



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 7, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.07.26>

Recebido em: **04/09/2020**

Aprovado em: **04/09/2020**

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: SABERES E DESAFIOS COTIDIANOS;  
LITERACY TEACHERS: EVERYDAY KNOWLEDGE AND CHALLENGES;  
PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN: CONOCIMIENTOS Y DESAFÍOS DIARIOS

IVANA CONCEIÇÃO DE DEUS NOGUEIRA  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7155-9512](https://orcid.org/0000-0001-7155-9512)

**Resumo:**

Este estudo investigou a práxis pedagógica de professoras/alfabetizadoras no desenvolvimento de atividades propostas às suas turmas de 6/7 anos de idade. A vivência na formação de professores motivou a reflexão acerca da relação entre psicologia/educação e sua contribuição para essa área de conhecimentos. O uso da metodologia qualitativa de cunho etnográfico proporcionou o acesso ao cotidiano de alunos e professoras de uma escola pública no município de Jequié-Bahia, bem como a análise de observações participantes e de entrevistas semiestruturadas. As compreensões produzidas por este estudo apontam para a necessidade de construirmos uma Psicologia da Educação que seja capaz de subsidiar, eficazmente, as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, considerando seus espaços formativos e os saberes fomentados por estas no exercício cotidiano de suas ações junto às crianças.

Palavras-chave: Formação, Práxis, Professoras alfabetizadoras, Psicologia da Educação.

**Abstract:**

This study investigated the pedagogical praxis of teachers / literacy teachers in the development of activities proposed to their 6/7 years old classes. The experience in teacher training motivated reflection on the relationship between psychology / education and its contribution to this area of knowledge. The use of qualitative methodology of an ethnographic nature provided access to the daily lives of students and teachers of a public school in the municipality of Jequié-Bahia, as well as the analysis of participant observations and semi-structured interviews. The understandings produced by this study point to the need to build an Educational Psychology that is able to effectively subsidize the pedagogical practices of literacy teachers, considering their formative spaces and the knowledge fostered by them in the daily exercise of their actions with children .

Keywords: Formation, Praxis, Literacy teachers, Educational psychology.

**Resumen:**

Este estudio investigó la praxis pedagógica de los docentes / alfabetizadores en el desarrollo de actividades propuestas a sus clases de 6/7 años. La experiencia en la formación del profesorado motivó la reflexión sobre la relación entre psicología / educación y su contribución a esta área del conocimiento. El uso de metodología cualitativa de carácter etnográfico brindó acceso a la vida cotidiana de estudiantes y docentes de una escuela pública del municipio de Jequié-Bahía, así como el análisis de observaciones de los participantes y entrevistas semiestructuradas. Los entendimientos producidos por este estudio apuntan a la necesidad de construir una Psicología Educativa que sea capaz de subsidiar de manera efectiva las prácticas pedagógicas de los alfabetizadores, considerando sus espacios formativos y los conocimientos que éstos fomentan en el ejercicio diario de sus acciones con los niños.

Palabras clave: Formación, Práctica, Profesores de alfabetización, Psicología Educativa.

## 1 Expressões Iniciais

A bagagem essencial do professor é seu repertório profissional que é adquirido pela prática. Porém, não é a prática por si só que é formadora, ela deve sempre ser acompanhada da reflexão sobre a experiência, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora e não a experiência por si só.

Nóvoa

As contínuas transformações que têm afetado a sociedade fazem emergir novas demandas para a escola e para todos que nela convivem em seu cotidiano. Cotidiano esse que supõe uma rede de contextos, vínculos e relações pelas quais o professor transita. Decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, tais demandas passam a exigir modos diferenciados de formação, atuação e interação dos sujeitos sociais, ou seja, novas exigências são criadas ao trabalho do professor. Assim, a escola, enquanto instância responsável pelo aprendizado/formação de crianças e jovens acaba por se integrar às novas configurações organizativas da sociedade.

O momento educacional no qual vivemos ainda revela um descompasso na vinculação entre o processo educativo e a realidade socioeconômica e cultural do país. Muitas são as discussões que ecoam nesse cenário; algumas vezes culpam o professor diante do baixo índice de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, outras se concentram na formação insipiente oferecida pelas escolas de formação inicial/universidades. O fato é que a necessidade de melhor qualificação para os professores tem sido alvo de inúmeros debates. Nesta perspectiva, surgem estudos que apontam para a profissionalização da docência, no sentido de que existem saberes específicos a este ofício, que não apenas os de caráter cognitivo e pedagógico, mas saberes a serem construídos no exercício da práxis docente.

Entendemos que a formação inicial de qualidade, em nível superior, para os docentes da escola básica, para além da exigência legal, é de fundamental importância, visto que essa formação possibilita aos professores o exercício das suas atividades profissionais de maneira mais organizada e consciente, tendo em vista a necessidade de reflexão sobre a realidade social dos alunos e da comunidade em que se encontram inseridos. Para Pimenta (2002), a formação contínua não se reduz ao treinamento ou à capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha da educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas).

Neste sentido, Mizukami (2000) aponta que é importante compreender como o processo de aprendizagem profissional ocorre, de forma a se poder delinear cursos de formação básica e programas de formação continuada que, de fato, promovam tal processo. Nesse contexto, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, enfrentam o desafio da formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, para que a formação docente ocorra em patamar de qualidade social, política e pedagógica, faz-se necessária a articulação entre as funções de pesquisa, ensino e extensão, bem como a contínua inter-relação entre teoria e prática. Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, desenvolvendo com os alunos uma atitude investigativa acerca do contexto escolar. A experiência/convivência universitária deve permitir a prática da autonomia, do espaço aberto para a crítica e diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Como professora, atuando nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com uma clientela mista, alunos recém chegados do ensino médio, mas também alunos com experiência na docência, em funções e espaços formativos diversos, desde assistente em secretaria, auxiliares de classe e regentes, em escolas públicas, particulares ou religiosas, percebi que grande parte dos discentes demonstrava um grande interesse e curiosidade pelo trabalho docente. Em sala de aula, eram frequentes os relatos apresentados pelos alunos, evidenciando situações conflituosas vivenciadas no exercício profissional da docência. Na maioria das vezes, percebia certa ansiedade na obtenção de respostas à resolução de tais problemas, por meio de conteúdos da Psicologia da Educação, disciplina sob minha responsabilidade. Para aqueles alunos, professores em formação, os conhecimentos acadêmicos, haviam se tornado a tábua de salvação, como se a teoria trouxesse em si a solução do problema e não a possibilidade de tratar tal realidade.

Ao mesmo tempo, observava, por meio dos discursos e atividades desenvolvidos em sala, que conceitos da Psicologia da Educação eram, muitas vezes, utilizados inadequadamente, sem um prévio conhecimento do significado dos mesmos, apresentando assim, uma leitura próxima a do senso comum. Tal realidade me preocupava, pois, a depender da concepção construída pelos professores em formação, a partir das ideias veiculadas pela Psicologia, podia acabar por se levar para a escola um discurso psicologizante, através do qual quase tudo cabe no universo de conhecimentos da Psicologia, o que, sem sombra de dúvidas, dificulta o desenvolvimento de uma percepção mais ampla do fenômeno educativo.

Essa experiência me inquietou bastante, e a partir da mesma alguns questionamentos foram sendo suscitados: até que ponto os alunos/professores têm clareza dos limites de alcance dos estudos da Psicologia da Educação? O que eles compreendem, na verdade, por conhecimento psicológico? Como decodificam e recriam, na prática pedagógica, as teorias psicológicas que fundamentam sua ação? A Psicologia é de fato uma das áreas de conhecimentos que norteia o trabalho do educador, entretanto, os fenômenos educativos se configuram na inter-relação entre as várias áreas de conhecimentos, assim sendo, não se concebe uma análise do processo educativo sem a dimensão do contexto histórico, social, cultural, político e econômico no qual este ocorre. Ao pensarmos as relações existentes entre Educação e Psicologia precisamos, necessariamente, pensar as relações entre sociedade e educação. Pois, se através da Educação nos deparamos com a prática social, com objetivos a serem atingidos via ação profissional, através da Psicologia e dos seus referenciais teóricos temos a possibilidade de nos instrumentalizar para melhor compreender e intervir no cotidiano da sala de aula.

Dessa forma, esse estudo justifica-se ao propor uma investigação/formação acerca das concepções epistemológicas construídas por alunas de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental ao longo do curso de formação continuada, bem como, busca identificar a interferência dessas concepções na prática pedagógica, em classes de alfabetização, de uma Escola Municipal de Jequié. A partir daí intensifica-se a necessidade de discussão acerca da contribuição efetiva da Psicologia na formação de professores, enquanto disciplina concreta e reflexiva, capaz de favorecer e nortear a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e professores, além de possibilitar o repensar das relações no espaço-escola.

Neste sentido, conhecer como o professor compreende o processo educativo e, portanto, elabora e empreende ações objetivando atingir a aprendizagem de seu aluno, pode vir a contribuir para o processo de reflexão crítica da epistemologia docente, tendo em vista a superação de posturas autoritárias ainda frequentes no cotidiano escolar.

O presente estudo, tomando por referencial teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget, focaliza como objeto de investigação o modo como o professor alfabetizador da rede municipal de Jequié opera, decodifica e recria, na prática pedagógica, as teorias psicológicas que fundamentam sua ação.

## 2. Aportes Teóricos

Tendo em vista algumas questões emergentes à formação e profissionalização da docência, inicialmente discutidas, para alicerçar o nosso diálogo, nos fundamentamos em estudos importantes, como as formulações de Tardif (2002), Nóvoa (1997; 2002), Pimenta (2002), Mizukami (2000), entre outros, que têm como foco principal a reflexão e produção de saberes no exercício do trabalho cotidiano da sala de aula.

Retomemos então o cenário histórico e nos remetemos até o século XIX, em que o ato de educar se reduzia à transmissão de conhecimentos socialmente organizados; assim, o papel designado ao professor era o de emissor de conteúdos. Para desempenhar tal tarefa este buscava técnicas pedagógicas consideradas mais apropriadas para atingir o objetivo maior do ensino: a aprendizagem do aluno.

Habitualmente essas técnicas eram elaboradas por pensadores da educação, mas que, de fato, não haviam passado pela experiência de estar concretamente em uma sala de aula. Assim, para obter bons resultados, os professores buscavam seguir passo a passo as orientações recebidas, mas, apesar de tanto empenho, nem sempre o resultado era o esperado.

Saviani resgata a história da Pedagogia enquanto teoria da prática educativa e faz a seguinte observação:

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. (SAVIANI, 2007, p.104)

A partir dessa ótica, passou-se a acreditar que faltava ao professor um conhecimento maior acerca das teorias que embasavam a educação, e que este poderia ser apreendido através de cursos de capacitação//

, preferencialmente nas universidades, espaço destinado ao ensino, à pesquisa e extensão. A partir dessa nova lógica, entendeu-se que a solução estava na academia, na familiaridade com o conhecimento científico; então, os cursos de licenciatura foram se multiplicando em todo o país. Apesar do crescente número de professores com curso superior no Brasil, as críticas continuavam severas quanto aos baixos índices da educação básica. Por que será que, mesmo diante de teorias pedagógicas tão complexas e metodologias de aprendizagem relevantes quanto ao seu processo dinâmico de construção do conhecimento, a sala de aula continua sendo um desafio cotidiano para o professor?

Embora muitos professores saiam dos cursos de formação focados em transformar seus espaços de atuação, as dificuldades vivenciadas no exercício da profissão acabam sendo decisivas quanto ao posicionamento do professor diante do enfrentamento ou desistência da carreira. Tais dificuldades vão desde as condições estruturais oferecidas pela escola, até mesmo ao menosprezo pelo saber experiencial, elaborado a partir das situações diárias com as quais se deparam. Nesta perspectiva, André (2005) sinaliza:

[...] é preciso explicitar, também, que falar em processo de reconstrução do saber docente significa considerar questões relativas tanto aos estudos sobre o processo de ensino e a formação do professor, quanto aos estudos sobre o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente. (p. 10)

Uma das importantes questões a serem pensadas na atualidade é como a formação de professores

vem sendo compreendida e como pode contribuir para que o educador resgate o conhecimento produzido no cotidiano escolar e perceba que seu trabalho não se restringe às quatro paredes da sala de aula, pois a prática pedagógica vai muito além da mera repetição de conteúdos, regras e metodologias de ensino. Certamente, é preciso que o saber do professor seja compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para se enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Neste sentido, o trabalho e as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2005) apontam para aspectos inovadores, tendo em vista a percepção do professor enquanto profissional que produz um saber oriundo da sua interação com outros seres humanos, a partir de várias instâncias: familiar, escolar, cultural, científico-metodológica. Assim, os saberes docentes provêm da socialização entre pares, dos cursos e capacitações feitos ao longo do processo de formação e da superação cotidiana dos desafios impostos à sala de aula. Sob a perspectiva desse estudioso, o conhecimento produzido pelo educador se destaca enquanto plural, heterogêneo e temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira docente.

Nas palavras de Tardif podemos perceber o postulado central que tem guiado suas pesquisas:

[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. [...] (TARDIF, 2005, p.228).

Embora saibamos que a rotina escolar ainda não tenha mudado o bastante, e que resquícios de velhas práticas permeiam o cotidiano de inúmeras escolas brasileiras, as pesquisas atuais dão novo alento ao professor que parece, aos poucos, retomar o lugar de ator e construtor de sua história. Através de estudos desenvolvidos acerca da prática cotidiana de professores, muitos autores defendem veementemente a apropriação e reconstrução da teoria pelo professor a partir do seu fazer, pois esta só tem sentido por meio da ação docente.

Entretanto, apesar dos avanços percebidos nos últimos anos, carecemos ainda de políticas que valorizem o saber construído pelo professor ao longo da sua trajetória e o conhecimento adquirido pelo aluno em seu meio sociocultural, políticas que sejam capazes de incorporar no ambiente da sala de aula o olhar desses atores sociais para a sua própria realidade, entendendo que a construção de saberes vai muito além dos conteúdos veiculados no ambiente escolar.

Ao trazer o processo de formação de professores para o centro das discussões acadêmicas, Tardif (2000) entende que o conhecimento desenvolvido através do trabalho docente, saberes produzidos e mobilizados cotidianamente no exercício da função devem ser levados em conta quando da reflexão das práticas implementadas por professores/formadores nas universidades. Tal postura acena para uma perspectiva no mínimo singular, desconstruindo assim a ideia de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Neste sentido, Tardif convoca educadores, pesquisadores e toda comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que os pesquisadores universitários deixem de focar os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a considerá-los como sujeitos do conhecimento, como colaboradores, como co-pesquisadores.

Garcia (2003) compartilha desse pensamento ao entender que a atuação de pesquisadores, vindos das Universidades, junto aos cursos de atualização e aperfeiçoamento para a docência deva acontecer no sentido de que professores se transformem em professores-pesquisadores, a partir do momento em que a teoria-prática, elaborada cotidianamente na sala de aula, seja pesquisada e reconhecida enquanto teoria em movimento. Nesta linha a autora expõe suas ideias:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. (GARCIA, 2003, p.21).

É dessa proposta que comungamos – a formação como um processo permanente de questionamento e reinvenção da prática, com vistas a desenvolver uma atitude de reflexão crítica em relação à sala de aula, à educação, à sociedade. Uma formação na qual o professor possa se perceber enquanto estudioso e pesquisador do seu fazer.

### **3. A investigação-formação em ação**

Inicialmente objetivamos situar a problemática que deu origem a nossa pesquisa– a real contribuição do estudo da Psicologia da Educação na formação de professores. Entendemos que se faz necessário apresentar algumas questões relativas a este tema e, para tanto, nos debruçaremos sobre as obras que discutem a importância da aquisição da leitura e da escrita, sob uma perspectiva construtivista piagetiana, entendendo este processo enquanto momento essencial na construção da autonomia do ser humano.

Esta pesquisa teve por escopo investigar as ações e interações vivenciadas por professoras e alunos na configuração do dia-a-dia da sala de aula, no intuito de repensar os processos de formação docente. Enquanto educadora e estudiosa da área, defendo o desenvolvimento de práticas que aproximem o professor do seu real papel de ator e construtor social, oportunizando a este a reflexão e ressignificação do saber e do fazer docentes.

A motivação inicial para o desenvolvimento desse trabalho surgiu do interesse nos estudos sobre o processo de formação do professor e se estendeu na perspectiva de interpretação do cotidiano da sala de aula, especificamente, na tentativa de compreender os processos de apreensão e apropriação dos conteúdos da Psicologia da Educação, por parte dos professores que trabalham mais diretamente com aquisição da leitura e da escrita (Ciclo de Formação I – 6 anos), em uma Escola Municipal de Jequié.

O debate acerca da relação entre Psicologia e Educação é ainda hoje objeto de estudo de muitos pesquisadores. São estudos relativos às implicações da Psicologia no cenário da Educação, em que são refletidas questões sobre os desafios desta na formação docente. Uma crítica comumente feita à Psicologia da Educação é que embora este campo se constitua enquanto um saber necessário ao exercício da profissão de professor, a sua presença nesse processo, na maioria das vezes, se deu sem uma articulação entre seus conteúdos específicos e a prática escolar concreta, o que em muito contribuiu para a tão discutida dicotomia teoria/prática nessa área de conhecimentos.

Neste sentido, Cunha (1998) afirma que:

[...] é preciso reconhecer que toda e qualquer utilização educacional dos saberes oriundos da Psicologia é passível de discussão, pois, quando a Pedagogia tenta apossar-se dos conhecimentos científicos da Psicologia, pode fazê-lo sob orientações as mais diversas. Consequentemente, torna-se muito difícil vincular uma vertente do pensamento educacional a conceitos extraídos de uma teoria psicológica, como se algum saber deste terreno fosse responsável exclusivo pelas práticas contidas naquele. [s/p]

Durante muito tempo, a Psicologia manteve forte influência sobre as práticas escolares. Esta influência pode ser observada até hoje no discurso pedagógico encontrado nas escolas brasileiras, bem como na produção acadêmica e nas recentes reformas curriculares, ainda marcadas pelo debate entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos em pedagogias aplicáveis às questões atuais que mobilizam as instituições educacionais.

Entretanto, apesar das tentativas de difusão dos conceitos da Psicologia da Educação no cotidiano das salas de aulas, mais especificamente relacionados à Psicogenética, a partir dos anos 80/90, através de seminários de capacitação de professores, de cursos de formação em serviço, observamos que, ainda assim, se fazem necessárias muitas mudanças na prática pedagógica desenvolvida pelo professor de grande parte das escolas de ensino fundamental e médio.

Tais preocupações nos motivaram no aprofundamento dessa temática de estudo e materializaram-se na execução da pesquisa ora apresentada que se propôs a estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas por alunas-professoras do curso de Licenciatura Plena em Séries Iniciais e Ensino Fundamental (capacitação em serviço – convênio UESB/ Prefeitura Municipal de Jequié), que atuavam em classes de alfabetização. Assim, objetivamos conhecer os conceitos relacionados à Psicologia da Educação que estas professoras conseguiram construir em seus espaços de formação acadêmica e no exercício profissional. Surge então a necessidade de analisarmos as articulações estabelecidas entre os saberes do cotidiano da sala de aula e os saberes acadêmicos.

Dentro da abordagem qualitativa de investigação, entendemos ser necessário nos aproximar dos lugares e sujeitos envolvidos nesta investigação e, para tal, precisamos conhecê-los *in loco*. Destarte, definimos utilizar na produção de dados a entrevista semiestruturada com as professoras, como um dos instrumentos metodológicos, aliada à pesquisa de campo por meio da observação do dia-a-dia da sala de aula. Isto porque consideramos o valor do empírico na construção teórica, pois a produção de indicadores empíricos pode representar uma fonte de questionamento da própria teoria, bem como pode indicar a necessidade de reformulação de alguns dos seus pressupostos. Esta seria então a forma mais adequada, dentro da epistemologia qualitativa, de aproximação e apreensão da realidade específica das alfabetizadoras. São instrumentos interativos entre a investigadora e as parceiras de pesquisa.

Para uma aproximação inicial com a realidade investigada, lançamos mão de um manancial de leitura, a fim de configurarmos o panorama contemporâneo das discussões teóricas sobre alfabetização, nos últimos anos, no âmbito Psicologia. O levantamento bibliográfico teve como fundamento obras de estudiosos reconhecidos na área da Educação, bem como a inclusão de consulta em estudos científicos recentes, veiculados em sites eletrônicos de pesquisa, devido à tendência destas revelarem a produção acadêmica e as polêmicas atuais, ou seja, o conhecimento que está em circulação no momento em que é produzido. Por meio da análise bibliográfica, pudemos perceber uma cisão entre autores que defendem metodologias em acordo à concepção construtivista piagetiana, como forma de atuação junto às classes de alfabetização, e autores que se mostram críticos quanto à divulgação destas ideias.

Sabemos que a Psicologia, assim como outras ciências, teve como berço os conhecimentos filosóficos que buscavam explicar os fenômenos do universo e da própria natureza humana. Assim, concepções filosóficas deram origem aos principais eixos epistemológicos que embasam as teorias psicológicas da atualidade. Entretanto, o que ocorria no século XVIII, no âmbito da Filosofia, ainda hoje ocorre nas áreas da Psicologia e da Pedagogia – o conflito entre duas visões divergentes: o empirismo e o apriorismo.

Os empiristas acreditam que a fonte do conhecimento é exterior ao sujeito e que, através da informação sensorial, é possível trazer o mundo do conhecimento para o interior do indivíduo. Por considerar o conhecimento uma descoberta que vem do mundo externo, essa corrente acredita que o organismo está sujeito às mudanças do meio (físico e social). Assim, são as experiências e sensações vivenciadas, a partir do contato com o objeto, que gravarão as impressões na mente humana, formando então o conhecimento.

Por sua vez, os teóricos aprioristas rejeitam tal hipótese, porquanto entendem que os sentidos, muitas vezes, nos enganam em ilusões perceptivas. Afirmam que a fonte do conhecimento está na razão pura. Para eles, as condições de possibilidade do conhecimento são herdadas através do código

genético, de forma inata ou submetidas ao processo de maturação biológica, mas, de qualquer forma, predeterminadas ou *a priori*. De modo geral, as formas de conhecimento inato se manifestam, gradativamente, à medida que a maturação biológica evolui, favorecendo o desenvolvimento de tudo o que a mente pode realizar. Assim, para o apriorismo, a razão e os pensamentos lógicos são as condições necessárias para o conhecimento da verdade.

Como é possível perceber, o apriorismo opõe-se ao empirismo. Entretanto, essa contraposição se dá apenas na forma de conceber a origem do conhecimento, haja vista que ambas as correntes propõem uma visão passiva de conhecimento, pois, de uma ou de outra maneira, suas condições prévias de aprendizagem já estão determinadas, independentemente da atividade do indivíduo.

Jean Piaget, a partir de uma perspectiva construtivista acerca da origem e desenvolvimento do conhecimento, rechaça as ideias reducionistas do apriorismo e do empirismo, por entender que o conhecimento não está dado na bagagem hereditária, nem no meio físico e social, mas é resultado da permanente interação do ser humano em seu meio, ou seja, o conhecimento não está dado, mas está por ser construído.

A partir dessa abordagem explicativa, acerca da origem das ideias do pensamento humano, surge na realidade, algo muito mais amplo, uma concepção de compreensão de mundo conhecida como construtivista e que acaba chegando até a área educacional, enquanto perspectiva de superação do fracasso escolar, fantasma que ainda rodeia o cotidiano de muitas crianças.

Todavia, muito antes do construtivismo, o apriorismo e o empirismo chegaram às salas de aula e demarcaram seus espaços, influenciando decisivamente a postura de muitos professores e os métodos desenvolvidos pelos mesmos, com a finalidade de atingir a aprendizagem de seus alunos. Fazendo uso das ideias centrais dessas correntes de pensamento, muitas atitudes foram justificadas e aceitas pela comunidade escolar.

Em seu livro *Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*, Fernando Becker (2000) realiza pesquisas e estudos sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e a concepção de conhecimento-construção. Nesta obra, o autor busca desenvolver a questão: o que o professor pensa ser o conhecimento quando ele o ensina e que relação há entre sua concepção epistemológica e a prática pedagógica? Busca-se com isso distinguir práticas didático-pedagógicas autoritárias de concepções provindas do senso comum.

Para Becker, Construtivismo significa dizer que:

nada, a rigor, está pronto, acabado, porque o conhecimento não está dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Este se constitui pela interação do indivíduo com o seu meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se organiza por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio. (BECKER, 2000 p. 88-89).

Historicamente, a alfabetização tem sido entendida como momento crucial do desenvolvimento escolar infantil. Entretanto, as estatísticas e o discurso dos professores apontam que, nesse período, residem as maiores dificuldades de aprendizagem. Daí o aparecimento contínuo de metodologias que prometem acabar definitivamente com as baixas taxas de aprovação nas séries iniciais do ensino fundamental, ser algo comum nesse terreno da educação. A alfabetização é, sem dúvida, uma das áreas que maior influência recebeu da Psicologia, por meio das correntes associacionista, gestaltista, psicogenética e psiconeurológica[2].

Esta pesquisa, que toma como objeto de estudo os pressupostos epistemológicos centrais da teoria de Piaget para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita em crianças, impulsionou o desenvolvimento de outros estudos, enriquecendo e aprofundando esta linha teórica que leva em

conta a alfabetização numa perspectiva construtivista.[3]

Sendo assim, as políticas públicas para a formação docente e a própria prática pedagógica desenvolvida em classes de alfabetização sentiram, a partir daí, alguns impactos e passaram por modificações. Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro apontam para três aspectos articuladores do processo de construção da língua: a escrita como sistema de representação, as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita e as concepções sobre a língua subjacentes à prática docente. Segundo Ferreiro (1985):

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm mais dificuldades em aceitar isso. (p.64).

Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo em contínua construção, que se inicia bem antes da entrada da criança na escola, pois o indivíduo, em interação com o seu meio, constrói seu conhecimento a partir das vivências cotidianas, carga esta que ele leva para a escola. Nesta linha de raciocínio, Ferreiro revela que a sua contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

#### **4. Considerações Finais**

Por meio desta pesquisa foi possível entrar em contato com o universo de professoras alfabetizadoras e apreender os dilemas vivenciados pelas mesmas quando da tomada de decisão acerca de situações imprevistas no planejamento de suas ações diárias. Assim, percebemos que o profissional da docência constitui-se cotidianamente a partir da complexidade e multiplicidade de ações e saberes que envolvem o contexto da sua função.

Buscando identificar o movimento de ação-reflexão-ação do fazer docente no cotidiano de classes de alfabetização, acompanhamos o trabalho de nossas colaboradoras na implementação de propostas didáticas junto a suas turmas, com vista ao desenvolvimento de habilidades necessárias à aquisição da leitura e da escrita. Neste sentido, as relações estabelecidas entre a formação acadêmica em serviço e o contexto de trabalho das professoras/participantes contribuíram para a identificação das dificuldades enfrentadas por estas enquanto profissionais de educação em formação.

Neste contexto, pudemos entender que, cotidianamente, os professores lançam mão de conhecimentos históricos e culturalmente elaborados, bem como de vivências bem sucedidas no exercício da sua função ou de experiências compartilhadas entre seus pares para alicerçar as suas práticas pedagógicas. Assim, dinâmicas, atividades, materiais didáticos e textos estudados ao longo da formação tornam-se importantes suportes para o trabalho da sala de aula. De acordo com Nóvoa:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1997, p.26)

Por outro lado, o uso adequado dos conhecimentos teórico-práticos exige do professor apropriação e adaptação ao seu contexto, construindo assim, um saber próprio. Nesse processo, pudemos perceber que alguns conteúdos e práticas adquirem relevância, enquanto outros são descartados ou ressignificados a partir do olhar docente, sem, contudo, proceder ao distanciamento do seu fazer.

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 23) ressalta que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

As práticas docentes hoje desenvolvidas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental são resultado de um complexo processo de apropriação e criação que ocorre na interação entre o percurso individual do professor e o seu acesso às práticas sociais e educativas historicamente elaboradas. Assim, o educador durante sua trajetória profissional avalia, seleciona e utiliza, elementos de diversas origens (vivências, estudos, troca de experiências) com os quais constitui seus saberes docentes atualizando-os à medida das necessidades impostas pela realidade na qual está inserido.

No contexto analisado ao longo desse trabalho, buscou-se compreender como a Psicologia da Educação, enquanto disciplina fundante dos cursos de formação, é vista por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a correlação que conseguem estabelecer entre os conteúdos teorizados pela mesma e a resolução de situações práticas vivenciadas em sala de aula.

Desde a década de 90 pesquisas e questionamentos sobre a profissionalização do ofício de professor se intensificaram tendo em vista a percepção de que a realidade na qual está inserida a atividade docente é complexa e gerada por muitos aspectos. A partir dessa configuração, impôs-se a necessidade de investigações que identificassem como os professores aprendiam a pensar como professores, como significavam a suas experiências. Em nosso caso, preocupamo-nos, especialmente, em como a Psicologia da Educação vem contribuindo para construção dos conhecimentos sobre o ensino, ou seja, como esta área de conhecimentos auxilia o professor no seu desenvolvimento profissional.

Em nosso estudo foi possível perceber que a apropriação e seleção dos saberes utilizados em sala de aula, se constituem ao longo da formação e prática docentes. A forma como esses saberes são construídos e desconstruídos, depende da história de vida do próprio sujeito, bem como, das concepções que ele traz sobre a docência, mesmo antes de ser professor. Assim sendo, a profissionalização do trabalho docente passa pela elaboração dos saberes específicos a partir das leituras subjetivas do ser professor, bem como, pelas experiências constituídas no dia-a-dia da sala de aula.

Através das entrevistas, propiciamos a oportunidade de reflexão e discussão acerca da práxis docente, assim pudemos entender que os professores veem a Psicologia, enquanto ciência capaz de contribuir para o entendimento das questões educativas, muito embora assumam que nem sempre conseguem perceber a influência desta ciência em suas ações cotidianas na sala de aula, e muitas vezes diante de situações imprevistas, agem empiricamente. Neste sentido, os dados por nós encontrados coadunam com a análise desenvolvida por Gatti:

[...] ensina-se uma Psicologia abstrata, modeladora, sem ponte com a realidade escolar. Falta construir as pontes entre os modelos explicativos e o concreto vivido. (GATTI, 2003, p.)

No impacto com a realidade ora trabalhada pudemos perceber que a elaboração de uma nova forma de compreensão do processo educativo através da ótica da Psicologia é algo recente e novos estudos levam certo tempo para serem apropriados socialmente. Entretanto, acreditamos que valha a pena investigar e refletir, de forma mais aprofundada, sobre o tipo de ensino que vem se processando na disciplina Psicologia da Educação (nos cursos de formação de professores), para melhor compreender como esses conhecimentos vêm sendo apreendidos e ressignificados pelos docentes no contexto escolar vigente.

A partir das práticas observadas no campo de pesquisa e da interpretação minuciosa da fala dos professores, para nós, ficou evidente a necessidade de articulação, nos cursos de formação, entre teoria e prática, saberes científicos e saberes da experiência, formação e realidade. Faz-se necessário

que a Psicologia da Educação efetue a transposição de uma abordagem eminentemente teórica, para uma abordagem teórico-prática, atingindo assim o trabalho docente em sua concreticidade e estabelecendo, verdadeiramente, o vínculo entre Psicologia e Educação.

Percebemos, também, a necessidade de discussão/aprofundamento das teorias psicológicas acerca do processo de ensino e aprendizagem, não para a apreensão de técnicas ou de um receituário de estratégias de ensino, mas para que os docentes, a partir da contextualização da realidade em que atuam, possam criar estratégias didáticas, tendo por base o perfil dos seus alunos, o conhecimento científico e os objetivos educacionais pretendidos. É importante que o professor consiga articular o objetivo e o alcance de suas ações na escola com objetivos mais amplos em termos de educação para a vida de uma maneira geral e não apenas para a vida na escola.

Ao final desse estudo, vale ressaltar que temos a clareza de que não esgotamos todas as possibilidades de análise, haja vista a riqueza dos dados obtidos durante a investigação, através das entrevistas semiestruturadas e das observações em campo. Entretanto, procuramos manter o eixo de análise, estabelecido pelas inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. De certa forma, nos conformamos com a ideia de que nem tudo que encontramos poderia ser examinado com acuidade neste trabalho, devido às variáveis tempo, objeto, universo, metodologia de pesquisa, dentre outros fatores. Esperamos que o leitor possa, assim como nós, se sentir instigado a novas ideias e pesquisas, tendo por base a análise realizada.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12ªed. Campinas: Papirus, 2005.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor - o cotidiano da escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. **A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, 1998 .
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 1999.**
- FRIGOTTO, Gaudêncio. As reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: Linhares, C. (org.) **Os professores e a reinvenção da escola – Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. Formação de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GATTI, Bernadete A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, Eliande F. A. e CHAVES, Sandramara M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, Mª da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete & MELLO, Roseli Rodrigues. (orgs.) **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, P.23.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Caderno de Pesquisa São Paulo, v. 37, n. 130, 2007 .
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n 13, jan./abr., p. 5–24, 2000.

---

[1] Regina Leite Garcia (2003) faz uma crítica à terminologia “capacitação de professores”, ao seu ver reveladora de preconceito, pois só pretende capacitar as professoras quem as considera incapazes.

[1] Sobre a história da Psicologia no Brasil, consultar Soares (2000), Lourenço Filho (1994), Massimi (1990) e Pessotti (1988).

[1] Além de Ferreiro e Teberosky, diversos autores têm publicado nesta área: Telma Weisz; Esther Grossi; Beatriz Cardoso; Zélia Cavalcanti; Mary Kato e outros.

\* Doutoranda em Educação (DINTER - Universidade Estadual da Bahia - UNEB/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB); Professora Assistente da área de Psicologia da Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente – (GESTAR). CNPq/UESB.