, excludente na qual vivemos?

A reforma educacional dos anos 90 e a substituição radical das práticas de alfabetização

Uma primeira questão a ser enfrentada é apontada por Azanha (idem, 2001): a reforma educacional que teve início nos anos 90, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN se propôs a uma substituição radical do que existia na escola, por uma nova ordenação curricular que deveria ser implementada em todo o país. Substituição essa que não entendeu, como afirma o autor, que deveria primeiramente identificar possíveis falhas, conhecer as práticas efetivamente desenvolvidas nas salas de aulas, seus avanços, suas conquistas e suas dificuldades e a partir delas propor as mudanças necessárias. Ou seja,

A proposição dos PCN pressupôs que não valeria a pena uma atuação corretiva e reorientadora das várias tentativas estaduais e municipais que há anos se esforçam para consolidar orientações pedagógicas de seus respectivos sistemas de ensino. A opção foi a de substituí-las por uma referência curricular para todo o país” (ibidem, AZANHA, 2001, p.3)

E para justificar a necessidade de substituição das propostas curriculares por aquelas definidas nos PCN, nos lembra esse autor, o documento se baseou nas propostas curriculares estaduais e municipais elaboradas nos anos 80 e que estariam conduzindo a equívocos e falhas nas práticas e concepções supostamente adotadas nas escolas brasileiras. A partir da crítica dos modelos que teriam constituído o que se convencionou chamar da “tradição pedagógica brasileira” e das suas “tendências pedagógicas” supostamente adotadas nas instituições de ensino desde os anos 30, o que se propôs foi, portanto, uma substituição total das concepções pedagógicas, que passaram a estar apoiadas nas propostas da psicologia construtivista ou interacionistas inspiradas em Piaget e seus seguidores.

As concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil inspiradas nesses autores passaram a dar a tônica das reformas da educação na eminência de que essas concepções levassem às mudanças das concepções e das práticas dos professores nas escolas públicas em todo o Brasil (BRASIL, 1997). Assim, desde a divulgação e implementação dos PCN se seguiram inúmeras iniciativas municipais e estaduais de substituição de suas orientações pedagógicas por essas outras referências e ordenamentos curriculares, que redefiniram o papel do professor e as práticas de leitura e escrita nas salas de aula.

Um primeiro problema se colocou então: o pressuposto de que as novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem inspiradas em concepções provenientes da psicologia seriam suficientes para reorientar as ações pedagógicas, definir novas práticas e novas atuações docentes, substituindo, pelo efeito da formação docente em serviço, as antigas concepções por novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas salas de aulas pelos professores.

Essas concepções, como sabemos, partem do pressuposto de que é possível prever as leis de funcionamento da mente das crianças e adolescentes, seja das formas do seu raciocínio, seja do seu desenvolvimento linguístico, seja de suas próprias hipóteses na aquisição das habilidades de leitura e de escrita (BRASIL, 1997, cf. TEBEROSKY; FERREIRO, 1979). E que essas leis podem ser identificadas a partir de testes e exames executados pelos professores em classe. Sabemos também que os diagnósticos feitos pelos professores a partir dessas orientações se transformaram em ponto de partida para a organização do ensino e das situações de aprendizagem de leitura e escrita das crianças. A partir desse diagnóstico, os professores devem propor as atividades didáticas propiciadoras dos avanços cognitivos das crianças e necessários à sua compreensão do sistema escrito, é o que assevera o documento,

Uma sondagem deve ter sido feita no final de setembro, tanto para conhecer o processo de cada aluno quanto para tomar decisões práticas – por exemplo, formar os agrupamentos que melhor respondam às necessidades de aprendizagem dos educandos (cada um deve trabalhar com o colega que tem mais chances de lhe oferecer ajuda efetiva). Para favorecer os avanços das crianças que apresentam maiores dificuldades, incluímos novas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita e também sugerimos outras formas de intervenção. Após ter feito a sondagem, procure contemplar, no planejamento, ações que garantam aos alunos a oportunidade de retomar conteúdos já trabalhados, aprofundando o que já sabem, ampliando esse conhecimento e consolidando aprendizagens importantes para a continuidade da vida escolar(...). As atividades propostas se destinam a ampliar os conhecimentos dos alunos em duas dimensões: a do conhecimento da língua em relação ao sistema de escrita alfabético e a dos conhecimentos relacionados à linguagem escrita, concretizados nas diversas práticas sociais em que se lê e escreve. (SÃO PAULO, 2010, p.9, v.2)

Mas, estudo ainda em curso (TEIXEIRA e SAWAYA, 2017) tem revelado as inúmeras angústias dos professores para identificar as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças e a partir delas propor intervenções e situações de ensino. Encaminhadas periodicamente às DREs e DEs, as sondagens se constituíram em uma avaliação permanente do professor e do desempenho da sua classe e que posteriormente será comparada aos resultados das avaliações finais dos alunos.

Acompanhados à distância, o “professor facilitador e promotor da aprendizagem” dos alunos, nos termos do PCN, deu lugar ao professor permanentemente monitorado em uma nova modalidade de controle que envolve o autocontrole, como explicita o documento,

Os alunos só conseguem atingir as expectativas de aprendizagem que o(a) professor(a) define previamente se as condições necessárias para que eles aprendam forem garantidas no seu planejamento. De nada adianta, por exemplo, avaliar que a turma ainda não sabe ouvir histórias, pois não param no lugar e falam o tempo todo, se não lhes for dada a oportunidade de participar com frequência de momentos de leitura do(a) professor(a), se esses momentos não foram planejados de modo a explicitar os comportamentos e as atitudes que os alunos devem ter nessas ocasiões etc. Uma boa questão que o(a) professor(a) pode se colocar ao avaliar a aprendizagem de seus alunos é sobre o que ele(ela) fez ou deixou de fazer para que seus alunos alcançassem aquilo que esperava (SÃO PAULO, 2010, p. 22, v.1).

Também identificamos que as proposições didáticas dos guias curriculares destinados ao uso dos professores em classe assumiram uma função claramente tecnocrática, direcionando o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma visão instrumental e tecnicista da formação baseada no desenvolvimento de certas competências e habilidades leitores e escritoras, como indicado no documento,

Expectativas de aprendizagem relacionadas aos conteúdos deste volume. Em relação à leitura: ouvir com atenção a leitura de textos de divulgação científica, buscando ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre o tema; antecipar o conteúdo de um texto de divulgação científica pelo tema, pelo título ou por índices visuais, como ilustrações; utilizar procedimentos de leitor relacionados à leitura feita com o propósito de estudar (textos de divulgação científica); apreciar a leitura de histórias em quadrinhos, uso dos balões, presença de títulos etc.; utilizar conhecimentos sobre as personagens dos gibis; relacionar o texto escrito às imagens e compreender que o sentido do texto só é possível a partir da interação das duas linguagens. Em relação à escrita: buscar diferentes maneiras de expressar o mesmo conteúdo, procurando a forma mais precisa e objetiva (nos textos de divulgação científica) ou a mais convidativa (nos textos literários), com a preocupação de se fazer compreender e ao mesmo tempo envolver os futuros leitores (idem, 2010, p.11)

As atividades didáticas, seguindo as orientações de uma pedagogia centrada no desenvolvimento de habilidade e competência, passaram a ser dirigidas por um rol de procedimentos previamente estabelecidos que têm gerado grande insegurança e desconfiança nos professores. Focalizadas em instruções que os professores devem seguir e cujas orientações foram direcionadas pelas chamadas “expectativas de aprendizagem” (ibidem, SÃO PAULO, 2010), as atividades de sala de aula acabaram por se centralizar no “desenvolvimento de comportamentos e atitudes leitoras e escritoras” previamente definidas no material (p.12). Dirigidas por “sequências didáticas” pré-estabelecidas foram elas que definiram o que ensinar, quando ensinar e como ensinar, adaptando-as as características de cada aluno (SÃO PAULO, 2007). E

como esclarece um dos principais assessores da reforma curricular, Cesar Coll, “o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são três aspectos do currículo intimamente relacionados que definem um Modelo de Projeto Curricular” (2003, p.45). Não estando, portanto, separadas uma das outras, o autor esclarece que “a concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica, que abrange uma série de opções básicas sobre como ensinar, foi o ponto de partida e o referencial contínuo para as decisões que fomos adotando” (p.67). Portanto, uma concepção evolutiva ou construtiva da aprendizagem escolar sobre o que ensinar, baseadas em um rol de habilidades a serem desenvolvidas, estabeleceu as instruções sobre como ensinar, que passaram a ser dirigidas, segundo essa perspectiva, por suas finalidades a serem obtidas mediante intervenções pedagógicas dos professores nas salas de aula, tendo em vista assegurar as aprendizagens ou competências da proposta curricular. O currículo, entendido como o desenvolvimento de competências em cada aluno, deve ser executado de acordo com um plano de ação determinado, isto é, à serviço de um projeto educacional que deve dirigir as atividades escolares para o exercício de determinadas funções na vida social.

Mas os professores têm resistido às mudanças, e é justamente essa resistência que tem sido apontada, pelos discursos oficiais, como a causa da baixa qualidade do ensino das escolas públicas, da não aprendizagem das crianças e que levariam aos baixos resultados nas avaliações a que têm sido submetidos os alunos brasileiros. Todavia, é preciso compreender os motivos dessas resistências.

Os professores e as resistências à mudança

Uma segunda questão a ser considerada é a prioridade dada à concepção identificada nos documentos oficiais como psicologia construtivista e ao uso que dela se fez ao redefinir o ensino, a aprendizagem e desenvolvimento infantil, tornando-os o ponto de partida da organização do ensino, das decisões sobre como ensinar e o que ensinar. Apesar de seus avanços e do enorme desejo e esforço de melhorar a escola pública, de colocar as crianças e suas capacidades de aprendizagem no centro das práticas pedagógicas e da preocupação da escola, os novos modelos curriculares inspirados nas concepções construtivistas, tal como o termo aparece nos documentos oficiais acabaram por suplantam uma cultura escolar feita de práticas, de formas de comunicação, de relações intersubjetivas entre professores, alunos e equipe escolar (JULIA, 2001); ignoraram a instituição escolar, o cotidiano da vida escolar (CARVALHO, 2001), suas histórias, suas práticas de leitura e escrita produzidas por um saber-fazer construídos no embate das experiências culturais distintas com a leitura e escrita e sua presença na escola (ROCKWELL, 2009). E nas palavras do Professor Azanha,

Mesmo que se coloque em dúvida a questão da prioridade da Psicologia ou da Psicopedagogia, ainda haveria a questão da preferência por uma particular teoria. É compreensível que as opções teóricas sejam assumidas de maneira persistente por cientistas individuais, mas a própria ciência como um empreendimento cultural coletivo tem necessidade das divergências e das visões antagônicas, isto é, do pluralismo teórico (ibidem, 2001, p.)

Em um outro artigo, Azanha (1995) alerta ainda que é preciso perguntar se a aplicação de uma concepção teórica seria capaz de alterar as práticas? Ou seja, a prática é a aplicação de uma teoria do ensino ou da aprendizagem, se pergunta ele? E

interroga: “até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teórico formulado?” (p.57). É possível instruir um professor a como bem ensinar, desconsiderando a complexidade de questões com que ele se depara na sala de aula, no exercício do seu trabalho e sobre as quais toma decisões, que via de regra, são movidas pela lógica das ações da vida cotidianas? Lógica essa baseada em visões do senso comum, como os preconceitos sociais contra as famílias pobres não escolarizadas e a visão que a escola tem delas, como Patto (2015) mostrou, ao revelar o modo com que essas percepções operam nas relações cotidianas escolares. E Azanha acrescenta: “as práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas?” (p.57). Ou seja, é possível melhorar a prática docente a partir do fornecimento de modelos de ação e da expectativa de vê-los aplicados?

As afirmações recorrentes de que a persistência do fracasso escolar se deve à ineficácia do professor na aplicação do método de alfabetização é então problematizada por esse autor. Segundo ele, não há como estabelecer que a aplicação de um método ou de procedimentos de ensino terá efeitos sobre a aprendizagem do sujeito. Ou seja, a prática pedagógica de um professor não se reduz a aplicação de uma concepção ou de um método de ensino, já que não é possível ignorar a complexidade das relações e situações que constituem as práticas nas instituições escolares; a relação entre o ensino e a aprendizagem não se restringi à interação entre quem ensina e o sujeito que aprende e nem tampouco pode ser explicada em toda sua complexidade por uma única teórica, seja ela psicológica, linguística ou social. E uma das razões é que não se pode abstrair dessas relações, o contexto da sala de aula, da escola, da cultura escolar e a complexidade das relações entre todos aqueles que reproduzem, modificam, ignoram, alteram e constroem cotidianamente as práticas escolares.

Restrita a um professor que ensina e ao aluno que aprende, a percepção dos desafios da tarefa educativa da escola que ultrapassam os limites do ensino e da aprendizagem de disciplina, fica comprometida (AZANHA, 1998, p.19). E sabemos, que a insuficiência dessa percepção, inclusive pelos próprios agentes escolares, favorece a culpabilização dos indivíduos e as acusações de incompetência, de incapacidade e de descompromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos.

Também a crítica implícita às chamadas práticas tradicionais de leitura e escrita acabaram por colocar o professor diante da angústia do que fazer e como proceder diante de inúmeras crianças que não se encontram no patamar do desenvolvimento cognitivo e linguístico esperados para que o ensino possa ser eficaz e produtivo. E com isso, deixaram de considerar a presença na escola da heterogeneidade das práticas de leitura e escrita, das experiências leitoras e escritoras das camadas populares não escolarizadas ou precariamente escolarizadas do qual fazem parte não apenas os familiares das crianças que frequentam as escolas públicas, mas também seus professores (ROCKWELL, 2009). Deixaram de lado a necessidade de conhecer, ouvir, documentar, compreender e analisar as experiências das crianças, suas percepções e relações com o texto, com os objetos escritos e suas práticas, a partir da qual constroem sua experiência escolar de assimilar o que se ensina e de aprender a ler e a escrever, em suas contradições entre as formas de imposição do texto escrito, das formas de sua interpretação e usos e suas resistências. Isto é, os conflitos, as contradições entre práticas e modos de ensino constituídos nas tradições culturais, escolares, sociais, religiosas de uma sociedade multiétnica, heterogênea, mas também autoritária como a nossa (idem, JULIA, 2001).

As contribuições críticas da psicologia às teorias psicológicas do indivíduo (LEITE, 1997; BOHOSLAVISKY, 1997; PATTO, 2015, dentre outros) têm permitido superar os limites de um trabalho analítico focado apenas nas capacidades cognitivas, linguísticas e sócio afetivas de cada aluno, ao mostrarem que as capacidades e o usos

das capacidades de que todos os indivíduos são portadores dependem, para se manifestarem e se desenvolverem da natureza das relações, das circunstâncias e do contexto institucional em que se desenvolvem as ações. Os sentidos e o direcionamento do que ali se passa se inscrevem num campo de sentidos socialmente compartilhados na cultura e na cultura escolar.

Vale recordar que a escola revelada por Foucault (1977), como uma instituição social que se estabeleceu à serviço das “novas formas de controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” requeridas pelas mudanças econômicas que ocorreram a partir do século XVIII, já não permitem tratar com isenção e neutralidade os programas, as políticas de reforma e nem mesmo as atividades didáticas propostas. A exigência de novas subjetividades que deram origem a escola moderna, revelada por esse autor, e as suas novas demandas na atualidade, em uma sociedade de consumidores, guiadas pelas leis do mercado, fizeram da instituição escolar e continuam a fazer dela espaço de disciplinamento de corpos e mentes. Assim, não apenas as normas, o uso do tempo e dos espaços, as formas de comunicação hierarquizadas, a minúcia dos regulamentos e do controle da vida e do corpo dos educandos se mostraram formas de disciplinamento, mas também as práticas escolares, as atividades pedagógicas de leitura e de escrita, a “forma escolar” de pedagogização do mundo atual pela sua penetração em todo o corpo social e surgidas com a instituição escolar (VINCENT, 1980). Como formas de imposição de modos de pensar e de agir, as próprias atividades pedagógicas de leitura e escrita se constituíram em formas de vigiar, hierarquizar, classificar, recompensar e punir. Mas sabemos também que os sentidos do que o professor vive e experimenta na escola estão marcados pelas contradições, pela heterogeneidade, pela diversidade das experiências vividas fora e dentro da escola, das diversas tradições pedagógicas e culturais (idem, ROCKWELL, 2009). Como formas de resistência e luta em um jogo de forças, já não é mais possível falar em práticas pedagógicas descoladas dos sentidos das experiências de cada aluno-professor que só podem ser compreendidas em sua complexidade, a partir do entendimento da história e do contexto em que desenvolve suas ações, isto é, a escola concreta onde trabalha, mas também as circunstâncias, do aqui e agora da situação em que se dá a narração dessas experiências. A escola, é também lugar de transformação, de formação, não é pano de fundo onde se projetam as ações pedagógicas, mas tem papel determinante na definição e condução das ações e como tal precisa incluir a análise da experiência do aluno-professor, condição indispensável da transformação (idem, PATTO, 2015) e das novas possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

A formação dos Professores e a psicologia

Uma terceira questão a se considerar diz respeito a formação dos professores. Quem educa o educador? Quem forma o educador para ensinar as crianças a lerem e a escreverem? Questão recorrente na educação no Brasil, a disputa pelos espaços de formação do professor tem motivado uma discussão acalorada nas últimas décadas. O pressuposto recorrente de que os baixos resultados obtidos pelos alunos brasileiros têm como principal causa a baixa qualidade da educação que lhes é oferecida tem levado à duas afirmações: o professor da escola básica é mal formado pelas universidades e centros educacionais e uma das razões é que eles não propiciam uma formação cientificamente orientada que os instrumentalize para a sua atuação na escola e na sala de aula. As críticas aos cursos superiores de formação de professores, via de regra, incidem sobre a diversidade de abordagens teóricas encontradas em suas ementas, com diferentes pressupostos teóricos e metodológicos, que dificulta dimensionar o impacto do conhecimento ministrado na formação do professor e na sua atuação profissional

(Gatti, 2010). Ademais, o caráter eminentemente teórico da formação recebida, sem vínculos com a prática, é apontado recorrentemente como um dos problemas dessa formação, que se reflete na qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. A existência de uma dicotomia entre teoria e prática, entre aquilo que se ensina nos cursos de formação e como se desenvolve o trabalho na escola é assunto recorrente quando se trata de apontar as causas da ineficácia das reformas educacionais. Assim, recorrendo à essa dicotomia para explicar os problemas e identificar possíveis soluções para a formação docente, Gatti (1995), em um outro trabalho argumenta que um dos problemas da ineficácia da formação docente é ausência de pontes entre a teoria e a prática, “entre os modelos explicativos e o concreto vivido” (p.16) e que seu estabelecimento seria capaz de superar um dos grandes entraves apontados por esse e outros estudos. Segundo a autora, um dos pontos críticos é que, no caso das contribuições da psicologia à formação dos professores, o conteúdo ministrado nos cursos de pedagogia e licenciatura por ela estudados se refere a “uma psicologia abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar”. Porém, escapa a essa análise, um outro problema, os limites presentes na própria premissa, como já assinalados por Azanha (2001) ao chamar a atenção para os equívocos contidos, via de regra, no pressuposto de que a produção de uma teoria, de conceitos, como são os da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, podem explicar a prática ou nela intervir. Todavia, é preciso não esquecer que o que está em causa na produção teórica desses processos de desenvolvimento humano é a tentativa de descrever e explicar (mediante a busca de leis, de conceitos) certa regularidade de seus comportamentos, das suas formas de raciocínio, que levaram à uma teorização da inteligência humana como um sistema construtivo, recorrendo às metodologias científicas para descrever o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos em seus aspectos gerais e estruturais, bem como o desenvolvimento de certas noções e conceitos particulares. A prática docente, desenvolvida pelo professor na sala de aula não está em causa nessas teorizações, não é o objeto da análise e tampouco se pode delas derivar intervenções didáticas e metodológicas para as práticas pedagógicas, a partir diretamente desses modelos teóricos.

Os conhecimentos de natureza conceitual das contribuições da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, que buscaram definir as leis do funcionamento psíquico, não tiveram a preocupação com a prática do professor em sala de aula. Produzidos em situações experimentais, mesmo que tenham ocorrido na escola, esses modelos teóricos que constituem grande parte dos conteúdos das disciplinas de psicologia na formação dos professores e que tem servido de guia para às ações do ensino e sua avaliação na aprendizagem dos alunos, não levaram em conta as questões referentes às relações que caracterizam histórica e socialmente os processos educativos que têm lugar nas instituições escolares. É o caso do uso dos modelos teóricos baseados na psicogênese do desenvolvimento humano que em nosso meio foram trazidos principalmente pelos trabalhos de Piaget e seguidores. A crença de que as supostas leis descritas por uma construção teórica sobre o funcionamento psíquico sejam suficientes para dirigir e determinar as ações do ensino, colocando como questão central da formação o encontro de situações didáticas (o que ensinar) e metodológicas (como ensinar) que promovam o desenvolvimento das funções psíquicas descritas pela teoria é, como afirma Azanha, reduzir a formação e suas diretrizes curriculares às questões técnicas, instrumentais, tecnocráticas. E apostar na crença de que é possível determinar pedagogicamente a funcionalidade do aparelho psíquico, seu uso e seus resultados a partir do manejo orientado do professor das suas leis de funcionamento e de suas estruturas.

É preciso ainda chamar a atenção para o fato de que a concepção de formação que aposta que é preciso integrar os modelos teóricos da formação no contexto

concreto onde o profissional-professor vai atuar é também uma abstração na medida em que desconsidera que a realidade escolar já dispõe de teorias que conduzem as ações, as relações interpessoais, as percepções, as avaliações, a escolha dos conteúdos e os objetivos da formação em curso, que pedem explicitação, reflexão para que se tornem conscientes e possam ser objeto de julgamento e transformação pelos sujeitos praticantes. Ou seja, na medida em que toda ação implica em uma concepção que a orienta e determina e que conduz de determinado modo a trama de que é feita a vida cotidiana da escola e dos seus atores, torna-se premente conhecê-las pois é o único caminho para poder modificá-las. Desse modo, a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre o conteúdo ministrado na formação do educador e a prática do professor na sala de aula nas escolas concretas onde lecionam é, não apenas real, como uma decorrência da própria concepção epistemológica do modelo teórico que predomina nos cursos de formação docente e seus limites.

Apesar das contribuições e dos avanços teóricos que essas teorias representaram em um momento determinado da história da ciência psicológica e que tornaram sua presença obrigatória nos cursos de formação na Licenciatura e na Pedagogia em praticamente todos os cursos universitários nas disciplinas que tratam da interface entre Psicologia e Educação, os seus limites para fornecer contribuições diretamente delas derivadas para a prática pedagógica, já vêm sendo objeto de reflexões (Azanha, 2001; Carvalho, 2001; Patto, 2004, dentre outros) e de revisões que precisam ser considerados nos cursos de formação. Assim, as explicações sobre os fenômenos psíquicos e seu funcionamento nos indivíduos, ao compreendê-los como processos intrínsecos à espécie humana, adotou um modelo teórico e explicativo que desconsiderou a própria necessidade da investigação desses fenômenos nas condições reais, nas institucionais escolares, aonde se realizam o uso e o funcionamento da inteligência humana, em situações interpessoais, de ensino e aprendizagem. Desse modo, as situações sociais, históricas que passaram a determinar a formação dos indivíduos, suas formas de raciocínio, de expressão da linguagem, suas formas de comunicação, que caracterizam as instituições escolares concretas como mostrou Bohoslavsky (idem, 1997), determinadas a dar formas culturais, sociais à inteligência humana, não foram objeto de análise.

Mesmo que esses estudos tenham sido realizados levando-se em conta situações de interação do sujeito com o meio, e deles faça parte o exame dessas interações, elas ocorrem em situações experimentais determinadas pelo pesquisador, que conduz as intervenções e busca, através de suas perguntas, comprovar as suas hipóteses para o que está ocorrendo entre a criança e a situação experimental proposta. Este é o caso dos testes piagetianos de conservação, frequentemente utilizados para conhecer e definir os estágios cognitivos em que se encontram as crianças e a partir deles estabelecer as situações de ensino.

Sabemos que os estudos empreendidos pelos teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem presentes nos cursos de formação de professores e nas reformas de alfabetização afinadas com o construtivismo piagetiano foram produzidos mediante situações experimentais controladas pelo pesquisador (Mecacci, 2005). Assim, a teoria não se debruçou sobre as condições sociais, interpessoais, culturais reais, contraditórias e conflituosas em que se formam os indivíduos sociais e suas formas de pensar, perceber, atribuir significados ao mundo e se relacionar com ele e os outros em uma sociedade autoritária e excludente. O que passa ao largo dos desafios e da complexidade de questões que precisam ser consideradas na formação docente para que seja possível a formação do cidadão crítico tão almejado por todos em uma sociedade democrática, mas para isso é preciso dotá-lo de saberes a serem convocados na sua preparação para viver com os outros e na sociedade e que não podem deixar de considerar os aspectos culturais relevantes para a compreensão dele,

da sociedade em que vive, da cultura, das crenças, da política, das tradições, das formas de existência social, das formas de agir e pensar que caracterizam a nossa cultura e os modos de inserção dos indivíduos nela.

Já não será, portanto, suficiente estabelecer pontes entre teoria e prática. Antes, é preciso problematizar os próprios conteúdos e os modos de conceber a formação do educador, que têm feito parte dos cursos de formação e seus limites. Pois, por trás da afirmação da existência de uma separação, que precisa ser encurtada, entre teoria e prática, subsiste a ideia de que existe um saber científico capaz de explicar e dirigir às ações em sala de aula para torná-la eficaz e competente, mas produzido em separado das próprias ações do ensino, como mostramos. Assim, o modelo teórico que passou a orientar as políticas da reforma do ensino desde os anos 80, passou a ser percebida como aquela que trará a competência ao professor, dotando-o de um saber em substituição ao seu não saber, à sua ignorância, à sua prática espontânea (Brasil, 1997). Todavia, quem ensina é um professor, sujeito dotado de vontade, desejo, necessidades e experiências, que se apoia em uma memória, constituída de uma história acumulada, do qual faz parte a própria instituição onde trabalha, que como uma organização social é dotada de uma subcultura própria onde circulam representações sociais que dotam de sentidos determinados o que ali acontece e que dirigem suas ações. Se essas representações estão constituídas pelas formas culturais de uma sociedade autoritária, que reproduz esse autoritarismo nas relações escolares e suas formas de ensino, é ingênuo acreditar que elas poderiam ser substituídas por modelos de representações novas, apoiadas em teorias afinadas com os princípios democráticos de um indivíduo que pensa, emite opiniões, reflete e critica.

Ademais, a teoria, como nos ensina Chauí (2016), que um discurso competente, do especialista, elevou a condição de saber, de conhecimento, para se implantar como tal teve de silenciar o discurso da experiência do educador, reduzindo-o a uma ação prática, irrefletida, sem planejamento, sem racionalidade e que como tal precisa ser reformulada a partir do discurso competente do especialista, do cientista que conhece os processos da inteligência humana e como ela funciona.

Diante dos resultados alarmantes da escolarização no Brasil, as propostas e as atividades desenvolvidas nas escolas precisam ser ainda problematizadas, questionadas e também os cursos de formação que vêm sendo desenvolvidos nas próprias escolas, em espaços organizados com essas finalidades. Daí é preciso se perguntar, se apesar das intenções democratizantes das reformas curriculares e suas reorientações pedagógicas, elas de fato têm conseguido superar os modos de imposição de que foram revestidos os projetos curriculares? Têm conseguido acolher a diversidade, as diferenças na relação e apropriação dos sentidos dos textos, das suas formas de interpretação? Têm permitido a autonomia das escolas na construção de projetos pedagógicos que acolham a diversidade de experiências com a leitura e a escrita?

Considerações Finais

1) Alguns autores como Azanha, como mostramos, têm chamado a atenção para os limites das reformas educacionais na alfabetização das últimas décadas, que a despeito de seu projeto democratizante, acabam por privilegiar certas concepções teóricas e suas orientações como conhecimentos estáveis e seguros. Quando na verdade, como toda teoria elas precisam ser confrontadas na prática, na vida da escola, em sua capacidade de explicar os fatos e de levar à superação dos limites e problemas identificados. Afirmar que as crianças pobres são portadoras de atrasos cognitivos e

linguísticos e produzir instrumentos que acabam por comprová-los, encobre que os modos de observar os fatos podem ter sido produzidos pelo observador e pelos instrumentos de observação. O que leva a se desconsiderar as experiências das crianças e suas famílias com leitura e a escrita, as experiências variadas da escola, dos professores em suas práticas de ensinar a ler e a escrever e que pedem explicações, novas teorizações e conhecimentos de uma realidade ainda desconhecida. Ou seja, a heterogeneidade social, histórica das experiências de leitura e escrita que marcam a cultura de sociedades como a nossa, em que uma grande parcela da sua população não se beneficiou da escolarização, colocam a necessidade de produção de conhecimento que examine sua presença dentro e fora da escola, pois ela marca presença na escola.

2) Em época de neoliberalismo em que a educação passou novamente a ser encarada como a salvadora de todos os males, a redentora de uma sociedade que tem restringido empregos e direitos, já não é possível desconsiderar as releituras de teorias e propostas bem-intencionadas e comprometidas com a democratização. Ou seja, é preciso evidenciar que em nome de uma proposta de construção de conhecimento, a alfabetização tem assumido nos guias curriculares uma função técnica, instrumental que pede exame a serviço de quem, com que objetivos e de que modo ela tem buscado se implantar na rede pública.

3) Não seria a recusa dos professores a aderir as reformas um dos modos de resistência não intencional ao silenciamento a que têm sido submetidos para que o discurso dos especialistas que falam sobre a educação, sobre o ensino, sobre a aprendizagem sejam os únicos a produzirem o discurso educacional? Como nos alerta a filósofa Marilena Chauí... (2016).

BIBLIOGRAFIA

AZANHA, J.M.P., Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia da Escola. *Harvard*: Mandruvá, 2001. acesssível – <http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>

AZANHA, J.M. P., *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, J.M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol.II,n. 4, p.16, 1998.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Introdução. Brasília: MEC v.1 e v. 2, 1997.

BOHOSLAVSKY, R. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador, In: PATTO, Maria Helena (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.357-381, 1997.

CARVALHO, J.S., *Construtivismo uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre:Artemed, 2001.

- CHAUÍ, M.S. Ideologia e Educação. *Educ.Pesqui*, São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan./mar.2016.
- COLL, C. *Psicologia e Currículo* uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, (5ª ed.), 2003.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In. MARCHESI, A; GIL, C.H., *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.
- GATTI, B. A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. *Psicologia e Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP*, (1), 9-20, 1995
- GATTI, B. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. *Psicologia da Educação* (31), 7-22, Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000200002&lng=pt&nrm=iso
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.1, pp.9-44, 2001.
- LEITE, D.M. Educação e Relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 301-327, 1997.
- MECACCI, L. *Storia della psicologia del Novecento*. Roma-Bari: Laterza, 2005
- MELLO, G.N., *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XXI?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. 4a.ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PATTO, M.H. Formação de professores: o lugar das humanidades In Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.) *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* São Paulo: Editora UNESP, 2004
- ROCKWELL, E. EZPELETA, J., Escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, pp.131-147, jul./dez., 2007.
- ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: história y cultura em los procesos educativos*, 1ª.ed, Buenos Ayres: Paidós, 2009.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - *Ler e Escrever*; guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano (1ª. série), (4ed.), v.1 São Paulo: FDE, 2010.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - *Ler e Escrever*; guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano (1ª. série), (4ed.), v.2. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO, SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino fundamental:ciclo I. SME:DOT, 2007*

TEIXEIRA, H.F.; SAWAYA, S.M. A construção das práticas de leitura e escrita em uma escola pública e a apropriação dos professores dos textos normativos. Resumo XIII Congresso de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador, Bahia, 2017

VINCENT, G., *L'école primaire française*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

Recebido para publicação em 16-07-18; aceito em 15-08-18