

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

Suziane Felin Maffini

**ENTRE A PROPOSIÇÃO E A PRÁTICA:
UM ESTUDO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NAS
FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERECIDAS PELO GEEMPA NO
PERÍODO DE 2010 A 2014**

Porto Alegre, RS
2022

Suziane Felin Maffini

ENTRE A PROPOSIÇÃO E A PRÁTICA:
UM ESTUDO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NAS
FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERECIDAS PELO GEEMPA NO PERÍODO DE
2010 A 2014

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Gestão Educacional** pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni

Porto Alegre, RS
2022

M187e Maffini, Suziane Felin
Entre a proposição e a prática : um estudo dos
movimentos políticos e pedagógicos nas formações
continuadas oferecidas pelo Geempa no período de 2010
a 2014 / por Suziane Felin Maffini. – 2022.

168 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão
Eduacional, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

1. Formação continuada. 2. Políticas públicas –
Educação básica. 3. Pós-construtivismo. 4. Gestão escolar.
5. Geempa. I. Título.

CDU 371

Suziane Felin Maffini

ENTRE A PROPOSIÇÃO E A PRÁTICA:
UM ESTUDO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS NAS
FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERECIDAS PELO GEEMPA NO PERÍODO DE
2010 A 2014

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 13 de Abril de 2022

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni (UNISINOS)
(Presidenta da banca/Orientadora)

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Avaliadora interna (UNISINOS)

Dra. Nair Cristina Silva Tuboiti – Avaliadora externa (Rede Pública Distrito Federal)

Dra. Candy Marques Laurendon – Avaliadora externa (UFPE)

Porto Alegre, RS
2022

Aos meus pais pelo total apoio e incentivo nessa caminhada de dois anos, de longos estudos e dedicação. Obrigado por estarem ao meu lado e compreendendo as renúncias de não poder estar junto de vocês, em todos os momentos desejados. Partimos agora para uma nova caminhada. Sou só grata. Ao meu irmão, cunhada e dois sobrinhos que sempre estiveram na torcida pelo sucesso desse trabalho. Sem vocês todos eu não teria chegado até aqui!

Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento passa um filme na cabeça, e com isso me faltam as palavras para expressar o tanto que gostaria de agradecer, mas vou tentar. Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e pela saúde, por ter me dado forças para encarar a pandemia e concluir o mestrado, que sempre foi um grande sonho.

Agradeço a minha família, em especial meu pai Valmir e minha mãe Ana Maria, pelo apoio e incentivo, por todo amor recebido, e também pelas cobranças, elas foram necessárias na minha caminhada. Ao meu irmão Rafael, minha cunhada Elizângela, meus dois sobrinhos, Vitor e Germano, e minha avó Valentina, por estarem ao meu lado sempre, compreendendo minhas ausências. Vocês todos foram a mola propulsora nessa minha trajetória. Obrigada por acreditarem no meu sonho. Ainda vamos trilhar muitos sonhos juntos.

Agradeço a todos os professores da Unisinos, que com grande maestria conduziram as aulas com muita leveza e comprometimento mesmo sendo as aulas síncronas pela plataforma Teams, as aulas foram para além da tela do computador, criamos vínculos como os professores e com as colegas também, há quem quero também agradecer pela parceria formada, pelo incentivo e apoio que sempre esteve presente em nossas conversas mesmo online e alguns poucos encontros presenciais, mas não menos intensos e carregados de afeto.

À minha querida e competente orientadora, Ana Cristina Ghisleni, nesse momento me faltam palavras, ou talvez, as palavras não me bastem para o tanto que gostaria de agradecer, por tanto carinho, cuidado e profissionalismo, pelo quanto me senti respeitada com o meu objeto de pesquisa, pelo quanto minha voz teve escuta. Em todas as orientações e e-mails recebidos ela fazia os apontamentos que julgava necessário e ao final, sempre perguntava: Estás de acordo Suzi? Concordas? Achas que é possível? Tens outra ideia? E assim por diante. Sempre tive essa liberdade de falar o que eu pensava e o que estava sentindo, minhas angústias, dores e alegrias. Ana, serei eternamente grata por tanto carinho, acolhimento e profissionalismo. O mundo precisa de mais profissionais como você! Obrigada por tudo sempre!

Agradeço, com todo meu carinho e admiração, ao Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), onde tive a oportunidade de construir minha história profissional, trilhar esse caminho, essa história que trouxe muito rapidamente nessa dissertação, há dezesseis anos eu conheço o Geempa,

aprendi a ser professora alfabetizadora com o Geempa. Doze anos que estou diretamente trabalhando com este potente grupo, em especial a pessoa da Dra. Esther Grossi, que é, quem coordena as pesquisas e trabalhos realizados pelo Geempa, onde tive e tenho o privilégio de aprender muito a cada dia. Agradeço a todos os colegas do Geempa, não construí essa história sozinha, vocês também fazem parte dela, e sempre me deram muito apoio e incentivo para trilhar o meu caminho. Obrigada!

Essa pesquisa só foi possível de ser realizada pela oportunidade que o Geempa me deu em poder acompanhar o trabalho realizado em Natal – RN. Obrigada Geempa, Obrigada Esther, vocês fazem parte da minha vida profissional e pessoal. Essa pesquisa só se efetivou porque tive a total colaboração das professoras, que se disponibilizaram a trazerem suas valiosas experiências, dando todo o sentido a esse trabalho. Obrigada Luquiara, Ermelina, Magda, Gissely, Ingrid, Josiane, Jussara, Ana, Rosemarie, Conceição, Ilza a Fátima. Vocês também fazem parte dessa história, todo meu carinho e admiração pelo trabalho de vocês.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a minhas amigas e aos meus amigos, não vou citar nome para não correr o risco de esquecer alguém. Mas quando eu falo em amigos vocês que vão ler esse trabalho saberão de quem estou falando. Amigos de infância, amigos da vida adulta, amigos da vida profissional, amigos das baladas, simplesmente amigos, independente das circunstâncias nas quais nossas vidas se cruzaram, obrigada por não terem desistido de mim, obrigada por terem acreditado no meu sonho junto comigo. Obrigada, por cada palavra dita, por cada lágrima enxugada, obrigada por cada sorriso roubado, obrigada por terem sido meus terapeutas e psicólogos, simplesmente obrigada! Sinto-me feliz e lisonjeada por ter a amizade de vocês!

Sou só gratidão, obrigada, obrigada!

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo identificar os elementos políticos e pedagógicos que interferiram nas tomadas de decisão, quanto à utilização ou não da proposta do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa) pelos professores que cursaram a formação, e pelos gestores das redes de ensino que fizeram a escolha pela proposta, na cidade de Natal/RN, no período compreendido entre 2010 a 2014. O convênio entre Ministério da Educação - MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Geempa, firmado nos anos de 2010 a 2014, foi o objeto que desencadeou a presente investigação, por ter como centralidade a formação continuada oferecida pelo Geempa como uma das possibilidades entre as várias políticas públicas que se evidenciavam no período. A metodologia adotada foi qualitativa, um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas foram realizadas remotamente com doze professores da rede municipal de Natal. Esses professores participaram das formações oferecidas pelo Geempa no período já citado. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo e análise discursiva, estabelecendo sete categorias de análises: Avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa; posicionamentos sobre a correção de fluxo; fatores que levaram à descontinuidade e à permanência no programa; avaliação da aprendizagem dos alunos; fidelidade ao Geempa; aplicabilidade da proposta e a percepção das autoridades educacionais diante da formação do Geempa e demais programas. Constatou-se nesse estudo elementos da não continuidade da aplicação da proposta Pós-construtivista de ensino nos municípios, como o oferecimento de outros programas pelo município e a não participação dos gestores e diretores nas formações oferecidas pelo Geempa. Os participantes reconhecem a formação continuada oferecida pelo Geempa como de fundamental importância para a sua prática de sala de aula, pois a teoria e a prática andam juntas. Também foi apontada a aprendizagem significativa dos alunos e dos professores como um elemento de destaque no processo formativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas para a educação básica. Pós-construtivismo. Gestão escolar. Geempa.

ABSTRACT

This research aimed to identify the political and pedagogical elements that interfered in decision-making, regarding the use or not of the proposal of the Study Group on Education, Research Methodology and Action (Geempa) by teachers who attended the training, and by managers of the education networks that chose the proposal, in the city of Natal/RN, in the period between 2010 and 2014. The agreement between the Ministry of Education - MEC/National Fund for the Development of Education (FNDE) and Geempa, signed in from 2010 to 2014, was the object that triggered the present investigation, as it has as its centrality the continuing education offered by Geempa as one of the possibilities among the various public policies that were evident in the period. The methodology adopted was qualitative, a case study, with semi-structured interviews and document analysis. The interviews were carried out remotely with twelve teachers from the municipal network of Natal. These teachers participated in the training offered by Geempa in the aforementioned period. Data analysis was performed through content analysis and discursive analysis, establishing seven categories of analysis: Evaluation of continuing education offered by Geempa; positions on flow correction; factors that led to discontinuity and permanence in the program; assessment of student learning; loyalty to Geempa; applicability of the proposal and the perception of educational authorities regarding the formation of Geempa and other programs. In this study, elements of the non-continuity of the application of the Post-constructivist teaching proposal in the municipalities were found, such as the offer of other programs by the municipality and the non-participation of managers and directors in the training offered by Geempa. Participants recognize the continuing education offered by Geempa as of fundamental importance for their classroom practice, as theory and practice go hand in hand. The significant learning of students and teachers was also pointed out as a prominent element in the training process.

Keywords: Continuing education. Public policies for basic education. Post-constructivism. School management. Geempa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Inatismo.....	59
Figura 2 – Empirismo	59
Figura 3 – Construtivismo.....	60
Figura 4 – Pós-construtivismo	61
Figura 5 – Instâncias da aprendizagem	62
Figura 6 – Convergência de Várias Fontes de Evidências em um estudo	71
Figura 7 – Gráfico de escada do processo de aprendizagem de cada aluno, de acordo com o nível psicogenético de cada aluno, detectado através da aula-entrevista	79
Figura 8 – Cadernos didáticos entregues aos alunos	81
Figura 9 – Kit de livros entregues para cada professor	82
Figura 10 – Gráfico de escada final.....	84
Figura 11 – Percentual de alunos alfabetizados no primeiro ano de implementação do programa no município de Natal (2010)	86
Figura 12 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2011.....	88
Figura 13 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2012.....	89
Figura 14 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2013.....	91
Figura 15 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2014.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca com os descritores “Formação de professores educação básica” e “Formação continuada de professores educação básica”	24
Quadro 2 – Busca com o descritor “Políticas educacionais formação de professores”	25
Quadro 3 – Busca com o descritor “Geempa”	25
Quadro 4 – Programa da formação realizada pelo Geempa, em Natal.....	68
Quadro 5 – Comparativo entre o ensino convencional e o ensino pós-construtivista	69
Quadro 6 – Síntese da metodologia.....	75
Quadro 7 – Quadro das formações realizadas em Natal (RN)	80
Quadro 8 – Professores formados em Natal e número de alunos atendidos por ano de trabalho	85
Quadro 9 – Organização dos grupos de entrevistados	94
Quadro 10 – Situação de cada entrevistada	96
Quadro 11 – Síntese da categoria avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa	97
Quadro 12 – Síntese da categoria: posicionamento sobre a correção de fluxo	107
Quadro 13 – Síntese da categoria: descontinuidade do trabalho realizado pelo Geempa	115
Quadro 14 – Síntese da categoria avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos.....	128
Quadro 15 – Síntese da categoria fidelidade ao trabalho do Geempa.....	134
Quadro 16 – Síntese da categoria aplicabilidade da proposta	137
Quadro 17 – Síntese da categoria percepção das autoridades educacionais diante da formação do Geempa e demais programas	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela com percentual de evasão e alfabetização de Natal	87
---	----

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	17
1.3 PROBLEMA	17
1.4 OBJETIVOS	18
1.4.1 Objetivo geral	18
1.4.2 Objetivos específicos	18
1.5 JUSTIFICATIVA	19
2 ESTADO DA ARTE	24
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	31
3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	45
3.3 PÓS-CONSTRUTIVISMO COMO PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PRESSUPOSTOS DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELO GEEMPA	56
4 METODOLOGIA	70
5 PESQUISA DOCUMENTAL	77
5.1 CONTRATO ESTABELECIDO ENTRE GEEMPA/MEC/FNDE E TERMOS ADITIVOS.....	77
5.2 RELATÓRIOS INTERNOS DO GEEMPA	79
5.3 RELATÓRIOS ENVIADOS AO MEC.....	81
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
6.1 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO GEEMPA ..	97
6.1.1 Como a formação continuada do Geempa era vista pelos professores das suas escolas que não participavam das formações	104
6.2 POSICIONAMENTOS SOBRE A CORREÇÃO DE FLUXO.....	107
6.3 FATORES QUE LEVARAM À DESCONTINUIDADE DO PROGRAMA APÓS O TERMINO DO CONTRATO ENTRE MEC E GEEMPA.....	114
6.4 AVALIAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	127
6.5 FIDELIDADE À PROPOSTA.....	133
6.6 APLICABILIDADE DA PROPOSTA PÓS-CONSTRUTIVISTA.....	136

6.7 PERCEPÇÕES DAS AUTORIDADES EDUCACIONAIS DIANTE DA FORMAÇÃO DO GEEMPA E DEMAIS PROGRAMAS	139
7 INTERVENÇÃO	143
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO A – INSTRUMENTO DE SONDAÇÃO “SIM, NÃO, POR QUÊ?”	161
ANEXO B – PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO	164
APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	169

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho começou a ser pensado ao longo da minha carreira profissional, desde os anos 2010 até os dias de hoje. Essa história teve início com muitos profissionais envolvidos no processo de formação continuada dos professores os quais investiguei. São personagens desta experiência alguns dos docentes que trabalham com o Projeto Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, na cidade de Natal/RN, desde os anos 2010 até o ano 2014, período este em que o projeto foi vigente no município.

O projeto foi encerrado no ano de 2014, e foi constituído nessa cidade um núcleo do Geempa, ou seja, um grupo de professores que aplica a proposta pós-construtivista de ensino, sem ter o apoio direto da secretaria de educação do município de Natal. É considerando esse contexto que irei abordar as políticas públicas e o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, a formação de professores e o conceito de pós-construtivismo.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A identificação e a análise dos movimentos políticos e pedagógicos presentes em um conjunto das formações continuadas oferecidas pelo Geempa, no período compreendido entre 2010 e 2014, no município de Natal (RN).

1.3 PROBLEMA

Quais foram os fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada oferecida pelo Geempa, entre os anos de 2010 e 2014, e como pode ser compreendida a descontinuidade desse trabalho entre o grupo participante?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo geral

Identificar os elementos políticos e pedagógicos que interferiram nas tomadas de decisão quanto à utilização ou não utilização da proposta do Geempa pelos professores que cursaram a formação e pelos gestores das redes de ensino que fizeram a escolha pela proposta, na cidade de Natal/RN, no período compreendido entre 2010 a 2014.

1.4.2 Objetivos específicos

- a) Descrever os aspectos organizacionais do Programa “Correção de Fluxo Escolar”, oferecido pelo Geempa em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como o histórico, seus objetivos, suas etapas, a implementação das formações e as diretrizes de constituição dos polos de abrangência;
- b) Realizar uma revisão bibliográfica sobre aspectos concernentes a políticas públicas, formação continuada e a proposta epistemológica desenvolvida pelo Geempa, ampliando a compreensão sobre conceitos vinculados a essas discussões, e possibilitando aproximações teóricas e metodológicas mais qualificadas entre essas temáticas e a questão investigada;
- c) Verificar as práticas pedagógicas atualmente utilizadas pelos professores, analisando permanências e descontinuidade com relação à proposta formativa do Geempa;
- d) Mapear e analisar a percepção dos professores sobre as interferências entre o percurso formativo e a implementação da proposta pedagógica, no que diz respeito tanto aos aspectos pedagógicos quanto aos de gestão;
- e) Analisar as abordagens do Geempa, avaliando as que poderiam ter sido intensificadas na aplicação da proposta, e propondo ajustes nas ações que não se mostraram efetivas e eficazes no trabalho realizado durante o período analisado. Essa análise constituirá uma proposta de intervenção que servirá de orientação para uma revisão dos processos de organização e de implementação das formações oferecidas pelo Grupo.

1.5 JUSTIFICATIVA

A construção desse objeto de pesquisa não teve início agora. Ele veio sendo desenvolvido durante minha experiência profissional como pedagoga, ao longo de 14 anos, e se estende até os dias de hoje. Noto que, há muitos anos, estou implicada com meus interesses de pesquisa, o que se reflete nas minhas escolhas e em meu modo de pensar e ver as questões que apresento neste novo passo, que é o Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

No ano de 2002, iniciei minha trajetória universitária na cidade de Santa Maria (RS), no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), no Curso de Pedagogia. Concluí a graduação em dezembro de 2005 e comecei a trabalhar, em fevereiro de 2006, como professora em uma obra social da cidade, a Escola Marista Santa Marta. Nas férias desse mesmo ano, a direção da escola propôs para as professoras de primeiro ano um curso de Alfabetização em Porto Alegre, durante cinco dias. A formação era ofertada pelo Geempa.

Foram cinco dias intensos de muitas aprendizagens e provocações, em que, ao estudar o processo de aprendizagem dos alunos, aprendi que este é marcado por rupturas. Todo o processo de construção de conhecimentos do aluno é mediado por representações simbólicas, muitas vezes ignoradas pelos professores ou secundarizadas. Também aprendi que a aprendizagem é um fenômeno social, seguindo uma nova organização em sala de aula dos alunos, os grupos áulicos. Assim como Vygotsky (1997) e Wallon (1989) acreditam que o social é imprescindível, a cultura e a linguagem, e também o pensamento, são elementos necessários para evoluir e aprender. Esse princípio didático fundamental na proposta de ensino pós-construtivista dos grupos áulicos se refere a uma distribuição dos alunos em grupo, que favorece a vivência de cidadania criada pelo professor Caon, em 1965. (TUBOITI, 2012).

Em relação à alfabetização, aprendi como realizar uma aula-entrevista com cada aluno, sendo esse um instrumento de avaliação das hipóteses do aprendiz. Para Grossi (2012), a aula-entrevista é um encontro a dois, do professor com cada um dos seus alunos – um momento especial de aprendizagem tanto para um quanto para outro. Esse momento é muito importante; é um *tête-à-tête*, em que se busca estabelecer a confiança. Nesta relação, leva-se em conta a cultura de cada aluno. A

aula-entrevista, então, não é apenas um instrumento de avaliação, mas constitui-se como um suporte para que o professor possa planejar as suas futuras aulas.

A aula-entrevista é uma prática realizada pelos professores que aplicam a proposta do Geempa e é composta por doze tarefas, conforme descrito a seguir.

- 1) Conversa inicial;
- 2) escrita do nome do aluno;
- 3) leitura do nome;
- 4) escrita de quatro palavras e uma frase;
- 5) elaboração e ditado de um texto;
- 6) leitura do texto ditado;
- 7) leitura de quatro palavras e uma frase;
- 8) elaboração e ditado de um texto;
- 9) escrita de letras;
- 10) nome das letras;
- 11) associação das letras com o som de iniciais de palavras; e
- 12) classificação de unidades linguísticas.

Outras áreas também sustentaram teoricamente estes dias de estudo, como a Psicanálise, a Antropologia, a Filosofia, a Medicina e a Psicologia Cognitiva. Foram, assim, muitas aprendizagens que permitiram direcionar meu trabalho em sala de aula.

Voltando para a escola, reuníamos-nos uma vez por semana para estudar; e, nesses encontros, levávamos por escrito “uma coisa boa e um coisa ruim” que aconteceu em nossas aulas. Também realizávamos leituras de textos teóricos que pudessem nos ajudar a enfrentar os problemas diários, além de nos envolvermos em muitas trocas e discussões sobre o assunto estudado. Assim seguimos até o final do ano, estudando muito sobre o processo de aprendizagem dos nossos alunos. Nesse ano, atingi 84% de alfabetização dos estudantes.

No início de 2007, realizei mais um curso de cinco dias no Geempa, para aprofundar a teoria pós-construtivista e os conceitos teóricos da Psicanálise, da Antropologia, da Filosofia, da Medicina e da Psicologia Cognitiva. Nesse ano, a cada dois ou três meses, eu voltava a Porto Alegre para ter assessorias com o Geempa, o que nos permitia analisarmos os avanços das nossas turmas e ainda pensar o que precisava ser trabalhado.

Tais estudos permitiam conhecer tanto as questões dramáticas internas, (GEEMPA, 2006) que são as que dizem respeito ao acolhimento e às rupturas dentro

do processo de aprendizagem nas vivências em aula, como as dramáticas externas, (GEEMPA, 2006) que dizem respeito a elementos oriundos de fora da sala de aula, seja das famílias, da cidade ou do mundo – estes com forte apelo emocional – e ainda refletirmos sobre as questões da lógica, como nos aconselha Sara Pain (2005).

No final do ano de 2007, alfabetizei a totalidade dos meus alunos. Sabia que o desafio era grande e isso me motivava cada vez mais a querer aprender e entender esta proposta de ensino, na qual se compreende que “todos podem aprender” se tiverem oportunidades de vivenciar situações de aprendizagem. Até o ano de 2010, eu tive mais três turmas de alunos de primeiro ano que aprenderam a ler e escrever.

No final de 2010, por uma questão pessoal, fui morar em Caxias do Sul (RS). Estava trabalhando em uma turma de Educação Infantil com alunos de dois e três anos de idade, sem meu grupo de estudos e foi então que recebi uma ligação da presidente do Geempa, Professora Esther Pillar Grossi, convidando-me para trabalhar com uma turma de segundo ano (pós-alfabetização) em Porto Alegre, em uma escola privada que era dirigida pela equipe do Grupo.

O início da experiência constituiu-se para mim em mais um desafio, com muitas aprendizagens, muito estudo e muitas inquietações. Eu fiquei por seis meses nessa escola, que fechou após passar por uma crise financeira. Para minha surpresa, fui convidada pela professora Esther para fazer parte da equipe do Geempa, à qual pertenço até hoje.

No período de 2010 a 2014, a proposta didática pós-construtivista do Geempa foi uma das escolhidas pelo Ministério da Educação para ser aplicada em 240 municípios, e atender alunos que estavam frequentando a escola com defasagem idade-série, ou ainda, alunos matriculados com dois anos ou mais de atraso escolar.

A escolha destes municípios foi pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mais baixo. O projeto Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização – MEC/Geempa/FNDE consistia em oferecer um curso de formação inicial de cinco dias, durante o período letivo, realizando acompanhamento do trabalho com assessorias, fornecendo material de estudos para os professores e livros didáticos para os alunos. As aulas eram organizadas no turno inverso ao regular e aconteciam três vezes por semana. Neste período, o Geempa formou mais de cinco mil professores em 240 municípios. No decorrer dos anos, havia uma grande rotatividade de docentes, ou seja, os municípios não mantinham os mesmos professores para dar a continuidade ao trabalho. Isso se mostrou recorrente nas cidades onde o Geempa atuava.

Ao longo destes anos, coordenei os polos do Rio Grande do Norte, do Maranhão, do Piauí, do Ceará e de Alagoas. Esta coordenação de polo atendia a muitas demandas, desde estabelecer contatos com os municípios e os seus coordenadores, que participam juntamente com os seus professores, providenciam um local para o encontro (assessoria ou formação) e enviam materiais para alunos e docentes; até coordenar uma turma de professores, auxiliando no seu processo de aprendizagem com relação a sua atuação em sala de aula e suas aprendizagens.

Um coordenador é indispensável, porque com vistas ao objetivo comum do grupo, cada participante terá suas autorias e elas precisam ser articuladas para que se transformem no produto visado. Quem faz esta articulação é o coordenador. O Coordenador é um elemento central para que aconteçam as aprendizagens (GROSSI; FREIRE, 2005, p. 47).

Considero que o diálogo com os professores foi fundamental para estabelecer laços de confiança. Como Frigério (2006, p. 35) destaca, “[...] para que alguém aprenda, aquele que ensina tem que acreditar que todos podem aprender, para que esta confiança posta em jogo produza efeito”.

Por meio da pesquisa aqui proposta, proponho-me a fazer uma análise do trabalho do Geempa nos anos de 2010 a 2014, na cidade de Natal, com o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização – MEC/Geempa/FNDE. A escolha de Natal se dá pelo fato de eu ter sido coordenadora no referido período e de, depois disso, ter mantido contato com um pequeno grupo de professores que deu continuidade ao trabalho, mesmo não tendo o apoio das instituições envolvidas. Tal contato consistia em acompanhar as atividades, orientando seus estudos, enviando material, dando auxílio mesmo estando distante. É com base nesse contexto que a escolha pelo período se torna ainda mais justificada: não obstante ser um período passado, as relações estabelecidas com professores e gestores seguem existindo, o que possibilita o acesso aos participantes da pesquisa, tanto na perspectiva da continuidade da aplicação da proposta quanto da sua descontinuidade. Além disso, o afastamento com relação ao período estudado pode permitir percepções mais abrangentes do cenário experimentado naquele momento.

Desse modo, este trabalho se justifica por buscar entender as razões pelas quais não houve uma adesão à proposta por todos os professores do município. Nessa localidade, foram formados 520 docentes. Contudo, apenas um grupo de quatro professores deu continuidade à realização do trabalho depois que foi encerrado

o programa. Eles realizam o trabalho na íntegra, participando dos grupos de estudos semanais, realizando aulas-entrevistas e trabalho em grupo, vinculados ao Geempa e seguindo as suas orientações, uma vez que a proposta do Grupo de Estudos é formar professores que continuem ligados a esta escola de pensamento.

No decorrer da pesquisa, irei trazer elementos para melhor aprofundar e compreender a temática em questão, partindo de uma fundamentação teórica por meio da qual, a partir da revisão de literatura, seja possível validar a originalidade da investigação. Para isso, irei apresentar os conceitos básicos com os quais trabalhei. Isso se dará por meio de elementos que nos permitam entender a proposta pós-construtivista de ensino aplicada pelo Geempa, os desdobramentos da sua aplicabilidade, a implementação do projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, a eficácia e continuidade do trabalho no município citado e a formação de professores realizada pelo Grupo nessa localidade.

2 ESTADO DA ARTE

Na perspectiva da problemática a ser investigada, o estado da arte foi realizado por meio da busca em duas plataformas, nos bancos de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), com o intuito de localizar teses e dissertações que pudessem contribuir, dialogar e trazer referências para aprofundar e validar a pesquisa que pretendia realizar. Foram utilizados alguns filtros que aproximassem a busca das pretensões e objetivos deste projeto.

Selecionei os seguintes descritores: “Formação de professores educação básica”, “Formação continuada de professores educação básica”, “Políticas educacionais educação básica”, “Políticas educacionais formação de professores” e “Geempa”. Dentre os trabalhos localizados na busca, alguns serviram de suporte para a minha pesquisa, e outros não evidenciaram aproximações com o projeto. Em um primeiro momento, apresento a pesquisa do banco de teses e dissertações da CAPES, conforme os descritores já mencionados.

O primeiro descritor foi “Formação de professores educação básica”, delimitando-se a busca ao período entre 2017 e 2019. Foram encontrados quatro resultados de trabalhos: três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. De acordo com a aproximação com a pesquisa aqui proposta, foi selecionado um trabalho para análise: o de Nathanael da Cruz Resende Neto (2017), com o título “A CAPES e a Política Nacional de Formação de Professores da educação básica no Brasil”. O critério de exclusão dos demais trabalhos foi pelos elementos já fornecidos desde o título, evidenciando que não apresentavam relação com o tema da presente pesquisa. O Quadro 1 mostra os trabalhos que não foram selecionados de acordo com este descritor; posteriormente, serão apresentados os demais quadros.

Quadro 1 – Busca com os descritores “Formação de professores educação básica” e “Formação continuada de professores educação básica”

Abordagens que não se vinculam ao tema da pesquisa	Ensino Médio, tecnologias, inclusão, disciplinas específicas, Pós-Graduação estrito senso
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o descritor “Formação continuada de professores educação básica”, foram encontrados dois resultados, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

Sem filtro com relação ao período, foi analisada a dissertação de Arita Mendes Duarte (2014), “Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras”, que, de acordo com o seu título, apresenta aproximação com o tema desta pesquisa. O trabalho que não foi selecionado com este descritor está contemplado no Quadro 1, pelo fato de serem os mesmos trabalhos encontrados na presente busca.

Usando o descritor “Políticas educacionais educação básica”, utilizando como recorte o período de 2017 e 2018, o único trabalho encontrado foi o de Laurimar de Matos Farias (2017), “O plano de ações articuladas: o regime de colaboração na relação entre o governo municipal de Belém e o Governo Federal”, que foi analisado, pois, vem ao encontro da presente pesquisa.

A partir do descritor “Políticas educacionais formação de professores”, foram encontrados seis resultados no período de 2017 a 2019, sendo quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A dissertação de Adriana Mamede de Carvalho Bezerra (2017), cujo título é “A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares”, foi analisada.

Quadro 2 – Busca com o descritor “Políticas educacionais formação de professores”

Abordagens que não se vinculam ao tema da pesquisa	Ensino da matemática, tecnologias digitais do ensino de ciências, direitos humanos e desenho industrial.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o descritor “Geempa”, foram encontrados nove resultados no período de 2017 a 2019, seis dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Foram analisadas as dissertações de Valeria Lopes Redon, “Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada” e de Suzana Schneider, “Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul”.

Quadro 3 – Busca com o descritor “Geempa”

Abordagens que não se vinculam ao tema da pesquisa	Estudo antropológico com mulheres de camadas populares, matemática na formação de professores, alfabetização, epistemologia genética, percepção de Jean Piaget, matemática moderna com o estudo de cadernos didáticos
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foram utilizados os mesmos descritores, “Formação de professores educação básica”, “Formação continuada de professores educação básica” “Políticas educacionais educação básica”, “Políticas educacionais formação de professores” e “Geempa”, no período de 2017 a 2019. Os trabalhos localizados foram os mesmos da Plataforma CAPES. O único trabalho diferente surgiu com o uso do descritor “Geempa” e é de autoria de Nair Cristina da Silva Tuboiti, tendo como título “Ninguém nasce alfabetizadora, aprende-se a ser: processo de aprendizagem de alfabetizadoras em proposta pós-construtivista”.

Dentre os seis trabalhos selecionados na plataforma CAPES e IBICT, início a análise pelo estudo de Nathanael da Cruz Resende Neto (2017), com o título “A CAPES e a Política Nacional de Formação de Professores da educação básica no Brasil”. No decorrer do texto, seguem os demais trabalhos analisados.

Resende Neto (2017) faz uma pesquisa documental desde a criação e implementação da CAPES. Também foram analisadas as políticas públicas voltadas para a formação continuada para professores da Educação, com enfoque nos dois principais programas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Com a pesquisa, ficou evidente que as ações destes programas são de extrema importância para a formação inicial e continuada. Esse estudo foi de suma importância para o presente trabalho no que tange à formação inicial e continuada dos professores, e também pelo fato de o autor ter realizado uma pesquisa documental, o que vem ao encontro do presente trabalho, pois também realizei pesquisa documental. Dentre os autores citados na investigação, destaco Gatti (2009, 2011), e Souza (2014), que vieram a contribuir para o meu projeto.

O trabalho de Arita Mendes Duarte (2014), como título “Impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras”, localizado na plataforma CAPES, apresenta importantes reflexões sobre a formação inicial e continuada de docentes através de uma política pública instaurada em uma escola no município de Pelotas (RS). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) foi implantado pelo Governo Federal com o objetivo de qualificar a formação inicial e continuada de professores da educação básica. A autora traz a preocupação atinente à formação inicial, que, na

maioria das vezes, fica distante das práticas escolares, ou seja, teoria e prática ficam distantes uma da outra.

Ainda no mesmo estudo, ficou muito evidente a importância da formação continuada para professores, para alunos e para estudantes de Pedagogia; e o quanto uma política pública de formação pode contribuir para a construção da nossa sociedade. Essa dissertação colaborou com o presente trabalho, uma vez que foi uma pesquisa sobre formação de professores e políticas públicas. Identifiquei, nessa obra, alguns autores que fundamentam seus estudos e que colaboraram com meu trabalho, como Gatti (2010), Nóvoa (1995), Pinto (2010), dentre outros.

A tese de Laurimar de Matos Farias (2017) analisa as atividades do Plano de Ações Articuladas (PAR) como estratégia de melhoria da educação básica, tendo o foco de análise da gestão educacional em cinco municípios paraenses. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com 39 sujeitos que atuaram na elaboração do PAR.

O estudo evidenciou uma concepção de gestão centralizada e verticalizada, que não se coaduna com uma efetiva ação pública que promova, conforme prevê a Constituição, um verdadeiro regime de colaboração. A concretização das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação requer o comprometimento dos gestores em nível local, por meio da assinatura de um termo de adesão ao compromisso, e se dá na construção ou preenchimento do Plano de Ações Articuladas de cada ente municipal. Esse trabalho se aproxima da pesquisa realizada, uma vez que o projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização também foi uma ação do PAR. Apresento algumas referências trazidas pelo autor, cujas construções conceituais apresentam aproximação com esta dissertação, como é o caso de Luck (2010) e Camini (2009).

A dissertação de Adriana Mamede de Carvalho Bezerra (2017), com título “A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada”, trouxe um resgate histórico das políticas educacionais no Brasil para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. A autora fez uma pesquisa bibliográfica, em que transitou por todas as tentativas de instauração das políticas voltadas para a formação de professores, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs). Nota-se uma proximidade com a presente pesquisa, pois há uma tentativa de entender o percurso das políticas públicas no Brasil.

Com este estudo, foi possível perceber que as DCNs para a formação de professores da educação básica apresentam várias ações de reforma, com base nas necessidades contemporâneas. Nota-se, na pesquisa, que aconteceram mudanças significativas nas políticas públicas para formação de professores, porém, as práticas não foram acontecendo com a mesma intensidade. Identifiquei, nessa obra, alguns autores que fundamentam meus estudos e que colaboram com meu trabalho, como Aguiar (2017), Campos (2002), Cunha (2015), Evangelista (2009), Nóvoa (1995) e Oliveira (2007).

A dissertação de Suzana Schineider (2009), “Um olhar sobre o Projeto Piloto de Alfabetização no Rio Grande do Sul”, foi localizada nas plataformas CAPES e IBICT. O estudo traz um exemplo interessante de uma política pública, através da modificação do ensino fundamental de oito para nove anos. Com essa mudança, os alunos com seis anos passam a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental; e, com isso, surgiram muitas dúvidas e inseguranças dos órgãos envolvidos, como secretarias de educação, direções de escola e professores.

O trabalho de Schineider (2009) mostra as ações da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS diante da demanda apresentada. A SEDUC/RS organizou, no ano de 2007, um projeto-piloto para ser aplicado em 600 turmas de primeiro ano no estado do Rio Grande do Sul. Para isso, contatou os programas “Circuito Campeão”, do Instituto Ayrton Senna; “Alfa e Beto”, do Instituto Alfa e Beto; e “Alfabetização Pós-Constructivista”, do Geempa.

Schineider (2009) apoiou-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas de Michel Foucault, Jorge Ramos do Ó e Gilles Deleuze. Sua ideia inicial era analisar somente o trabalho do Geempa, mas a SEDUC/RS não permitiu seu acesso às escolas. A autora problematiza o embate entre as diferentes propostas da alfabetização a ser alcançada pelos alunos de seis anos, diante de diferentes avaliações de cada programa, sendo esse um dos pontos de proximidade com est e trabalho. No decorrer do seu estudo, Schineider não julga um ou outro programa como o melhor ou como o pior; ela vai trazendo alguns materiais e analisa cada um deles, sem fazer um pré-julgamento. Entre os referenciais citados pela autora, destaco Geempa (2000) e Grossi (1990).

Na dissertação de Valeria Lopes Redon (2009), “Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada”, a autora traz um exemplo de uma política pública que foi desenvolvida

no município de Londrina, no Paraná. Um convênio foi estabelecido pela prefeitura com o Geempa, nos anos de 2002 e 2003, com o objetivo de aperfeiçoar e mudar o processo de formação de professoras com o foco na alfabetização, um ponto forte que se aproxima da pesquisa desenvolvida.

Os sujeitos envolvidos na investigação foram nove professores alfabetizadores, sete gestores, as secretarias que fizeram o convênio e a que o interrompeu, e a presidente do Geempa. Com o encerramento do convênio, alguns docentes deram continuidade ao trabalho de forma independente no ano seguinte. Esses professores continuaram ligados ao Geempa, estudando e participando das formações. O trabalho colaborou com o meu projeto, uma vez que apresenta três questões: o impacto da formação continuada causada nos docentes que trabalharam com a proposta do Geempa, o impacto desta formação nos professores quanto ao seu olhar ao processo de aprendizagem dos alunos, e a repercussão no processo de formação sobre princípios enraizados culturalmente pelos docentes. Destaco algumas referências apresentadas pela autora que dialogaram com o meu trabalho, tais como Charlot (2000, 2005), Geempa (2006), Pain (2005), Piaget (1974), Rancière (2004), Grossi (2008).

No trabalho “Ninguém nasce alfabetizadora, aprende-se a ser”, Nair Cristina da Silva Tuboiti (2018) pesquisa professores que já participaram da formação do Geempa em diferentes anos e desde então continuam estudando, vinculados ao Grupo e aplicando a proposta pós-construtivista de ensino em suas salas de aula – um ponto de proximidade com a presente investigação. Na pesquisa qualitativa, os dados foram produzidos por meio de entrevistas não estruturadas, a partir da história de vida de quatro alfabetizadoras que trabalham há mais de três anos com a proposta pós-construtivista. Foram feitas observações participantes em duas dessas salas de aula e no Grupo Semanal de Estudos dos quais todos participavam, além da autoconfrontação simples e em grupo e da análise documental. Destaco algumas referências utilizadas pela autora: Grossi (2005, 2006, 2008, 2012, 2016), Pennac (2008), Garcia (2009), Manzanares (2007) e Nóvoa (1999), que vêm ao encontro da pesquisa realizada.

Ao todo, foram analisados seis trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Esses estudos trazem contribuições importantes para a pesquisa que aqui se apresenta, possibilitando um aprofundamento em alguns conceitos teóricos e históricos no percurso das políticas públicas, da formação de

professores, das aplicabilidades da proposta do Geempa e das importantes referências que contribuíram para a pesquisa. A verificação previamente realizada já sinaliza vários elementos que oportunamente puderam ser resgatados, em diálogo com a análise dos dados coletados durante esta investigação.

No capítulo seguinte, abordo as políticas públicas educacionais, a formação docente – da formação inicial à continuada dos estudos – e o pós-construtivismo como proposta epistemológica de formação de professores: os pressupostos do trabalho desenvolvido pelo Geempa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

A discussão acerca das políticas públicas educacionais é importante face à prerrogativa estabelecida pela política de correção do fluxo escolar, da qual o Geempa foi participante no período aqui analisado: a reversão dos índices educacionais obtidos pela rede pública (municipal ou estadual) na cidade de Natal. Compreender a demanda recebida dentro da sua perspectiva mais ampliada de política pública educacional ajuda na percepção mais integral das políticas, na melhor compreensão das diretrizes estabelecidas e, conseqüentemente, na ampliação da capacidade analítica do problema de pesquisa aqui estabelecido. Neste subcapítulo, serão apresentados um breve histórico das políticas públicas educacionais no Brasil e algumas ações desenvolvidas para atender às demandas da sociedade, com especial ênfase para as ações empreendidas a partir do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por municípios brasileiros.

O que é política pública? Ou o que é política? O que é pública? De acordo com dicionário da língua portuguesa Houaiss (Houaiss, 2001, p. 347), “Política é a ciência da organização, da administração e direção de nações, arte de dirigir os negócios públicos”. Por sua vez, pública se refere a um conjunto de espectadores, conjunto de pessoas com interesses ou características em comum (Houaiss, 2001).

Pode-se dizer que política pública está voltada para as ações do governo a todas as tomadas de decisões feitas ou não por ele. As políticas são feitas de ideias, “Considerando as idéias [sic] como crenças, valores, visões de mundo ou entendimento compartilhados” (CAPELLA, 2015, p. 14). Essas ações estão voltadas às necessidades, demandas ou interesses de uma nação. Sendo assim,

O termo política público, como área do conhecimento, nasceu nos Estados Unidos, no período da Guerra Fria com o intuito de enfrentar suas conseqüência [sic]. Sua proposta era apresentar métodos científicos racionais que pudessem orientar o governo na solução de problemas que remontam à esfera pública (SOUZA, 2006, p. 22).

No campo da educação, deparamo-nos com as políticas públicas educacionais, que são as ações e tomadas de decisão do governo, referentes à educação, desde a construção de prédios até a formação de professores e alunos, carreira profissional,

acesso, gratuidade, qualidade do ensino, avaliação, gestão. “Em outras palavras, uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p.12). As políticas públicas têm sempre a intencionalidade de promover melhorias e avanços para a educação atendendo as necessidades socioculturais e as expectativas que por ela são criadas. Neste sentido,

Para ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] (AZEVEDO, 1997, p. 59).

É importante levar em consideração as demandas apresentadas para as políticas públicas se efetivarem ao considerar que as “políticas educacionais estão intimamente voltadas ao sistema de governo” (AKKARI, 2011, p.12). Em termos de macropolítica, no Brasil, as políticas da educação são regidas pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. E mesmo essas diretrizes mais gerais precisam ser compreendidas dentro de dinâmicas mais ampliadas que possibilitam e respaldam determinados posicionamentos.

O cenário mundial, neste início de século, tem mudado muito rapidamente e apresentando um universo diverso e complexo com uma crescente internacionalização da produção, do mercado, do trabalho, da cultura, do comércio e do consumo. E este processo intensificou a internacionalização das políticas educacionais, por meio de um modelo universal de educação voltado para a era da informação, agenciada pelos organismos internacionais nos anos 1980 e 1990.

Dentre os organismos internacionais com maiores destaques encontram-se o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A modelagem educacional que vem sendo observada mais contemporaneamente também está vinculada à perspectiva do empresariamento (RESENDE NETO, 2017). Assim, vemos proliferar fundações e grupos associados a empresas que, amparados nas diretrizes internacionalmente estabelecidas, estabelecem modelos, padrões e

materiais de caráter mais locais que visam dar respostas às insuficiências do sistema público educacional. Todas essas instituições e organizações se apresentam com intencionalidade de solucionar os problemas educativos atuais e para isso, desenvolvem seu modelo universal como sendo o modelo ideal para adaptar um sistema educacional existente à era da informação.

“Durante a última década, a internacionalização das políticas educacionais resultou na disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais” (AKKARI, 2011, p.17). Com isso, a internacionalização das políticas educacionais produz formas diferentes de regular as políticas nacionais tais como a descentralização, a privatização, redução de gastos e a pressão diante dos professores para dar conta das suas ações. Contudo, as organizações internacionais exercem influências sobre políticas educacionais, nos países periféricos. Por isso, “independente do país considerado, as políticas nacionais de Educação não podem mais ser consideradas e implementadas sem considerar os debates internacionais” (AKKARI, 2011, p.17). Ou seja, é preciso considerar que o processo de internacionalização se dá mediante o crescente domínio das agências internacionais na formulação das políticas educativas.

[...] as organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, têm exercido uma influência importante sobre as políticas educacionais no Brasil. O Banco Mundial tem financiado vários projetos para melhorar a qualidade da Educação em vários Estados. Estes projetos apresentam frequentemente como palavras-chave: qualidade, descentralização e responsabilização; e resultam em aumento das pressões sobre os professores. A UNESCO, de sua parte, desenvolveu projetos muito mais modestos que o Banco Mundial, com foco nas classes sociais desfavorecidas, ou na promoção da diversidade cultural no sistema educacional (AKKARI, 2011, p. 125).

Com isso, é importante levar em consideração os debates internacionais existentes sobre a política educacional, lembrando que os aspectos centrais que perpassam essas políticas educacionais direcionam para decisões específicas em cada contexto, não se podem generalizar essas ações de políticas educacionais para todos os países.

Parece impossível pensar a política educacional brasileira sem considerar as tendências e debates internacionais. A importação de inovações pedagógicas provavelmente se desenvolverá no Brasil nos próximos anos. No entanto, não podemos esquecer que o internacional sempre combinará com os processos específicos nacionais que estruturam as políticas educacionais brasileira (AKKARI, 2011, p. 125).

Segundo o autor nota-se que os debates nacionais e internacionais se somam para dar ainda mais eficácia às políticas públicas educacionais, com a intencionalidade de avanços e mudanças significativas no campo da educação que nunca se constituiu um percurso rápido e fácil, e não podemos desconsiderar a história que temos até aqui.

No Brasil, tivemos sete constituições. A primeira constituição de 1824 não coloca em evidência a educação; apresenta apenas dois parágrafos e um único artigo que se refere à gratuidade do ensino. Nota-se que não havia uma preocupação direcionada; mas a gratuidade significava um grande avanço para o país, pois o Brasil foi um dos primeiros países que a inseriu na sua legislação.

A Constituição de 1891 apresenta um número maior de dispositivos sobre a educação. A laicidade é posta em evidência, e também fica definido que o Congresso Nacional irá legislar sobre o ensino.

A Constituição de 1934 foi um marco no campo educacional, pois foi criado o Ministério da Educação (MEC), com várias reformas desde o ensino superior e o secundário; e ainda se faziam presentes 17 artigos que tratavam do ensino. No entanto, a educação ainda permaneceu sob responsabilidade dos estados da Federação. Foi na constituição de 1934 que se falou pela primeira vez em verbas e financiamento para a educação. “A União e os municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% e os estados 20% da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (SAVIANI, 2008, p.10).

A Constituição de 1937 foi marcada por um período de grande autoritarismo, retomando a centralização da educação com reformas diretamente estabelecidas pelo poder central. O artigo 128 apresenta a oferta do ensino público e privado, amenizando os encargos do Estado, que passa a ter uma responsabilidade compensatória na oferta escolar, ficando apenas o ensino oferecido às classes menos favorecidas como dever do Estado.

Com a Constituição de 1946, período marcado pelo pós-Segunda Guerra Mundial, surgem as leis que regem o ensino industrial, secundário e comercial, criando instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Muitos dos movimentos previstos no documento resultaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961. Nessa Constituição, a laicidade não é assegurada, e o ensino religioso passa a ser uma disciplina das escolas com matrícula facultativa, sendo ministrado de acordo com

a confissão religiosa de cada aluno. Um dos marcos dessa Constituição foi a questão dos recursos para a educação, e, com isso, foi criado o atual Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por último, mas não menos importante, a educação fica sob responsabilidade do Estado, que passa a ter a responsabilidade pela normatização de seu próprio plano de ensino.

A Constituição de 1967 é marcada pelo autoritarismo, com o advento da ditadura militar. Nesse documento, ficam notórios e ainda mais evidentes os interesses políticos ligados ao ensino particular. Essa Constituição mantém a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8). Seus elementos mais significativos estão direcionados à gratuidade do ensino primário; a laicidade continua não sendo assegurada, e a matrícula configura-se como facultativa. Fica em destaque também o dever do Estado em ofertar o ensino gratuito e oferecer o ensino privado com apoio técnico e financeiro, com oferta de bolsas.

Para compreender melhor esse contexto, vale lembrar que,

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio de ação do Estado. São, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo o Estado em ação (JOBERT; MULLER, 1987, p. 36).

A Constituição de 1988, que segue em vigor, demonstra um período marcado pelo fim da ditadura e incorpora os que historicamente foram excluídos. Isso ficou expresso nos termos de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e trouxe uma visão mais humanizada e democrática para a sociedade, com educação pública de qualidade e acessível a todos, tornando a educação um direito social.

O artigo 205 da Constituição garante o acesso à educação, estabelecendo que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 39).

Com isso, é possível perceber avanços significativos entre as sete constituições que foram apresentadas brevemente. Um dos temas permanentes entre os

documentos analisados foi à competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Como reitera Saviani (2008, p. 12),

A era atual teve início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) é o conjunto de diretrizes que define e regulariza a educação brasileira, utilizando como base os princípios da Constituição Federal. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida de outra versão em 1971, que vigorou até a mais recente, de 1996. É a mais importante lei que se refere ao campo educacional, na qual estão estabelecidas as normas que devem ser seguidas tanto na rede pública como na privada, tais como: obrigações do Estado e das instituições educacionais, idades adequadas para cada nível do ensino, formação para professores e tipos de programas educacionais que devem ser oferecidos.

No passar do tempo, a LDB também apresentou atualizações, tornando-se um pouco mais flexível e acessível às demandas que se apresentavam, oportunizando uma maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira, com um foco muito voltado aos estudantes, ao mundo do trabalho, à erradicação do analfabetismo e à universalização do acesso à educação. De acordo com Fiorin, Ferreira, Manchel (2013, p. 96),

A partir da LDB 9394/96, no entanto, buscou-se uma proposta de educação que viesse a atender os anseios dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola e nela permanecerem.

Neste sentido, a LDB redirecionou o olhar para as políticas públicas na educação, ampliando a qualidade do ensino, refletindo sobre a realidade das escolas brasileiras e suas responsabilidades sociais para se efetivar uma educação de qualidade, pública e igualitária. Com isso, “[...] a função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações” (CURY, 2013, p.7), o que impeliu os entes da Federação a movimentos interessantes do Estado para o cumprimento da função social da educação.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem intenções pontuais e de curto prazo, demonstra, em sua trajetória de implementação, embates políticos que ficam por um tempo tentando entrar em vigor.

Os planos nacionais de educação constituem-se em documentos cuja finalidade é congrega informações necessárias à organização das políticas públicas na área da educação no âmbito do país como um todo com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2016, p.124).

Pensando nesse sentido o plano tem a intencionalidade de diminuir a desigualdade, fortalecer os sistemas educacionais mais fragilizados, garantir o direito de todos, aspirar em ideias inovadoras. O propósito é que os planos atinjam a realidade, tendo claro quais os problemas que se quer resolver e garantindo efetividade para esses encaminhamentos.

Nota-se que o Brasil possui uma longa trajetória com debates e propostas em relação ao planejamento nacional. No entanto, “a marca da descontinuidade na política de educação faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental” (SAVIANI, 2008, p. 12).

O ano de 1932 foi um marco para que a educação viesse a ser abordada como um problema Nacional e com isso, coloca-se em vigor um plano para colocar em prática a política educacional. Essa demanda se efetivou na Constituição de 1934 ao designar o Conselho Nacional de Educação para elaborar o primeiro Plano Nacional de Educação, enviando um anteprojeto à Presidência da República em 1937, com a instalação do Estado Novo, porém o projeto nem sequer foi discutido. Assim se deu a primeira tentativa da elaboração do PNE.

A segunda tentativa de implementação do PNE foi em 1961, por determinação da LDB, onde foi apresentado um documento com metas qualitativas e quantitativas para serem executadas em oito anos, e mais uma vez, no meio do caminho dos planos, havia uma ditadura instaurada e o documento que deveria ficar em vigência até 1970, passou por revisão em 1965 e 1966. Com isso a tentativa de colocar o plano em ação não deu certo.

A terceira tentativa foi em 1988 com a nova constituição, em que os recursos financeiros para o ensino obrigatório deveriam ser distribuídos nos termos do PNE, e que este teria a duração de mais de três anos. Com a LDB de 1996, determina-se que ficaria sob responsabilidade da União a elaboração do PNE com a colaboração dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e também ficou estabelecido que a União encaminharia o plano ao Congresso Nacional. Somente em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Após muitas tentativas, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº 10.172/2001). Mesmo assim, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com intervenções previstas até 2022. Dois planos educacionais vigorando no mesmo país. Um dos argumentos do MEC pelo fato de ter dois planos vigorando é que o PDE teria como foco a qualidade do ensino, enquanto o PNE, a quantidade de ações. Em outros momentos da História do Brasil, também se observou uma sobreposição de ações, como em 1937, 1962 e 2001, quando, além dos Planos Nacionais de Educação, “outras intervenções semelhantes foram empreendidas nacionalmente com denominações distintas” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 127). Contudo,

Em 1967, promoveram-se Encontros Nacionais de Planejamento da Educação, nas décadas de 1970 e 1980 foram elaborados Planos Setoriais de Educação e Cultura, em 1933, articulou-se o Plano Decenal de Educação para Todos e, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 127).

Com o PNE e o PDE em vigência, a elaboração do PDE se deu ainda em 2006, e direta ou indiretamente estava ligado às eleições presidenciais que ocorreriam no mesmo ano. O PDE trouxe movimentos importantes como o “Todos pela Educação” – PAC, o PDE ignorou totalmente as ações do PNE, e este passou por críticas, como sendo frágil para aprimorar a qualidade da educação. Segundo Savianni (2006, p. 13),

confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

O PDE tem como um dos seus pilares provas e testes de mediação, o que diferencia do PNE, surgindo com isso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como um indicador para as ações do PDE. Muitos esforços foram direcionados ao PDE para mostrar que ele seria mais eficiente que o PNE.

De acordo com Souza; Gouveia; Tavares, (2016, p. 131).

O PDE, por exemplo, nunca apresentou um diagnóstico da realidade, simples que fosse. Como traçar um plano sem um ponto de partida? Como definir para onde se vai sem saber onde se está? O PDE surgiu apresentando apenas ações e programas, posteriormente, esboçou razões e princípios.

A percepção dos analistas é que as ações do PDE careciam de um planejamento financeiro e estratégico de onde se quer chegar, com suas prioridades e metas, com isso vale lembrar que o PDE não é um plano, tanto que o governo tentou consertar caracterizando-o apenas como “plano executivo”.

Enfatiza-se: os planos não são considerados os únicos ou mesmo os melhores guardiões da luz, do caminho e da verdade em políticas educacionais. O PDE e outras políticas e ações podem ser relevantes, democratizar o acesso, melhorar a qualidade, valorizar os trabalhadores em educação; podem até ser revolucionários. Apenas não substituem a necessidade dos planos em termos de amplitude, complexidade, debate público e solidez legal, entre outros aspectos (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2016, p. 127).

Entre as críticas e as desavenças políticas que o PNE e o PDE sofreram, os planos mostraram-se relevantes para a melhoria da educação, deram origem a uma grande movimentação de projetos e ações educacionais, possibilitando aos cidadãos educação escolar, enquanto política social, de direito de todos e com a busca de uma qualidade ainda difusa e referenciada em boas práticas pouco generalizáveis, mas ainda assim tendo como pauta o acesso e a permanência na escola.

A análise dessa situação permite-nos avaliar que embora tenha-se o interesse de criar um PNE que norteie e trace as ações que serão desenvolvidas, não foram destinados recursos suficientes para a implantação do que foi proposto.

Entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A importância que a CONAE teve neste período possibilitou espaço para que diferentes setores da educação pudessem se integrar e formular juntos as novas estratégias para a educação no Brasil. Neste evento, foram sinalizadas as expectativas para a elaboração de uma outra proposta, já que a anterior estava se findando. A partir dessas discussões surge o novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2011 a 2020.

O Plano anterior não teve o sucesso e os resultados esperados além de não serem efetivamente alcançados, o que fez com que muitas metas precisassem ser

repetidas no PNE 2011-2020 sem significativas mudanças. Apesar de estar com o novo planejamento disponível, o que acontece neste período é que sua adesão não teve a rapidez que se esperava e o novo PNE, considerado sequência do anterior, só obteve aprovação três anos após a sua elaboração.

A verificação do discurso anteriormente utilizado permite-nos compreender que embora tenha sido ressaltada a importância que um PNE tem para o Brasil, torna-se incoerente com o que é visto na prática, já que o país ficou sem um Plano aprovado por três anos devido aos impasses relacionados especificamente à meta 20, que se referia a destinação de recursos financeiros para o PNE. A demora para a aprovação demonstrou além da falta de empenho, o não posicionamento efetivo do Governo Federal em relação a admissão de um Plano, que no discurso se configurava tão importante para o direcionamento das políticas educacionais do país.

De 2011 a 2014, além de estar sem PNE aprovado, o período contava com uma instabilidade de dirigentes, situação essa não favorável ao cenário da educação. Somente em 25 de junho de 2014, o próximo PNE é aprovado disponibilizando vinte metas e suas respectivas estratégias que comandariam o decênio 2014-2024. O Ministério da Educação passou por várias mudanças no período e percebe-se que foram inúmeras trocas de ministros desde o período que abrangeu o início das discussões para a elaboração deste PNE (2014-2024) até sua aprovação.

Um bom plano não é aquele em que a perfeição da escrita e a coerência interna traçadas em gabinetes de especialistas predominam, com ideias mirabolantes para as escolas, para os professores, para os estudantes e suas famílias, sendo tudo controlado pelos governos. Um bom plano deve ser aquele que retrate as contradições e as divergências que existem em nossa realidade, com propostas de fácil compreensão elaboradas com as escolas, com os professores, com os estudantes e suas famílias, sendo a participação dos governantes controlada pela sociedade (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2016, p. 136).

Com isso, é importante ter o pé na escola, pensar na realidade escolar, com objetivos e metas definidas de onde se quer chegar, tendo os professores, alunos, gestores e comunidade envolvidos nesse processo de ensino de qualidade e aprendizagem.

Ainda de acordo com Cury (2013, p. 1), “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inscrição qualificada no mundo profissional do trabalho”. Percebe-se a importância fundamental que a educação tem

na vida das pessoas, configurando-se como um direito de todos e como um dever do Estado, que deve oferecer um ensino de qualidade, com excelência, oportunizando aprendizagens verdadeiras que contribuam significativamente na vida dos estudantes.

Historicamente, há uma recorrência dos objetivos com relação à erradicação do analfabetismo no país. No contexto deste estudo, merece destaque a política pública educacional de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, elaborada com o intuito de aumentar o Ideb. Considerando que mais de 680 mil estudantes que frequentam a escola apresentam distorção idade-série, ou seja, estão frequentando a escola, mas não aprenderam a ler e nem a escrever – o MEC e o FNDE estabeleceram convênio com algumas organizações não-governamentais vinculadas ao campo educacional para dar conta da demanda apresentada nas escolas brasileiras. No período estudado, as tecnologias¹ escolhidas foram Ayrton Senna e Alfa e Beto, além do Geempa.

Segundo o Geempa (2013, p.113),

Estar na escola e nela não aprender é uma forte experiência de desgarramento. É uma clara e dolorosa marginalização. É um não ser do grupo. É um perder espaço social. É começar a cair fora de cena dos colegas. Aprender numa turma é fazer parte de um corpo. É ter garantia de identidade e de pertencimento. O desgarramento de quem não aprende começa a acontecer muito antes do boletim de fim de ano, comunicando uma não aprovação.

Desse modo, de acordo com o site do MEC (BRASIL, 2020), no conjunto, as três entidades atenderam a instituições de ensino dos 26 estados que solicitaram soluções e alternativas para enfrentar o problema. Essas escolas registraram baixo Ideb em 2005 e 2007. A média nacional desse índice, em 2005, foi de 3,8 pontos e, em 2007, de 4,2 pontos, numa escala que vai até dez.

O Instituto Ayrton Senna, por meio do programa Acelera Brasil ficou responsável pelo atendimento a 505 municípios e 276,3 mil alunos. O Instituto Alfa e Beto atendeu a 402 municípios e 275,9 mil estudantes com o Programa de Correção de Fluxo Escolar. O Geempa, em 240 municípios, atendeu a 131 mil alunos tendo por base a Correção de Fluxo Escolar na Aprendizagem.

A explicitação deste contexto ajuda a compreender que,

¹Expressão utilizada pelo MEC referindo-se aos programas mencionados.

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade (CALDAS, 2008, p. 5).

Com isso, os municípios que haviam apresentado baixos índices tiveram a possibilidade de escolher uma entre as alternativas apresentadas. Ao selecionar a que melhor se adequava à sua realidade, os municípios também informavam o número de alunos que estavam em defasagem idade-série e o número de professores que iriam participar da formação. Posteriormente, assinavam o termo de compromisso com o Geempa ou com a instituição escolhida para dar a garantia do trabalho de ambas as instituições envolvidas (Geempa e município). Nesse âmbito, “[...] uma política para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que se passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 61). Com esses movimentos, percebia-se mais uma ação sendo efetivada.

A primeira etapa foi formação e capacitação dos gestores das escolas a serem atendidas e dos professores das classes dos alunos com defasagem de idade em relação à série ou ao ano. A segunda fase envolveu o acompanhamento das atividades dos professores nas salas de aula e a avaliação do processo durante o ano letivo. A última etapa foi a entrega dos resultados ao MEC.

A primeira etapa dependia do contato estabelecido pelo Geempa com o município. Isso era feito com os secretários de educação de cada localidade; e, assim, iniciava-se um contato mais frequente, pois cada cidade precisava designar um coordenador para o acompanhamento do trabalho, o qual participava das formações juntamente com os professores.

As formações aconteceram majoritariamente nas capitais. O deslocamento e as demais despesas com os professores eram de responsabilidade dos municípios. No caso do Geempa, o grupo assumia a parte da formação e todos os materiais de estudo para os professores e cadernos didáticos para os alunos, assim como os jogos e materiais de utilização, como alfabeto móvel e baralhos. Durante um período letivo, os alunos recebiam três cadernos de atividades.

As aulas das turmas de correção de fluxo aconteciam no turno inverso, com horários diferenciados do ensino regular, ou seja, os alunos que frequentavam o turno

regular no matutino participavam do projeto de correção de fluxo escolar na alfabetização no vespertino. As aulas aconteciam três vezes na semana, e as escolas ficavam responsáveis por organizar as salas, fazer o chamamento dos alunos e a comunicação com as famílias para a constituição das turmas extraclasse. “Entenda-se por turma extra-classe [sic], uma nova turma de alunos que funciona paralelamente àquelas nas quais eles estão oficialmente matriculados, cuja finalidade, neste caso, é levá-los a aprender a ler e escrever” (GEEMPA, 2013, p.108).

A organização da nova disposição das turmas não foi algo fácil de providenciar dentro das escolas uma vez que o espaço físico era um dos entraves que se apresentava, mas essa organização só foi possível porque os gestores envolvidos demonstraram engajamento na proposta, oferecendo as condições para a sua efetivação. Sendo assim,

[...] tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por [sic] em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Neste sentido, um fator importante e de grande relevância para a constituição dessas turmas foi o núcleo comum de conhecimento, ou seja, da turma só participavam alunos não alfabetizados. Para o Geempa (2013, p. 15), “[...] um núcleo comum de conhecimento é o domínio de uma rede de conceitos em múltiplas relações, com estabilidades, porque atingiu a sua estruturação em um sistema que goza de fechamento”.

Os professores que trabalhavam com essas turmas de ensino também participavam de grupos de estudos semanais, constituídos por quatro professores. A cada semana, eles levavam por escrito “uma coisa boa e um coisa ruim” que havia acontecido na turma, além de discutir estudos teóricos da bibliografia do Geempa.

Toda essa construção objetivava ter uma atuação

Com profissionais competentes, que conheçam os meandros de seu “metier”, pois, ensinar é uma tarefa com exigências próprias de um campo específico das demandas culturais. Ser professor não é, nem vocação natural, nem missão generosa de abnegados. Ensinar é mais do que um ofício. É uma profissão, atrás da qual há um corpo de conhecimentos, os quais têm que ser do domínio do profissional (GEEMPA, 2013, p. 114).

O projeto de correção de fluxo ficou na ativa por quatro anos, de 2010 a 2014, tendo ocorrido neste período a assinatura de três termos aditivos, devido à demanda apresentada pelos municípios. Tal circunstância ilustra bem o fato de que “[...]uma política para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que se passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (AZEVEDO, 1997, p. 61).

As políticas públicas estão voltadas para os interesses da sociedade, possibilitando atender às demandas sociais educacionais, que são muitas: acesso para todos, ensino de qualidade, garantia de permanência. “A política educacional é uma *política pública social*, na medida em que busca a redução das desigualdades, volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos” (MARTINS, 2010, p. 499). A qualidade do ensino depende de como as políticas públicas são pensadas para garantir o acesso de todos, ou seja, é preciso que a educação esteja ao alcance de todos de forma democrática e igualitária, uma vez que é direito de todos usufruírem de um ensino de qualidade. Nesse sentido,

[...] em qualquer circunstância, a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino e o acesso à educação continuada [...] os profissionais da educação, dada a disponibilidade de informações cada vez mais rápidas e disponíveis que, de certo modo, deixam de ser propriedade exclusiva de especialistas, deverão, não só estar a par dos instrumentos e conteúdo que as disponibilizam, como exercer sua autoridade em bases críticas e reflexivas (CURY, 2013, p. 9).

Em suma, notam-se profundas e importantes mudanças, movimentos e avanços em prol da melhoria e qualidade da educação, de modo que o acesso para todos seja garantido, que o ensino de qualidade esteja presente em todas as escolas do país, que o analfabetismo seja superado, que as políticas públicas educacionais existentes possam cada vez mais vir ao encontro das necessidades que a sociedade apresenta. Um dos pressupostos para que tais enfrentamentos se efetivem, a partir da proposição de políticas públicas educacionais, é a qualidade da atuação dos professores. Tal qualidade passa tanto pela formação inicial quanto pela continuada; por isso, é importante compreender alguns aspectos das políticas públicas em relação aos percursos formativos, o qual será abordado no subcapítulo seguinte.

3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

O presente subcapítulo aborda algumas políticas públicas adotadas para garantir a formação continuada dos professores e traz algumas essencialidades para que essa formação seja realmente pensada e repensada de acordo com as experiências e vivências de cada docente, tendo um olhar dinâmico e cuidadoso diante das urgentes demandas que o campo da educação apresenta.

O novo cenário da educação brasileira revela a necessidade de mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, por consequência, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem orientados essencialmente pelos professores. Essas mudanças necessárias podem levar a uma verdadeira transformação, ou seja, a uma perspectiva revolucionária para a escola, uma vez que a escola que está posta não está dando conta das demandas que a ela se apresentam. Para Apple (2017), é preciso usar a educação como movimento de transformação social.

Com isso, não se trata de um movimento simples; é preciso compreender que existem lutas pela hegemonia, além de resistência e contradição nos processos de mudança. A escola precisa ser transformada, verdadeiramente reinventada, a fim de que esteja adaptada ao contexto social atual, que está passando por profundas mudanças. Portanto, isso exigirá dos professores uma metodologia flexível e plural, que os ajude a ensinar os alunos a ler e a escrever, e que essa aprendizagem seja leve e proporcione prazer para quem está aprendendo.

A formação docente, neste contexto, merece atenção especial diante das demandas apresentadas na realidade das nossas escolas, uma vez que esta muda rapidamente. É preciso pensar em um novo currículo e em uma nova metodologia para esse perfil de aluno, ou seja, investir em uma formação continuada para professores que dê sustentação para o seu trabalho. As palavras de Apple (2017) reforçam que sim, “as escolas podem ser locais de grandes mudanças sociais.”

A responsabilidade social da escola e dos profissionais de educação para o processo de aprendizagem se desenvolve através do relacionamento entre escola, professores e comunidade. Com isso,

Instituições educacionais não são isoladas da sociedade. Elas são elementos centrais daquela sociedade, como locais de trabalho, locais de formação de identidade, locais que fazem um conhecimento e uma cultura em particular legítimo, como arenas de mobilização e aprendizado de táticas, e muito mais (APPLE, 2007, p. 261).

Isso mostra que a formação continuada constitui importante instrumento que contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Em função disso, houve forte investimento nas políticas educacionais de formação, com a implantação de algumas políticas cujo intuito era proporcionar aos professores uma formação continuada e de qualidade. “No âmbito nacional, a ênfase será dada para a Lei de Diretrizes e Bases da LDB 9394/96, uma fonte valiosa de consulta e determinações postas para a inclusão e a formação de professores na década de 1990” (REIS; DESIDERICO, 2012, p. 75).

Uma política de formação que valorize a profissão docente é assegurada tanto pela LDB quanto pelo PNE (Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001). Nessa perspectiva, a formação continuada é um direito dos professores, pois está assegurada em lei. É dever do Estado promover a formação dos seus docentes, oferecendo preparo de acordo com as diretrizes e metas da educação nacional.

Por muito tempo, essa formação não era pensada nas ações das políticas públicas; mas, nos últimos 30 anos, tem se tornado um tema recorrente na legislação, com vistas a regulamentá-la. Evidencia-se também o crescimento nas investigações nessa área, principalmente a partir da década 1990, o que tem possibilitado debates mais qualificados sobre o tema, uma vez que os cursos que habilitam para docência desde 1930 não vinham apresentando mudanças significativas nos seus modelos. Com isso, fica enfatizada

[...] a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (SOUZA, 2006, p. 477).

Em uma rápida busca no site do MEC (BRASIL, 2020), podem ser conhecidas várias ações do governo para a formação continuada de professores. Na sequência, é apresentada uma síntese de tais proposições.

- a) **Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga

horária de 120 horas por ano; a metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo, professores das redes que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. São desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; do planejamento e da avaliação das situações didáticas; e do uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

- b) **ProInfantil:** é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
- c) **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor):** induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
- d) **ProInfo Integrado:** é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola, pelo DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.
- e) **e-Proinfo:** é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio, a distância, ao processo de ensino-aprendizagem.
- f) **Pró-letramento:** é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é

realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios.

- g) **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II):** oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.
- h) **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores:** foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Nota-se que existem proposições e ações, em uma perspectiva inicial, na intencionalidade de contribuir para a formação dos professores. Contudo, é importante levarmos em conta como essas ações chegam até os docentes e como são apresentadas a eles, bem como as possibilidades de participação e de efetivação das propostas que são oferecidas. Acessado o site do MEC, no dia 28/02/2022, para acompanhar as mudanças e atualizações, nota-se que as informações são as mesmas de 2020.

Tardif (2014), mostra a atenção que devemos ter em saber quem são os professores que estão nas escolas brasileiras, quais são as suas histórias, os seus desejos, anseios, o que os move, quais experiências os constituem como docentes e o quanto essas vivências irão refletir nas suas práticas pedagógicas.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos construtivos do trabalho docente (TARDIF 2014, p.11).

É importante levar em conta a jornada de trabalho. Muitos professores têm carga horária tripla, trabalhando em mais de uma escola. Tal sobrecarga dificulta a sua formação continuada. Um dos fatores que acarreta isso são os baixos salários dos

docentes. Outras questões importantes que não se pode deixar de mencionar são a desvalorização do seu trabalho, o sucateamento das escolas e a falta de motivação que estes profissionais têm para encarar a realidade do seu trabalho.

É importante saber da vida destes docentes, de suas experiências pessoais e profissionais, pois os professores são seres de cultura e carregam consigo histórias e vivências que precisam ser levadas em consideração, para, com isso, pensar na sua formação de modo que essa venha a contribuir para o seu fazer pedagógico.

A formação continuada permite que os saberes e práticas dos professores sejam ressignificados e recontextualizados. Constitui-se, assim, como um espaço de produção de novos conhecimentos e de reflexão sobre sua própria prática, podendo resultar em sua transformação a partir da construção de novas competências do ser docente, estabelecendo distinções e complementaridades entre dois papéis fundamentais. Dessa maneira,

O papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. [...] O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada (SAVIANI, 2004, p. 145).

O professor se torna um provocador, catalisador e investigador que procura ajudar e facilitar os processos de desenvolvimento de seus alunos, planejando e organizando como um diretor de orquestra, que planeja e organiza muito bem as suas aulas, proporcionando momentos de muitas aprendizagens. A escola, na maioria das vezes, é o único lugar onde os alunos terão a oportunidade de ter acesso ao conhecimento científico e sistematizado. Assim, o papel do professor é de fundamental importância neste processo.

Não obstante, temos de tomar cuidado para não pôr uma carga de responsabilidade para além da que lhes cabe. É preciso sim ter um olhar para os docentes e não achar que a “culpa” de não termos uma educação de excelência seja toda calcada nos professores, uma vez que há uma gama de fatores que estão relacionados a este contexto, pois o trabalho docente deve ser percebido como um trabalho em conjunto. Dessa forma,

Certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos, porque, pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordo com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas. A professora, sozinha, não tem condições de enfrentar estas estruturas, necessitando de auxílio para torná-las menos excludentes, mais humanas e efetivamente em acordo com as demandas da comunidade. Seria, sim, ingênuo acreditar que a professora, sozinha, pode modificar uma escola (FERREIRA, 2007, p. 566).

De acordo com Ferreira, fica evidente que o trabalho do professor precisa ser realizado em conjunto, com todas as esferas envolvidas – coordenação, supervisão, direção, governo e estado, que estão imbricadas com as políticas públicas educacionais, mais precisamente com as políticas públicas voltadas para a formação de professores. Nesse sentido,

É na escola que acontecem os efetivos processos constituidores, pois a professora, em conjunto com seus pares, passa a agir, refletir e sistematizar, elaborar linguagem sobre o seu fazer, elaborando conhecimentos profissionais, entendimentos, ações (FERREIRA, 2017, p. 566).

Importante também é ter um olhar atento para a comunidade onde a escola está inserida, sempre considerando que é a aprendizagem de professores e alunos que está posta em jogo. Como Frigério (2006, p. 35) destaca, “[...] para que alguém aprenda, aquele que ensina tem que acreditar que todos podem aprender, para que esta confiança posta em jogo produza efeito”. Os professores assumem, portanto, um papel fundamental na vida das crianças e na sociedade em que vivem, tornando-se protagonistas da educação brasileira, pois “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110). Ou seja, cabe aqui salientar o primordial papel do professor de ser um provocador, de proporcionar momentos de aprendizagens aos alunos indo ao encontro do seu processo de aprendizagem.

Os saberes docentes se constituem histórica e culturalmente. São plurais, heterogêneos e afetados por uma estrutura de poder presente na sociedade e no mundo do trabalho (TARDIF, 2014). Aprende-se a ser professor culturalmente, com outros docentes, por meio de um modelo cultural que envolve até mesmo valores familiares, quando a menina se inspira em familiares para fazer a sua escolha profissional. Algumas pesquisas mostram que essas experiências herdadas têm um peso muito forte na atuação dos professores. Mesmo passando pela formação universitária e continuada, é difícil abandonar algumas práticas que foram arraigadas nas suas experiências anteriores. Nota-se que a formação dos professores não

depende de uma única fonte; ela vai se constituindo através das suas vivências em diferentes tempos e momentos da sua história de vida.

Pensar a aprendizagem dos docentes pressupõe compreender como sua história pessoal influencia em sua formação permanente. A docência é uma profissão, e não um dom: aprende-se a ser professor. Muitas questões pessoais e culturais levam a essa escolha. “Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provem de sua própria história de vida principalmente da sua socialização enquanto aluno.” (TARDIF, 2014, p. 68). E, com isso, cada um vai assumindo o jeito próprio de ser docente. Não é uma tarefa fácil e simples – a exemplo disso, não é suficiente ter o conhecimento de um campo específico para ser professor.

Quando não se compreende esse profissional em sua aprendizagem e não se conhece profundamente a cena de sua atuação, as intervenções didáticas junto a ele não avançam, pois investem naquilo que já foi alcançado. “Os professores possuem histórias de vida pessoais e profissionais singulares que combinadas à variedade de histórias das comunidades locais resultam em práticas escolares heterogêneas, nunca homogêneas.” (SOUZA, 2006, p. 481).

Para que avance, ele precisa romper com conceitos arraigados, de tal maneira que abra espaço para rever a fundamentação da sua prática, visto que,

Sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os autores, etc.) e é graças seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los (TARDIF, 2014, p.107).

Sendo assim, é preciso reforçar muito bem a noção de que os professores aprendem a ser docentes. Houve uma tendência em estudar como os alunos aprendem, mas é preciso pensar no processo de aprendizagem dos professores. “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.” (TARDIF, 2014, p. 15). A docência é uma profissão complexa, em que não basta conhecer o campo teórico (saber somente a teoria): é preciso ir além, saber também o campo da disciplina (ter conhecimento e domínio do que se quer trabalhar) e o campo pedagógico (suas especificidades, seus interesses), além de considerar os saberes dos estudantes.

Nóvoa (2019) mostra sua preocupação com a formação docente no que diz respeito à sua profissionalização. A formação inicial e a continuada são fundamentais para uma boa prática e aprendizagem efetiva dos alunos. Desse modo, é importante pensar na trajetória dos docentes, em como eles se tornaram professores, como foi construída sua identidade profissional no seu percurso acadêmico e profissional. “O período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver nossa vida no ensino.” (NÓVOA, 2019, p. 201).

Ainda neste sentido, o autor salienta que a formação dos docentes se relaciona aos três vértices de um triângulo: “As instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica – estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada” (NÓVOA, 2019, p. 201). Nota-se a importância de esta tríade estar em sintonia para garantir a formação dos docentes com uma base sólida e eficaz nos processos de aprendizagem, em que escolas, universidades, pesquisadores e docentes precisam estar em sintonia e não dissociados.

Em meio a todos esses avanços epistemológicos e conceituais, no entanto,

É estranho que a formação de professores, tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (TARDIF, 2014, p. 241).

Com isso, é importante pensarmos, no âmbito da formação dos professores, o quão importante é ter um ambiente propício ao processo de aprendizagem, voltado para a realidade dos docentes e das escolas, pensando no currículo, e não somente na lógica disciplinar e conteudista. Vale salientar que, historicamente, pensava-se na formação dos professores mais pelo viés dos conteúdos do que pedagógico e metodológico, aspectos aos quais, nota-se, é relevante dar ênfase. É importante ter essa formação metodológica para dar conta das demandas encontradas nas escolas, uma vez que o contexto da sala de aula tem mudado muito rapidamente. Levar o professor a aprender a fazer, não apenas a saber os conteúdos, é um passo muito importante para concretizar perspectivas de mudança.

Um professor não tem a possibilidade de ter uma boa formação, ou de ser um bom profissional em um ambiente onde não lhe são proporcionadas condições mínimas de aprendizagem. Com isso, é relevante repensar esses cenários e reforçar o quão importante é o ambiente do conhecimento, que, na maioria das vezes, não é levado em conta. Sendo assim,

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2014, p. 242).

A prática é um fator importante que deverá se tornar presente nas suas reflexões e ações, uma vez que teoria e prática devem caminhar juntas – ou pelo menos deveriam ser indissociáveis. De acordo com Tardif,

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto sua evolução e suas transformações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (2014, p. 106).

Cabe aqui mencionar a importância de serem levados em conta os seus saberes e sua formação. Uma das características que marca a docência e suas práticas é a renovação, pois as demandas que os alunos apresentam têm um dinamismo de mudança. Por isso, o professor precisa estar em uma formação constante, em um exercício de pensar e repensar a prática, de ver o que deu e que não deu certo, construindo uma formação continuada com os pares, sendo este um exercício central nessa profissão. O docente não pode realizar seu trabalho em caixa fechada, solitário e individual. “Não se pode pensar no professor como um ser único e isolado, e sim como um ser de cultura e de experiências profissionais e pessoais que os constitui como ser pensante e ativo nas suas ações.” (TARDIF, 2014, p. 27).

A formação precisa estar voltada às experiências dos professores, e não somente à teoria, possibilitando sim fazer uma relação entre a teoria e a sua prática, convidando à reflexão sobre como é possível mudar a prática na sala de aula, sendo os docentes sujeitos ativos na sua formação. “O saber do professor é profundamente

social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.” (TARDIF, 2014, p. 15). Boas experiências vão fazendo história; e assim se vai percorrendo um caminho de sucesso. É necessária, assim, uma formação continuada permanente que sustente a prática dos professores, pois ela possibilita fazer uma reflexão sobre as suas ações, visto que,

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação continuada, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com quem entram em contato, assim, como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos (SOUZA, 2006, p. 487).

Assim sendo, assumir que a docência é uma profissão complexa exige múltiplos saberes. Não basta conhecer o campo teórico; são necessários muitos outros conhecimentos. E o campo disciplinar e metodológico não é simples, pois se expande; exige os saberes do campo pedagógico, bem como os saberes dos nossos estudantes, que são o ponto de referência do ensino, compondo o fazer docente.

De acordo com Cunha,

A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é uma tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões (CUNHA, 2019, p. 25).

Entretanto, ainda na perspectiva de Cunha (2019, p. 20), “[...] na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico”. A área da saúde tem as suas pedagogias; a área do direito tem as pedagogias jurídicas; a área da engenharia também tem as suas pedagogias: é preciso fazer uma relação do campo pedagógico e do campo científico das diferentes carreiras que estão envolvidas na universidade.

Tardif (2014) aborda a cultura educacional por meio de quatro dimensões que impactam nesses saberes.

- a) **pessoais e história de vida** – a docência é uma das profissões mais impregnadas com as histórias dos sujeitos; nenhuma outra profissão foi marcante dessa forma, porque todo ser cidadão teve, por muitos anos, o exemplo do exercício dessa profissão como aluno, o que o atingiu diretamente. Por isso, os professores universitários podem ser docentes sem nunca terem atuado nesse contexto, pois o vivenciaram diariamente, aprendendo a profissão culturalmente; e isso marca muito sua história. Muitas vezes, eles se inspiram nessas lembranças, repetindo coisas que eles admiravam, ou não repetindo aquilo de que não gostavam. Nesse sentido, os modelos culturais e até mesmo os valores familiares acompanham a sua vida.
- b) **campo disciplinar** – campo do conhecimento que vai marcando o docente enquanto profissional. Um professor de física é diferente de um professor de sociologia; o de artes é diferente do de química: são campos diferentes, práticas diferenciadas.
- c) **formação profissional por magistérios** – cursos que formam professores e imprimem a sua marca na sua formação.
- d) **currículos e matérias instrucionais** – nas práticas pedagógicas vai-se percorrendo a carreira, experimentando com os alunos, repetindo práticas que deram certo e evitando práticas que não funcionaram. Tudo isso vai construindo os saberes docentes, que estão sempre em movimento.

De acordo com Cunha (2019, p. 31),

Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte: são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações.

É preciso sim trazer uma nova roupagem para as práticas pedagógicas; pensar em um ensino inovador, trazendo sempre o aluno como um ser atuante e pensante na cena pedagógica. Nesse âmbito, notam-se movimentos importantes e significativos em relação às políticas públicas na formação docente. Nos últimos anos, tem-se pensado com mais ênfase nos professores que estão atuando nas escolas. Porém, é necessário perceber que ainda temos um caminho a percorrer neste sentido, uma vez que os docentes precisam ser atores atuantes e reflexivos na sua ação ensinante.

As políticas públicas voltadas para a formação de professores têm se mostrado cada vez mais relevantes em um contexto contemporâneo da educação brasileira. A sua condução tem que ser percebida no contexto das intencionalidades e dos atravessamentos que foram caracterizados no capítulo referente às políticas públicas e às políticas públicas educacionais. As escolhas e as determinações políticas, em vários momentos, acabam interferindo, gerando possibilidades ou impedimentos, definindo o rumo das escolhas feitas. Posicionar-se sobre esses movimentos políticos – compreendendo-os em uma esfera de disputa legítima e consequente – é de extrema importância em um trabalho que busca analisar uma política e compreender os fatores que interferiram em sua proposição, condução e efetivação.

No subcapítulo seguinte, irei apresentar a teoria pós-construtivista de ensino, elaborada pelo Geempa – sua aplicabilidade, desafios e mudanças acarretadas por essa abordagem.

3.3 PÓS-CONSTRUTIVISMO COMO PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PRESSUPOSTOS DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELO GEEMPA

O Geempa é uma organização não governamental (ONG) com 50 anos de atuação. Sua fundação se deu em 9 de setembro de 1970, primeiramente como Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre, e tinha como intuito provocar nos alunos o gosto pela matemática, revertendo a situação de enorme perda de potencial cognitivo causada pela aversão a essa disciplina escolar (GEEMPA, 2006)

Compreender a sua atuação no contexto dessa área e também da formação continuada de professores é fundamental para perceber a importância da sua ação, no que diz respeito à sua história e às perspectivas teóricas e conceituais que embasam o trabalho realizado. Estabelecer o diálogo entre esses elementos e a investigação proposta por este projeto é o objetivo deste subcapítulo, evidenciando os principais aspectos que perpassam a atuação do Geempa nas políticas públicas.

Passados mais de dez anos da sua fundação, o Geempa passou a focar na alfabetização, com o intuito de enfrentar o grande desafio de reduzir as taxas de analfabetismo no Brasil. Posteriormente, mergulhou no campo da construção dos conhecimentos teóricos e práticos sobre como se ensina e como se aprende,

conforme comprova sua produção científica, expressa em um conjunto de várias dezenas de obras publicadas e no elenco de projetos realizados pelo grupo.

O Geempa tem trabalhado com propostas didático-pedagógicas construídas a partir do diálogo com fundamentadas teorias da aprendizagem e com os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula, notoriamente em escolas públicas que atendem às classes populares. A sua proposta é cientificamente embasada no pós-construtivismo, definido graças à herança de Piaget (1974), Vygotsky (1997), Wallon (1989), Gerhardt e Silveira (2009), Pain (2005) e todo um conjunto convergente de elaborações da Antropologia, da Psicanálise, da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia da Inteligência.

Ao longo de sua existência, o grupo tem se dedicado a duas atividades básicas entrelaçadas: a pesquisa e a formação de professores. Um dos principais ensinamentos do Geempa é que o aprender é um processo descontínuo, que se dá numa sequência de níveis, nos quais errar não é proibido, pois o erro constitui hipóteses incompletas numa rede de relações. Assim, suas finalidades são o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências do aprender e a realização de ações efetivas, visando à melhoria da qualidade do ensino junto a professores, técnicos e autoridades responsáveis pelo planejamento e execução da política educacional. Os trabalhos do Geempa mostram que hoje, para alfabetizar de verdade, especialmente em escolas públicas, é preciso que se revejam muitos conceitos e que se revolucionem suas práticas.

O Geempa, desde sua fundação, já desenvolveu um espectro amplo de atividades envolvendo matemática e alfabetização, que vão desde projetos, jornadas, cursos de formação e pós-graduação, até as vanguardas pedagógicas e múltiplas assessorias a secretarias de educação, sindicatos e universidades, inclusive com o suporte do UNICEF, especialmente no Nordeste brasileiro.

A história do Geempa é feita da realização de projetos de pesquisa, de projetos de formação continuada de professores e de mais de uma centena de programas de implementação concreta da ação ensinante para alunos da educação básica. Neste sentido, a proposta pós-construtivista atribui grande importância ao papel do professor.

A formação continuada pós-construtivista proposta aos alfabetizadores é constituída por um curso inicial de cinco dias e de assessorias, a cada dois meses, alternados com as trocas nos grupos de estudos. Articula conhecimentos teóricos e práticos sobre a didática de alfabetização, contando também com as contribuições da

Psicanálise, da Medicina, da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Didática. Ela instala, portanto, um espaço onde se pensa sobre as aprendizagens dos alunos e do professor; e se tenta reverter as não aprendizagens em situações didáticas e pedagógicas bem-direcionadas.

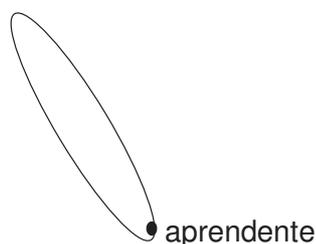
Cabe destacar que o construtivismo foi concebido por Piaget (1974) e defende, essencialmente, que o conhecimento se constrói, ou seja, não é captado de um bloco ou transmitido de fora para dentro. Essa foi a grande descoberta piagetiana. Contudo, Piaget não incorporou profundamente nem o aspecto social, nem o aspecto cultural na sua visão da construção dos conhecimentos. Ele pensava que construíamos os conhecimentos em contato com o objeto do conhecimento.

Vygotsky (1997), Wallon (1995), Pain (2005) e Vergnaud (2009) se deram conta de que o conhecimento, em primeiro lugar, dá-se na troca, na interação, como uma essencialidade; em segundo lugar, na psicogênese. O pós-construtivismo é o acréscimo, principalmente, da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem. Dentro dessa “[...] didática situada em uma prática pedagógica corporificada nos sujeitos que a fazem: professor e estudantes ensinando e aprendendo” (FERNANDES; SILVEIRA, 2011, p. 25), a metodologia pós-construtivista propõe diversos elementos didáticos aos alfabetizadores para conseguir ensinar aos seus alunos, tais como: a aula-entrevista, a organização da turma em grupos áulicos, os jogos etc.

Existem algumas teorias que tratam do processo de ensino-aprendizagem, dentre elas o inatismo, o empirismo, o construtivismo e o pós-construtivismo. Apesar de serem contraditórias, são elas que fundamentam o trabalho dos professores, e isso acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos e a dos próprios docentes. Para Grossi (2006, p. 10), esta questão se evidencia porque “[...] atrás de toda prática há um conjunto articulado de idéias [sic], quer dizer, uma teoria. Se essa for consistente, a prática apresentará bons resultados”. Considerando isso, é importante que o professor seja consciente da corrente teórica que sustenta a sua prática.

Ainda segundo Grossi (2001, p. 42), podemos indicar sucintamente que, na teoria inatista, o conhecimento está “[...] pré-formado na mente humana, como lembrança de outras encarnações. Nessa teoria o ser humano já nasce sabendo tudo, pode-se dizer que o conhecimento está em latência, cabe ao professor estimular para que o mesmo se desenvolva”. Eis a representação de quando a aprendizagem está voltada somente para o aprendente.

Figura 1 – Inatismo

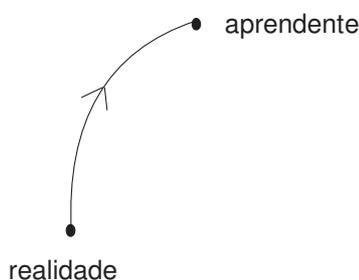


Fonte: Geempa (2010, p. 96).

A compreensão da realidade já é determinada no ser humano ao nascer. Ao inatismo, vinculam-se as ideias de desenvolvimento e de maturação.

O empirismo, para Dantas (2007, p. 1), tem como “[...] única fonte de conhecimento humano a experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos. Assim, o empirismo destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem”.

Figura 2 – Empirismo



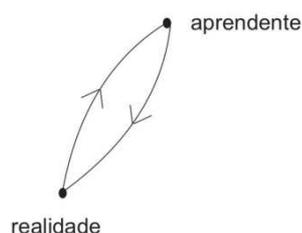
Fonte: Geempa (2010, p. 96).

O empirismo também defende que o aluno é uma “tábula rasa”, um ser passivo como uma folha em branco. O professor será o transmissor do conhecimento, ou seja, o aluno não sabe nada; só irá aprender por meio das aulas ministradas pelo docente. Estas perspectivas reforçam a afirmação de Grossi (2001, p. 43) de que não há “[...] no inatismo, nem no empirismo [...] lugar para o papel da ação do sujeito no conhecimento do mundo”.

Contrariamente a isso, o construtivismo, para Japiassú e Marcondes (2006, p. 55), é uma “[...] teoria do conhecimento que se baseia numa concepção essencialmente dialética das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (mundo exterior),

a Razão sendo ao mesmo tempo estruturante do real e estruturada por ele”. Nota-se que o construtivismo é a denominação da “[...] corrente epistemológica para designar que no processo do conhecimento, o objeto não é um ‘dado’ que se apresenta ao pensamento científico sem colocar problemas”. Assim, a relação do sujeito com o objeto acontece em uma construção.

Figura 3 – Construtivismo

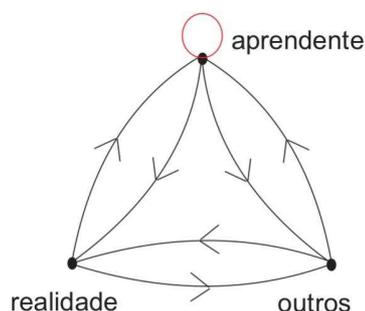


Fonte: Geempa (2010, p. 96).

Nessa perspectiva, o aprendente é considerado como um sujeito que já tem alguma aprendizagem; já não é uma tábula rasa, pois já tem um conhecimento prévio que deve ser aproveitado pelos professores. A função do professor é “[...] criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender” (WEISZ, 2002, p. 23). Contudo, o docente precisa ser o motivador das aprendizagens, pois elas não irão acontecer espontaneamente. Nota-se que, com essa postura, a sala de aula vai ganhando uma outra forma; os alunos já vão tendo uma outra relação com o conhecimento.

Ampliando essa análise para o pós-construtivismo, Grossi (2007, p. 16) pontua algumas diferenças: “[...] porque introduz um terceiro elemento inexistente nos demais, isto é, o social, o cultural, o outro, como mediação das aprendizagens” (GROSSI, 2001, p. 43). A autora ainda salienta que “[...] toda aprendizagem tem seu habitat no convívio com os outros”. As aprendizagens repousam sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro. Em outras palavras, “repousa sobre o sujeito, o objeto, o social” (GROSSI, 2001, p. 43).

Figura 4 – Pós-construtivismo



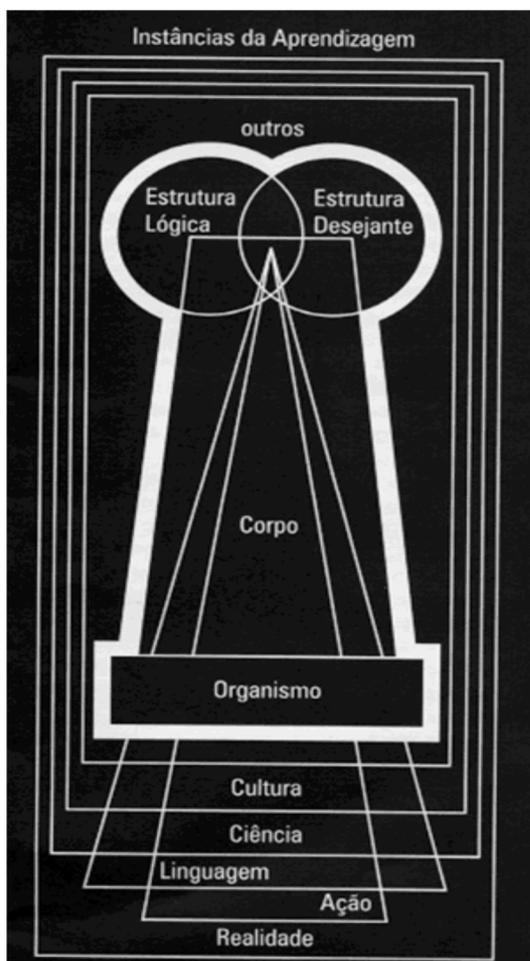
Fonte: Geempa (2010, p. 96).

Para Grossi (2005, p. 30-36),

[...] o pensamento pós-construtivista está embasado no sujeito epistêmico de Jean Piaget (1980), buscando em Lev Semenovitch Vygostski (1997) o sujeito social e em Henri Wallon (1989) o sujeito plural. Gérard Vergnaud (2004) contribui com reflexões sobre o sujeito operatório; Pain (1999) com o sujeito que ignora e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com questão do sujeito ativo. Zoltan Paul Dienes (1970) e Nicole Picard (1976) destacam o sujeito que joga.

No pós-construtivismo, o aprendente como indivíduo é considerado como um conjunto de instâncias que tem a realidade como o que se quer conhecer, e os outros como a sociedade à qual pertence o aprendente, incluindo nesse polo a cultura. Para Pain (1988, p. 3), que é uma das referências do Geempa, o “[...] conhecimento [é] sempre o conhecimento do outro”. O sujeito se constitui das seguintes instâncias: organismo, corpo, estrutura lógica e estrutura desejante ou dramática. As instâncias que circundam o sujeito são os outros, a cultura, a ciência e a realidade, como observamos na mandala das instâncias da aprendizagem.

Figura 5 – Instâncias da aprendizagem



Fonte: Geempa (2009).

As instâncias da esfera individual, para Sara Pain (1988, p. 5), encontram no organismo uma “[...] série de funcionamentos que buscam a manutenção e que garantem a sobrevivência do indivíduo”, a qual, na relação com a aprendizagem, tem a função de “automatizar as aprendizagens” – quando já está tão exercitada que fica inscrita no indivíduo.

Em relação ao corpo, Pain (1988, p. 7-8) deixa evidente que “[...] nenhuma aprendizagem deixa de passar pelo corpo [...] o corpo coordena ao mesmo tempo os movimentos e as sensações e faz eco com sentimentos”. A autora também aponta outra função do corpo: a de “[...] combinar os movimentos e fazer ressoar os afetos, que são a identificação do indivíduo, ou seja, a função egóica [sic] do corpo”. Nesse sentido, o corpo tem a capacidade de

[...] ressonância sensível, que recebe o espetáculo externo ao mesmo tempo que as emoções por este suscitadas. Por outro lado, é o corpo com sua

capacidade de estabelecer relações entre sensação e movimento que possibilita a transformação da recepção em ação própria. [...] abstrato que seja um pensamento, o corpo sempre vibra nele através das inflexões de voz, dos gestos e da imagem (PAIN, 2005, p. 7-8).

A estrutura lógica é cognitiva e possibilitará a “[...] organização e a construção da objetividade, isto é, aquilo que está fora do sujeito, aquilo que o sujeito vai conseguir juntar”. A estrutura desejanste, que também é chamada de dramática, tem relação com a “[...] subjetividade, [representa] aquilo que o indivíduo faz com a fantasia, com aquilo que lhe é próprio” (PAIN, 1988, p. 11).

Com o auxílio das instâncias das aprendizagens, é possível mudar o foco, deixando-se a lógica do conteúdo e centrando-se na lógica do processo de aprendizagem. Com isso, na teoria do Geempa, o professor muda sua postura: não mais explica os conteúdos, e sim cria condições para o aluno percorrer o seu caminho cognitivo. Segundo Vergnaud (2009, p. 15),

Os conhecimentos que essa criança adquire devem ser construídos por ela e relação direta com as operações que ela, a criança, é capaz de fazer sobre a realidade, com as relações que é capaz de discernir, de compor e de transformar, com os conceitos que ela progressivamente constrói. Isso não quer dizer, que modo algum, que o papel do professor deva ser negligenciado; mas o valor do professor reside justamente na sua capacidade de estimular (provocar) e de utilizar essa atividade da criança.

Para tanto, segundo o Geempa (2013), os professores precisam receber um acréscimo amplo em sua formação, oferecida, a partir de um curso inicial de cinco dias, com reuniões semanais de estudo e assessorias, envolvendo muita bibliografia e pesquisa. Nesta proposta, o professor é pensado como o centro das estratégias de ensino. Ele não recebe uma receita pronta para reproduzir, mas sim se apropria de uma prática apoiada em sólida teoria. Isso implica ações presenciais de formação continuada e muitas estratégias de vinculação entre teoria e prática, para otimizar as possibilidades de profissionalização dos docentes – condição necessária para conseguir ensinar bem.

O curso inicial de cinco dias realizado pelo Geempa tem como objetivo conhecer o processo de aprendizagem dos professores. Para isso, o Grupo de Estudos se apoia em alguns instrumentos de sondagem para conhecer os participantes. O primeiro instrumento a que os docentes respondem é o “Sim, não, por quê?” (Anexo A), elaborado pelo Geempa para conhecer a proximidade entre as ideias dos professores e a proposta de trabalho realizada pelo Grupo. Além deste instrumento, que é de uso exclusivo do Geempa para suas pesquisas, os docentes

também respondem à psicogênese da alfabetização (Anexo B), ou seja, são apresentados escritos de alunos, e eles precisam avaliá-los, dizendo em que nível o aprendiz está (pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico ou alfabético). Com estes dois instrumentos, é possível ver a proximidade que os professores têm com o que se pretende trabalhar nos cursos.

Os dois instrumentos são avaliados pela equipe do Geempa e, no dia seguinte do curso, são apresentados para os participantes. As “notas” do “Sim, não, por quê?” são apresentadas em forma de uma “escada” de 0 a 42 pontos, e a psicogênese, de 0 a 13 pontos. Cada participante localiza seu nome na escada. Essa “nota” não se constitui como um julgamento, mas sim um instrumento norteador para os próximos dias de trabalho. Também é realizado um contrato didático com os professores, deixando evidente a importância da sua presença plena, ou seja, de estarem presentes em todos os momentos do curso.

Os docentes passam pela experiência da organização dos grupos áulicos. “A expressão ‘áulico’, no caso desse procedimento, é relativo à aula, em acepção diferente daquela comumente encontra (palaciana)” (ABATTI; VILLAS-BOAS; CABRAL, 2010, p. 83). Assim, “Grupos áulicos como espaço de produção de saberes na aula, que problematize o ensino e a aprendizagem, [...] como sujeito cujo direito é garantido legalmente, como um ser epistemológico e que, por isso, passa a ser inserido na sociedade” (TUBOITI, 2012. p. 71). Portanto,

A organização dos grupos áulicos é um espaço marcado por revelações de várias naturezas, pois, por meio do voto, das falas, das expressões, dos gestos os alunos têm a oportunidade de trazer à tona sentimentos diversos. Assim, abrir espaço para que vote, para que seja votado ou não, para que aceite ou não um convite, para que expresse o porquê das próprias ações significa construir um espaço democrático, de liberdade, em um diálogo com a professora, com o aluno e com o grupo multidirecional (TUBOITI, 2012, p. 105).

Apoiados nas duas escadas da psicogênese e do “Sim, não, por quê?”, os participantes recebem uma cédula de eleição para votar. Nesta cédula, vota-se em três colegas, “com quem quero aprender”, “com quem quero trocar” e “a quem quero ensinar”. As escadas apresentadas servirão como apoio para a escolha dos votos. Após a votação, é realizada a apuração dos votos no “quadro de apuração”, considerando que “com quem quero aprender” vale dois pontos, “com quem quero trocar” vale três pontos e “a quem quero ensinar”, um ponto.

Os colegas com maior pontuação são eleitos os líderes dos grupos. Em uma turma com 24 professores, por exemplo, são constituídos seis grupos de quatro participantes, e os seis mais votados serão os líderes. O primeiro líder escolhe um colega, e este pode ou não aceitar o convite para fazer parte do grupo. O processo de escolha é feito do primeiro até o sexto líder. Na rodada seguinte de escolha, o processo inicia pelo sexto líder e vai até o primeiro. São duas rodadas de escolhas, e quem não foi escolhido nessas rodadas tem a oportunidade de escolher para qual grupo irá, através de uma iniciativa de “marketing” que os grupos apresentam, buscando convencer os colegas a escolherem o seu grupo. Depois do marketing dos grupos, quem não foi escolhido pode então anunciar o grupo do qual deseja fazer parte.

Dessa forma, com os grupos constituídos, é escolhido um nome para cada grupo e se realiza uma atividade aglutinadora, com a intenção de integrar os participantes. Posteriormente, nas atividades realizadas nas turmas durante o curso, os professores permanecem nessa organização. Vale salientar que, no curso do Geempa, os docentes têm aulas em grande grupo e em turmas. Em grande grupo, acontecem as aulas dos especialistas em outros campos do conhecimento como Saúde e Educação, de Psicanálise, de Antropologia, de Filosofia e de Psicologia Cognitiva. Nas turmas, acontecem aulas de didática, estudos de textos teóricos, estudos e realização da aula-entrevista, além de jogos.

No curso, os professores têm a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, pois todas as atividades propostas são pensadas conforme o processo de desenvolvimento dos docentes, considerando o que eles já sabem e o que precisam aprofundar para que ensinem com qualidade todos os seus alunos.

A sala de aula organizada em grupo muda sua estética de organização, ou seja, os alunos não ficam enfileirados, e sim em grupos, aprendendo com os seus pares, uma vez que em grupo é possível produzir interlocução. “[...] o conhecimento é essencialmente social e socializante” (GROSSI, 1995, p. 17), dado que a aprendizagem se dá através do outro e com os outros. De acordo com Wallon (1995, p. 59), “[...] o homem é um animal essencialmente social”. Assim, tal organização de sala de aula produz uma atmosfera de muitas aprendizagens e cooperação entre os envolvidos.

Um ponto importante a ser ressaltado é que todas as vivências que os professores têm no curso ocorrerão também com os alunos, nas suas turmas de alfabetização. Porém, os alunos não respondem ao “Sim, não, por quê?”, e nem à psicogênese. As escadas apresentadas a eles são a partir da aula-entrevista, que é

uma atividade de doze tarefas que os professores realizam com cada aluno. No início do ano, ocorre a primeira; e, no decorrer do ano, vai-se realizando o mesmo processo aproximadamente de dois em dois meses, ou de acordo com a necessidade de cada estudante.

A organização dos grupos áulicos é realizada com os alunos, cada vez que se realiza a aula-entrevista, e com os professores. No penúltimo dia do curso, eles respondem aos mesmos instrumentos do primeiro dia; novamente, o instrumento é corrigido pela equipe do Geempa. E, no último dia de curso, é apresentada a nova escada, possibilitando assim, a cada aluno, verificar se houve avanços nas suas aprendizagens ou não. Esse momento é chamado de rito de passagem. Nas turmas de alunos, após o rito, é realizada uma outra organização de grupos. Com os professores, não acontece esse momento, uma vez que o curso inicial é de apenas cinco dias.

Os encontros seguem acontecendo a cada dois ou três meses. Os professores, juntamente com a equipe do Geempa, analisam o processo de alfabetização dos alunos. Importante deixar claro que essa formação é voltada para professores alfabetizadores, tanto das turmas regulares quanto da EJA ou de turmas de correção de fluxo – como foi o caso da formação realizada com os professores de Natal (RN).

As assessorias servem para dar continuidade no trabalho realizado pelo Geempa, uma vez que os professores trazem as aulas-entrevistas realizadas com os alunos, o escrito do seu melhor dia de aula e o escrito sobre o aluno que aprendeu mais e o aluno que aprendeu menos. Os estudos seguem acontecendo; os professores participam dos seus grupos, cujos encontros devem acontecer semanalmente. Eles estudam textos teóricos e também o processo de aprendizagem dos seus alunos, além de registrarem por escrito “uma coisa boa e um coisa ruim” que aconteceu na semana.

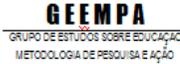
Considerando que “[...] pertencer a um grupo implica assumir responsabilidade com a aprendizagem do outro” (MANZANARES, 2001, p. 23), os professores, no seu grupo, também são responsáveis pelas aprendizagens individuais e coletivas. Nota-se uma imersão no processo de ensinar os docentes a alfabetizarem os seus alunos, também tendo o olhar para o processo de aprendizagem dos próprios professores.

A equipe do Geempa também realiza entrevistas com esses docentes a fim de conhecer melhor suas histórias e suas trajetórias até se tornarem professores alfabetizadores, uma vez que o objetivo é que eles alfabetizem todos os seus alunos,

sendo um dos princípios do Geempa o de que “todos podem aprender”. “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1994, p. 118). Assim, se bem provocados didaticamente, tanto professores como alunos podem aprender, sendo este um direito de todos.

Estes foram alguns dos pontos evidenciados que fazem parte das formações realizadas pelo Geempa. O Quadro 4 contém um dos programas de um curso realizado na cidade de Natal, no ano de 2013, com o intuito de mostrar os elementos que são abordados em uma formação de cinco dias, realizada pelo Grupo.

Quadro 4 – Programa da formação realizada pelo Geempa, em Natal

 MEC/GEEMPA 2013 Cinco Dias Iniciais de Estudos em Natal - RN		 GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO			
	Segunda-feira 01/07/2013	Terça-feira 02/07/2013	Quarta-feira 03/07/2013	Quinta-feira 04/07/2013	Sexta-feira 05/07/2013
M ã n h ã das 8h às 12h	(em grande grupo) Caracterizando conhecimentos a respeito do pós-constructivismo. Firmando um Contrato didático para os Cinco Dias de Estudos Documentário: Que letra é essa? 1ª Parte de uma Aula-Entrevista Jogral com a poesia. Mude de Clarice Lispector	(nas turmas) Socializando conhecimentos pós-constructivistas dos participantes Eleição de líderes e organização dos grupos áulicos. Estudando a interação social nas aprendizagens	(em grande grupo) <i>Psicologia cognitiva</i> Conhecendo as 4 grandes teorias sobre aprendizagem Dra. Esther Pillar Grossi 2ª Parte da Aula-Entrevista Aspectos antropológicos do aprender Dra. Rozeli Porto e Elizete Schwade	<i>Saúde e educação</i> Documentário: Patrick se alfabetiza Há alguma doença que impeça a aprendizagem? Dra. Rosa Resegue Aspectos Psicanalíticos do Aprender Dra. Denise Jabour	<i>Didática da matemática no início do Ensino Fundamental</i> Provocando o pensar matemático <i>Aspectos pedagógicos pós-constructivistas</i> Implementando uma nova estética pedagógica
XXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX
T ã r d e das 14h às 18h	(nas turmas) Iniciando a consolidação de cada turma, como grupo interativo de aprendizagens. Aula-entrevista demonstração Júri Simulado sobre: Família e Escola Saúde e Educação Agressividade no aprender	(nas turmas) Aprendendo a reconhecer o nível psicogenético da trajetória dos alunos rumo à alfabetização. Aula entrevista por grupo áulico Estudo da aplicação da Aula-entrevista	(em grande grupo) Caracterizando níveis da Psicogênese da Alfabetização Aula-entrevista de cada participante com um aluno Sessão de jogos com os alunos entrevistados Estudando nas "Didáticas da Alfabetização"	Definindo atividades instigantes para que os alunos conquistem a leitura e a escrita Recaracterizando conhecimentos sobre o Pós-constructivismo	Rito de passagem na introdução ao Pós-constructivismo A lição sobre o que foi aprendido Planejamento das próximas ações ensinantes
XXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXX
N o i t e das 18h30 às 20h30	Lição de casa: Estudo do livro Aula - Entrevista	Sessão de jogos Aprendendo que o jogo é um elemento essencial em pedagogia		Atividade cultural	

Nota: A possibilidade de presença plena em todas as atividades é condição para participação destes Estudos e para receber certificado.

Fonte: Geempa (2013).

O Geempa, como um grupo ativo e atuante no processo de ensino e aprendizagem tanto dos professores como dos alunos, evidencia algumas diferenças entre o ensino convencional e o ensino pós-construtivista. Como ensina Freire (1996), por trás de toda prática, há uma teoria.

Quadro 5 – Comparativo entre o ensino convencional e o ensino pós-construtivista

Ensino convencional	Ensino pós-construtivista
• Explicar;	• Provocar;
• Apresentar linearmente passo a passo, item por item, aspectos do conteúdo;	• Apresentar globalmente, numa rede, elementos do campo conceitual a ensinar;
• Enfileirar os alunos;	• Agrupá-los de quatro em quatro alunos;
• Centração no professor;	• Descentralização entre três grupos de interlocutores – os que sabem mais, o mesmo ou menos do que um aprendente;
• A merenda não faz parte da pedagogia;	• A merenda é uma atividade pedagógica;
• Há um só tipo de aula na diretividade professor x turma de alunos;	• Há três tipos de aula: Nos grupos áulicos; Na aula-entrevista individual; Nas atividades culturais;
• Seguir a lógica dos conteúdos a ensinar;	• Seguir a lógica de aprender do aluno;
• Avaliar <i>a posteriori</i> .	• Avaliar <i>a priori</i> para planejar.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ensino convencional	Ensino pós-construtivista
• Aprende-se individualmente;	• Aprende-se socialmente;
• Avaliam-se conteúdos;	• Avaliam-se competências associadas a esquemas de pensamento;
• A aprendizagem é um fato objetivo;	• A aprendizagem é um processo subjetivo;
• Promove-se automaticamente;	• Promove-se com base em esquemas de pensamento;
• A idade cronológica é o critério de enturmação;	• O núcleo comum de conhecimentos é o critério de enturmação;
• Aprende-se continuamente;	• Aprender é um processo descontínuo;
• Nem todos podem aprender;	• Todos podem aprender;
• Cada um tem seu ritmo de aprendizagem;	• O contexto didático-pedagógico é que imprime o ritmo de aprendizagens;
• Somos seres singulares.	• Somos seres plurais.

Fonte: Geempa (2012, p. 13-15).

Estes elementos adquirem notoriedade no estudo aqui desenvolvido, pois se vinculam ao intuito de responder ao problema desta investigação: quais foram os fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada oferecida pelo Geempa, entre os anos de 2010 e 2014, e como pode ser compreendida a diminuição da continuidade desse trabalho entre o grupo participante?

4 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa. Nesse contexto, a mesma tem importância singular; contribui para a ideia de o homem ser reconhecido como um ser universal; valoriza a noção de intensidade e a credibilidade das conclusões alcançadas; é reflexo das fontes de consulta. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Com isso, o pesquisador irá preocupar-se com os aspectos da realidade, com os indivíduos participantes, possibilitando uma proximidade com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Destaco ainda que a “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Com esta abordagem, o pesquisador não irá preocupar-se com os dados numéricos, mas sim buscará entender o porquê das coisas e experimentar o que deve ou não ser feito, conhecer crenças, valores, atitudes, significados – o que possibilita uma relação próxima com os investigados.

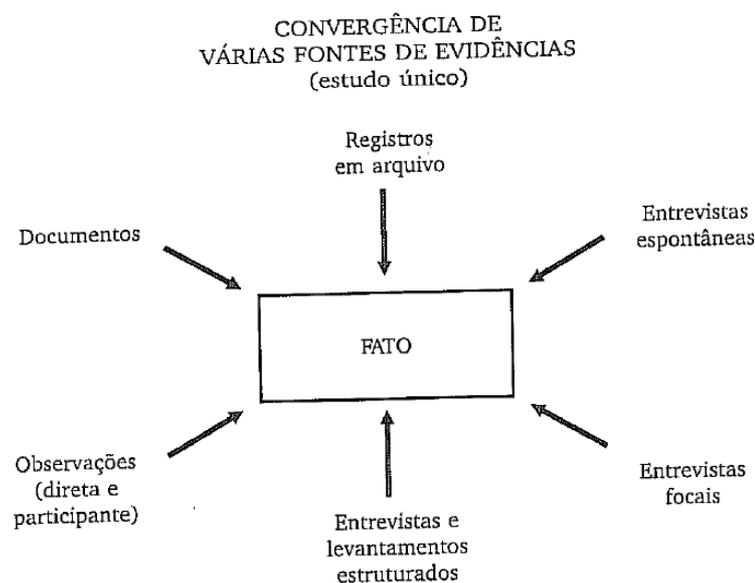
A pesquisa se configura como estudo de caso, uma vez que este possibilita retratar a realidade de forma profunda e completa, levando em conta o contexto em que se situa a investigação. Isso é de fundamental importância, pois possibilita considerar uma variada fonte de informações. “Os estudos de caso têm grande profundidade [...] pois procuram conhecer a realidade de um indivíduo, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações em profundidade” (ZANELLA, 2013, p. 38-39). Neste caso, o estudo contribuiu para conhecer um grupo de professores alfabetizadores que deram continuidade na aplicação da proposta do Geempa em Natal (RN) e dos gestores e ainda professores e gestores que não mantiveram a aplicação da proposta do Geempa nas suas instituições. Ao todo, a pesquisa contou com 12 participantes, sendo 4 professores que deram continuidade ao trabalho do Geempa após o encerramento do projeto, 4 professores que não deram continuidade no mesmo, 2 gestores, que trabalhavam diretamente na secretaria de educação, tendo sido as entrevistas realizadas de forma remota, com gravação das manifestações e posterior transcrição das mesmas e 2 diretoras de escolas.

Segundo Ludke (1986, p. 18), no estudo de caso, “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Com isso, é importante o pesquisador estar atento ao campo pesquisado, pois não é possível prever algumas situações que podem ser desencadeadas. “O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Sendo assim o estudo de caso aproxima o pesquisado da realidade a ser pesquisada, não correndo o risco de maquiar os dados.

“O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores” (YIN, 2001, p. 21).

Com isso, o campo empírico da presente pesquisa forneceu elementos importantes, com o estudo de caso trazendo informações para atingir os objetivos propostos dessa pesquisa. “O poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional.” (YIN, 2001, p. 122).

Figura 6 – Convergência de Várias Fontes de Evidências em um estudo



Fonte: Yin (2001, p. 122).

A entrevista possibilita profundidade na comunicação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, em uma oportunidade de estar próximo dos envolvidos, conhecendo suas histórias de vida e profissionais. O material resultante pode ser rico em termos descritivos, ilustrativos, explicativos e analíticos. Essa técnica, em que as respostas podem ser extensas e detalhadas, é um recurso material típico de uma pesquisa qualitativa.

Lima (2004, p. 91) afirma que:

A entrevista pode ser definida como um encontro entre duas ou mais pessoas a fim de que uma ou mais delas obtenha dados, informações, opiniões, impressões, interpretações, posicionamentos, depoimento, avaliações, a respeito de um determinado assunto, mediante uma conservação de natureza acadêmica e/ou profissional.

Sendo assim, a entrevista possibilita ir formulando questões que se julgar serem relevantes e pertinentes no decorrer do momento, pois não é uma ação engessada e inflexível. Possibilita idas e vindas sem um rigor estabelecido, com isso deixando o entrevistado à vontade para responder às perguntas. Nesse contexto, é importante deixar claro para o entrevistado o objetivo da entrevista e também estabelecer um tempo de duração.

A análise documental também foi uma abordagem que contribuiu para a presente pesquisa, uma vez que, para Ludke (1986, p. 39),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Nesse sentido, é importante ter atenção do pesquisador para selecionar e analisar os documentos mais relevantes. O fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistido ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

No caso da investigação aqui proposta, foram analisados os relatórios das formações do Geempa realizadas em Natal, o contrato estabelecido entre o GEEMPA/MEC/FNDE e os termos aditivos que foram sendo assinados no decorrer do período compreendido entre 2010 e 2014 e os relatórios enviados ao MEC. Assim, os documentos analisados contribuíram para a pesquisa, possibilitando o estabelecimento de critérios para o levantamento das informações e auxiliando na

identificação de problemas e situações que podem ser melhor explorados e que dialoguem com situações explicitadas pelos entrevistados.

De modo geral, foram analisadas as abordagens do Geempa, avaliando as que poderiam ter sido intensificadas na aplicação da proposta e sugerindo ajustes nas ações que não se mostraram efetivas e eficazes no trabalho realizado durante o período analisado. A proposta é que isso sirva de orientação para uma revisão dos processos de organização e de implementação das formações oferecidas pelo Grupo, constituindo a intervenção proposta por essa pesquisa.

A análise dos dados foi feita através da análise textual discursiva. Trata-se de “uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118). Possibilitando assim analisar o conteúdo e o discurso dos pesquisados, proporcionado ao pesquisador movimentar-se com liberdade sem estar engessado, podendo fazer suas escolhas e hipóteses nas suas análises, para isso é preciso estar submerso na sua pesquisa.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118). Sendo assim, depois da separação e fragmentação textual podem ser criados vários níveis de categorias de análise, essas categorias são livres, o pesquisador que as determina e ainda podem ter as subcategorias e estas devem ter uma coerência e afinidades, ou seja, devem fazer parte de um mesmo conjunto de ideias.

Cada conjunto de categoria terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o *corpus* textual permite construir. [...] não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. Esse esforço não envolve apenas caracterizar as categorias, mas também estabelecer relações entre os elementos que as compõem talvez subcategorias, assim como construir relações entre as várias categorias emergentes de análise. Esse é um momento em que o pesquisador necessita assumir mais decididamente sua função de autor de seus próprios argumentos (MORAES, 2003, p. 200).

Com isso, “os documentos textuais da análise [...] são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 194). Importante aqui, que o pesquisador vai dar significado com base nas suas teorias e pontos de vista, assumindo sua autoria nas interpretações a partir do texto que está analisando. “O esforço em realizar análises cada vez mais significativas solicita que o pesquisador procure superar uma descrição estática, para conseguir captar a realidade em movimento” (MORAES, 2003, p. 194). Cabe aqui um desafio interessante ao pesquisador, captar esses movimentos e expressá-los como ele concebe, como ele vê a realidade investigada e tornar compreensível o que antes não era, é preciso ser feito um texto de qualidade e sabor para os leitores.

A análise textual discursiva, ao aproximar-se do estudo de caso como perspectiva de pesquisa qualitativa constitui-se como uma estratégia analítica geral que é sempre pretendida para essas construções. Isso permite que a pesquisa construa uma explanação onde a teoria ofereça suporte à narração e onde as categorias organizem essa narração de forma coerente e consistente. No caso da pesquisa aqui desenvolvida, as “proposições teóricas sobre relações causais – respostas a questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’ – podem ser muito úteis pra orientar a análise do estudo de caso dessa maneira [a partir de proposições teóricas]” (Yin, 2001, p. 133).

Quadro 6 – Síntese da metodologia

(continua)

Problema de pesquisa				
Quais foram os fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada oferecida pelo Geempa, entre os anos de 2010 e 2014, e como pode ser compreendida a diminuição da continuidade desse trabalho entre o grupo participante?				
Objetivo central				
Identificar os elementos políticos e pedagógicos que interferiram nas tomadas de decisão quanto à utilização ou não utilização da proposta do Geempa pelos professores que cursaram a formação e pelos gestores das redes de ensino que fizeram a escolha pela proposta, na cidade de Natal, no período compreendido entre 2010 a 2014.				
Objetivos Específicos	Questões Secundárias Do Problema Central	Elementos Pedagógicos	Campoempírico (Participantes e documentos)	Metodologia
Descrever os aspectos organizacionais do Programa “Correção de Fluxo Escolar”, oferecido pelo Geempa, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como o histórico, seus objetivos, suas etapas, a implementação das formações e as diretrizes de constituição dos polos de abrangência;	Como o projeto Correção de Fluxo Escolar foi implementado na cidade de Natal?	Por que a escolha do Geempa?	Relatórios e termos aditivos	Análise documental
Realizar uma revisão bibliográfica sobre aspectos concernentes a políticas públicas, formação continuada e a proposta epistemológica desenvolvida pelo Geempa, ampliando a compreensão sobre vários conceitos vinculados a essas discussões e possibilitando aproximações teóricas e metodológicas mais qualificadas entre essas temáticas e a questão investigada.	Quais as interferências das políticas públicas na efetividade do projeto? Como a proposta do Geempa era vista pelos professores e gestores?	Em que concepções o Geempa acredita?	Revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 6 – Síntese da metodologia

(conclusão)

Objetivos Específicos	Questões Secundárias Do Problema Central	Elementos Pedagógicos	Campoempírico (Participantes e documentos)	Metodologia
Verificar as práticas pedagógicas atualmente utilizadas pelos professores, analisando permanências e rupturas com relação à proposta formativa do Geempa;	A proposta do Geempa mostrou resultados?	A quem se queria atingir com essa proposta de ensino?		
Mapear e analisar a percepção dos professores sobre as interferências entre o percurso formativo e a implementação da proposta pedagógica, no que diz respeito tanto aos aspectos pedagógicos quanto aos de gestão;	No que a formação do Geempa difere das demais formações conhecidas?	Quais são as características e os diferenciais do trabalho desenvolvido pelo Geempa?	Professores e gestores; Entrevistas.	
Analisar as abordagens do Geempa, avaliando as que poderiam ter sido intensificadas na aplicação da proposta e propondo ajustes nas ações que não se mostraram efetivas e eficazes no trabalho realizado durante o período analisado. Essa análise constituirá em uma proposta de intervenção que servirá de orientação para uma revisão dos processos de organização e de implementação das formações oferecidas pelo Grupo.	Como o trabalho proposto pelo Geempa, durante o período estudado, pode ser revisitado visando a superação das fragilidades observadas e o fortalecimento das propostas e processos de trabalho?	Quais os aspectos do trabalho desenvolvido pelo Geempa que não atingiram os objetivos pretendidos pelos gestores e professores? Que elementos políticos e pedagógicos concorreram para os processos de continuidade ou de ruptura com o trabalho proposto pelo Geempa?	Professores e gestores	Análise documental e entrevistas remotas

Fonte: elaborada pela autora

5 PESQUISA DOCUMENTAL

Os Documentos analisados foram: o Contrato estabelecido entre GEEMPA/MEC/FNDE, os termos aditivos entre Geempa e municípios, os relatórios internos do Geempa e os relatórios de prestação de contas enviados ao MEC.

5.1 CONTRATO ESTABELECIDO ENTRE GEEMPA/MEC/FNDE E TERMOS ADITIVOS

No dia 30 de outubro de 2009 foi assinado o contrato entre o FNDE e Geempa com vigência de 15 (quinze) meses, podendo ser prorrogado por períodos iguais e sucessivos, até o máximo de 45 (quarenta e cinco) meses, havendo interesse e manifestações expressas pelas partes.

No período compreendido entre 2009 e 2010, estava previsto que o Geempa atenderia 203.089 alunos em todo o Brasil. No município de Natal estava previsto o atendimento de 4.800 alunos que não estavam alfabetizados e frequentando a escola.

O contrato teve como objetivo a contratação do Geempa para a execução de serviços de implantação e implementação das tecnologias educacionais de Correção de Fluxo Escolar denominada “Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização” As tecnologias educacionais de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização foram pré-qualificadas pelo Ministério da Educação por meio dos editais publicados no Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2007 e 1º de dezembro de 2008, obedecidas as regras estabelecidas nos dois primeiros editais de pré-qualificação de tecnologias educacionais que promovam a qualidade de Educação Básica.

O projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização foi selecionado pelos municípios que, ao elaborarem seu Plano de Ações Articuladas (PAR) incluíram essa demanda mediante análise do MEC. O quantitativo de municípios foi de 249, distribuídos em todos os estados brasileiros.

Em relação ao acompanhamento, fiscalização, monitoramento e execução do contrato, de modo que fossem cumpridas integralmente todas as condições relativas aos objetivos, prazos e vigências, foi de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do MEC. Com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ficou a responsabilidade gestora e administrativa de acompanhar a execução orçamentária e financeira do contrato.

Ao Geempa coube a responsabilidade de execução dos serviços como oferecer mão de obra qualificada, distribuir materiais didáticos, garantindo uma formação de qualidade para todos os envolvidos, oferecendo a formação pedagógica e acompanhando a execução do programa.

Além do contrato firmado entre MEC/GEEMPA/FNDE, o Geempa também firmava um contrato com os municípios que haviam sido contemplados com o projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, onde ficavam especificadas as obrigações de ambas as partes envolvidas. Um coordenador do município ficava com a responsabilidade de fiscalizar e acompanhar os trabalhos, além de ser um motivador para o desenvolvimento do projeto, também deveria recrutar professores para a aplicação dos programas, assim como organizar o espaço físico e custeio das despesas dos participantes, garantindo condições favoráveis para a implementação dos trabalhos. Ao Geempa ficava a responsabilidade de cumprir com a agenda de formação de cursos iniciais e assessorias, garantindo o material para todos os alunos e professores, e executar com competência científica e qualificada o trabalho de formação continuada.

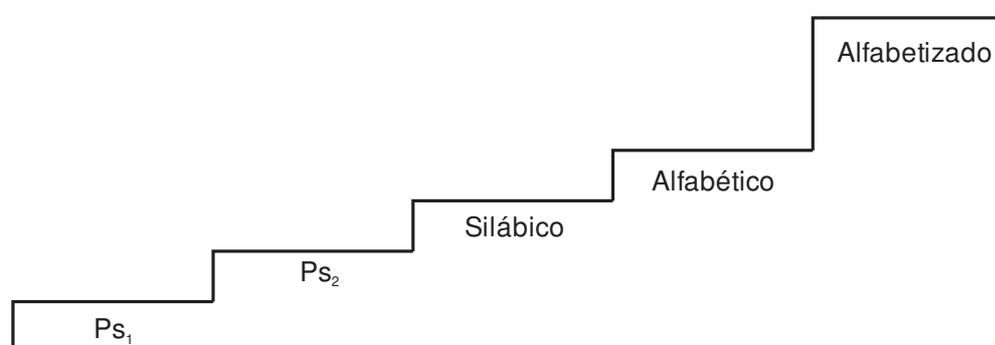
Ainda no contrato entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e Geempa ficava acertado que os alunos que iriam participar do Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização passariam a integrar uma nova turma, ou seja, no turno inverso da sua turma regular, e nessa nova turma as aulas aconteceriam 3 vezes por semana.

Diante da demanda apresentada no decorrer do período foram assinados mais três termos aditivos, com prorrogação do tempo de contrato por mais 15 meses cada termo, para dar conta de atender o quantitativo de alunos previstos em Natal. Mesmo com os termos aditivos, não foi possível atender a demanda apresentada inicialmente pelo município. Nos três termos aditivos, além do novo prazo estabelecido, era também informado o quantitativo previsto de alunos que seriam atendidos no período. Ao todo, o Geempa atendeu 4.607 alunos. Com isso o Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização ficou em vigência da data da assinatura do contrato até o ano de 2014. Neste contrato estão estabelecidas as obrigações das instituições envolvidas MEC, FNDE, Geempa e municípios. Todas as ações do Geempa nos referidos anos de execução do projeto estavam contempladas no contrato, tendo o Geempa o respaldo em todos os seus atos para a realização do trabalho e cumprindo com suas responsabilidades.

5.2 RELATÓRIOS INTERNOS DO GEEMPA

Nos relatórios internos do Geempa é possível encontrar todo o conteúdo trabalhado, desde os textos que foram entregues aos professores, ao andamento do processo de aprendizagem dos professores e dos alunos, os quais eram representados por um gráfico de escada, conforme a Figura 7.

Figura 7 - Gráfico de escada do processo de aprendizagem de cada aluno, de acordo com o nível psicogenético de cada aluno, detectado através da aula-entrevista



Fonte: Geempa (2010).

Também era possível encontrar os escritos de um melhor dia de aula, escritos dos alunos que aprenderam mais e dos alunos que aprenderam menos, até as listas de assinaturas, listas de chamada, recibos de materiais que foram distribuídos aos municípios, uma vez que os relatórios do MEC eram produzidos a partir dos dados que constavam nesses relatórios.

A formação de cinco dias era focada na aprendizagem dos professores, com a intencionalidade de apresentar e sistematizar a proposta pós-construtivista de ensino, com o objetivo da proposta ser aplicada a todos os alunos que estavam frequentando o projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, ou seja, alunos com mais de 8 anos, para que aprendessem a ler e a escrever.

Os encontros aconteciam na cidade de Natal, no CEMURE (Centro Municipal de Referência em Educação) um espaço muito amplo e apropriado para as formações. No período de vigência do projeto foram realizados ao total 18 encontros de formação, ou seja, cinco cursos de alfabetização, um curso de pós-alfabetização e 12 assessorias. Conforme ilustra o Quadro 7. Isso significa, dezoito relatórios com toda

a documentação já citada. Essas formações não aconteciam exclusivamente para o município de Natal, mas sim para todos do estado do Rio Grande do Norte que estavam contemplados no Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, ou seja, Natal e mais 22 municípios a saber: Açú, Barauna, Bento Fernandes, Bom Jesus, Brejinho, Ceará-Mirim, Felipe Guerra, Ipanguaçu, Jandaíra, Lagoa D'anta, Lagoa de Pedras, Macau, Montanhas, Monte Alegre, Passagem, Portalegre, Pureza, Santa Maria, São Francisco do Oeste, São José do Mipibú, São Rafael e Senador Elói de Souza. As formações aconteciam na Capital do estado para facilitar o deslocamento dos municípios. Nos encontros realizados participavam entre 200 e 250 professores, aproximadamente.

Quadro 7 - Quadro das formações realizadas em Natal (RN)

Ano	Curso	1ª Assessoria	2ª Assessoria	3ª Assessoria	Curso de Pós-Alfabetização
2010	19 a 23 de abril	24 e 25 de agosto	26 e 27 de novembro		
2011	1 a 5 de março	12 e 13 de julho	7 e 8 de outubro	30 de novembro e 1 de dezembro	
2012	31 de janeiro a 4 de fevereiro	3 e 4 de maio	27 e 28 de julho	29 e 30 de dezembro	2 a 7 de setembro
2013	1 a 5 de maio	19 e 20 de setembro	19 e 20 de novembro		
2014	8 a 10 de maio	16 e 17 de julho	30 de setembro a 2 de outubro		

Fonte: elaborada pela autora.

A formação dos professores por meio dos cursos e assessorias diretas com os especialistas do Geempa e também por meio dos grupos de estudos semanais visava qualificar a atuação dos professores, no sentido de se apropriarem do seu próprio trabalho, das razões pelas quais estavam fazendo o curso e, principalmente, do objetivo claro a ser alcançado, que era a alfabetização de todos os alunos. Nesses relatórios nota-se que algumas atividades eram repetidas, ou seja, eram trabalhados os mesmos assuntos em diferentes anos, a estrutura de organização também se manteve nos cinco anos de execução de trabalho, tendo aulas em grandes e pequenos grupos, aulas com os especialistas (médicos, antropólogos, psicanalistas) e atividades culturais.

5.3 RELATÓRIOS ENVIADOS AO MEC

Relatórios enviados para o MEC, do projeto Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização eram relatórios de prestação de contas, ou seja, o MEC efetuava o pagamento para o Geempa de acordo com o número de alunos atendidos. O relatório Fase IV correspondia ao primeiro encontro do ano, à formação inicial que era de cinco dias que os professores participavam, contendo a lista com o nome completo dos alunos, as assinaturas dos professores para comprovar sua participação, e toda a programação do curso, além da lista de todo o material que era distribuído tanto para os alunos quanto para os professores. Aos alunos eram distribuídos cadernos didáticos acompanhados de um baralho para jogos didáticos. Todo o material entregue era produzido pelo Geempa.

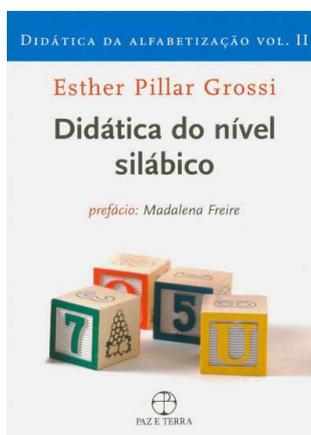
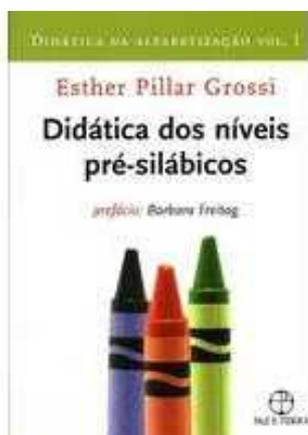
Figura 8 - Cadernos didáticos entregues aos alunos



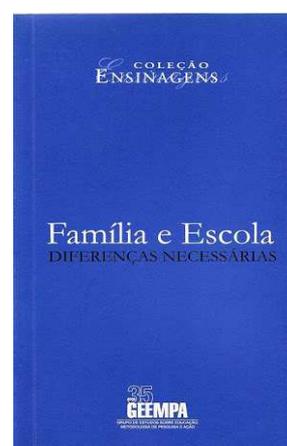
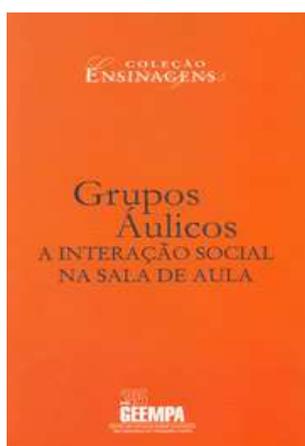
Fonte: Geempa (2010).

Figura 9 - Kit de livros entregues para cada professor

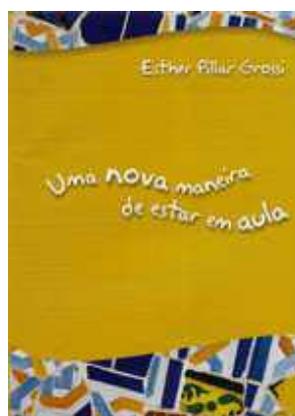
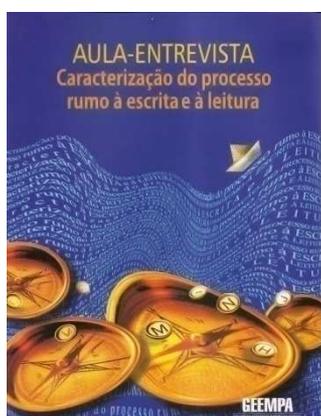
Didática da Alfabetização



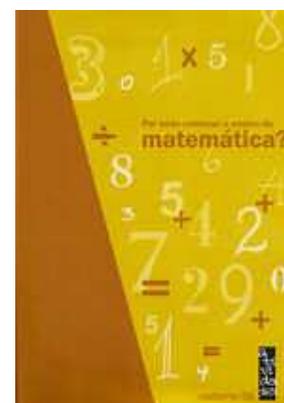
Coleção Ensinagens



Aula-entrevista - Uma nova maneira de estar em aula



Livro de matemática



Fonte: Geempa (2010).

Todos esses materiais foram entregues na primeira formação de cada ano, exceto os cadernos didáticos que eram entregues na sequência dos encontros. No curso inicial foi entregue o caderno didático “Todos juntos somos fortes” para cada aluno e um caderno didático para cada professor, juntamente com o baralho correspondente a cada caderno, os baralhos eram distribuídos para cada grupo de quatro alunos.

As fases V e VI correspondiam ao acompanhamento do trabalho realizado pelo Geempa, chamado assessoria, sobre o conteúdo trabalhado. Neste encontro, com duração de dois ou três dias, eram colhidas as assinaturas dos professores e era feita a conferência dos alunos de acordo com a lista inicial. Esse material possibilitava uma comparação de aluno por aluno, analisando os seus avanços e não avanços, porque nesse caminho, existiam alunos que evadiam e alunos novos que entravam nas turmas, além de todo o quantitativo de materiais entregues em cada assessoria.

A Fase VII correspondia aos resultados finais, que também eram enviados ao MEC com os nomes dos alunos que haviam sido alfabetizados e os nomes dos alunos que não haviam sido alfabetizados.

Os alunos eram avaliados nesse Programa, por meio de uma aula-entrevista realizada com cada um deles. Na aula-entrevista, cada aluno deveria ler um texto cuidadosamente elaborado. Tratava-se de um texto cuja dramática deveria estar presente, ou seja, o assunto a ser abordado deveria ter valor significativo para cada aluno, a fim de garantir a indispensável associação entre aprendizagem da escrita e letramento, fugindo totalmente da decifração mecânica da junção de letras para formar sílabas. Por outro lado, este texto deveria ter estruturação frasal de um primeiro nível de leitura, o que exigia escolha diligente.

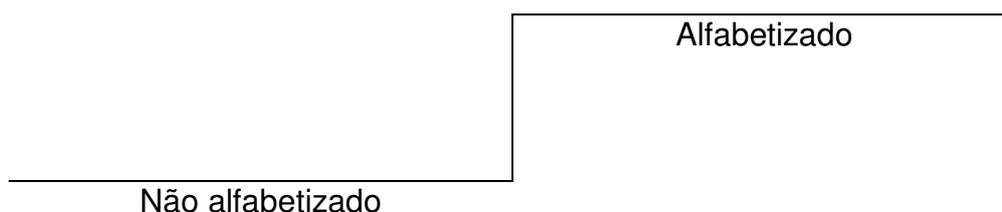
Outrossim, todo aluno, para ser considerado alfabetizado, deveria demonstrar a competência de produzir um texto no qual aconteça algo e faça sentido a quem o lê, conforme definição de um aluno de 7 anos – “Texto é um escrito onde acontece alguma coisa que faz a gente sentir quando lê”.

O outro critério básico para considerar o texto escrito de um aluno alfabetizado é que alguém, medianamente instruído, compreenda o que o autor escreveu, mesmo que contenha muitos erros de ortografia e de estruturação frasal.

Ao final do tempo letivo e a partir de entrevista avaliativa da competência de ler e de escrever, cada professor colocava o nome de seus alunos em um gráfico, como o apresentado na Figura 10. Adicionalmente, para ter a comprovação da

alfabetização, os professores faziam uma gravação individual da leitura de cada aluno e uma escrita de texto que era enviado ao Geempa e criteriosamente analisado pela equipe.

Figura 10 - Gráfico de escada final



Fonte: Geempa (2010).

O acompanhamento do trabalho durante o período de 2010 a 2014 era realizado através dos relatórios de cada Fase, onde constavam tabelas com o percentual de evasão por professor e por município e na Fase VII tabelas com os percentuais de alfabetização e evasão. Para cada Fase ainda era enviado um relatório analítico, com pontos que haviam dado certo, pontos a serem melhorados e sugestões de melhorias.

A cada ano era enviado um relatório de cada Fase referente ao estado do Rio Grande do Norte, totalizando 20 relatórios, relativos aos anos de 2010 a 2014 e às Fases IV, V, VI e VII. Devido ao número expressivo de materiais e à sua vinculação mais direta com a temática aqui investigada serão analisadas apenas a Fase V e Fase VII de cada ano, sobre as quais explicitarei pontos principais da realização do trabalho e o objetivo do desenvolvimento do mesmo.

No total de 10 relatórios, podemos ter acesso a elementos suficientes sobre o andamento do trabalho, percentual de alfabetização, evasão e resultados finais e até a mesmo sobre a permanência dos professores na formação do Geempa, em Natal.

No município de Natal, ano de 2010, 25 professores participaram do programa correção de fluxo, atingindo 404 alunos. No ano de 2011 foram formados 34 professores, atingindo 694 alunos. No ano de 2012 foram 62 professores que atenderam 1.469 alunos. No ano de 2013 foram formados 48 professores que atingiram 930 alunos. No ano de 2014 foram formados 34 professores que atenderam 840 alunos. O Quadro 8 demonstra esse quantitativo.

Quadro 8 - Professores formados em Natal e número de alunos atendidos por ano de trabalho

Ano	Número de professores formados	Número de alunos atendido
2010	25	404
2011	34	694
2012	62	1.469
2013	48	930
2014	34	840

Fonte: elaborada pela autora

Nota-se que no ano de 2012, o município de Natal formou mais professores o que, conseqüentemente, possibilitou atender mais alunos. Durante o processo de acompanhamento e formação dos professores era abordado com ênfase o aspecto relativo à importância da presença plena dos alunos nas aulas.

Os professores eram provocados a analisar como estava a frequência dos alunos nas aulas e a relação com as aprendizagens, levando em conta questões como: (i) número de aulas dadas; (ii) número de dias com presença plena; (iii) número de dias com apenas uma falta; (iv) quais alunos faltam mais; (v) se os alunos que faltam são sempre os mesmos. Portanto, a Assessoria se assentava no concreto do que estava ocorrendo nas salas de aula do Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/Geempa, analisando o que ocorreu, fundamentado com o que deveria ocorrer e planejando o que iria ocorrer.

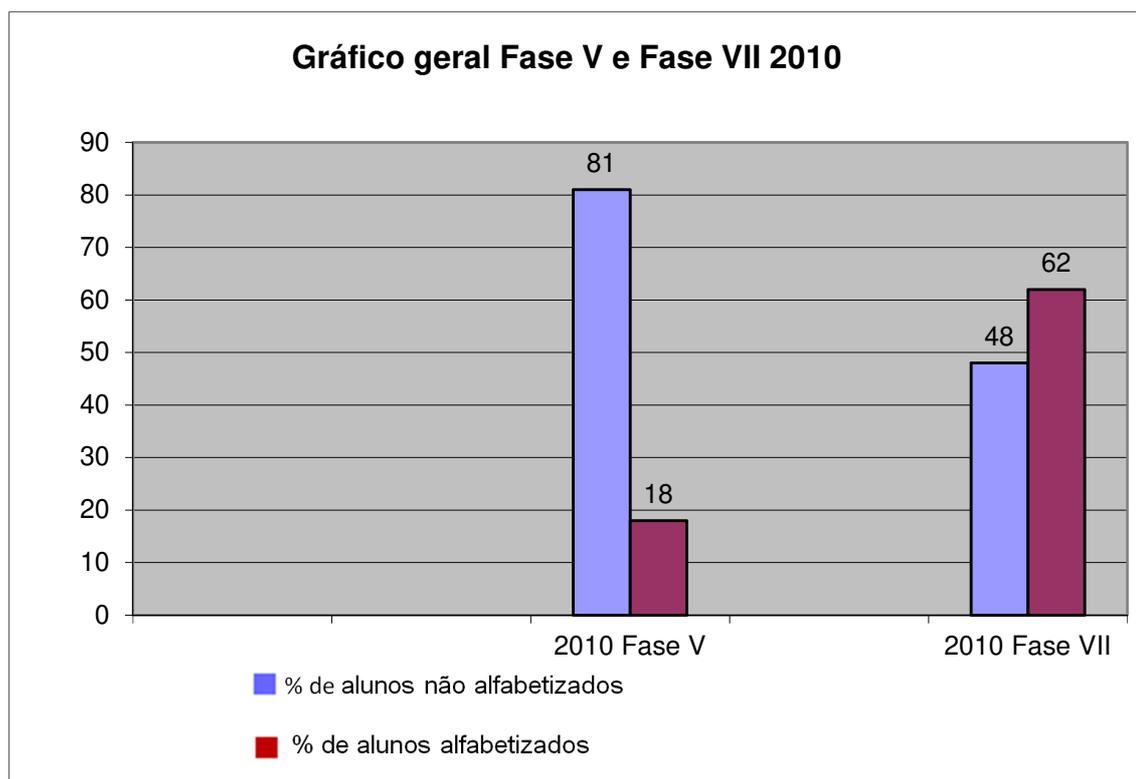
O acompanhamento das aprendizagens dos alunos é facilmente verificado nos gráficos de escadas, conforme Figura 7, por isso durante os encontros, os professores trazem estes gráficos com os dados de seus alunos para serem analisados e discutidos em grupo, dados esses que eram levantados durante a realização das aulas-entrevistas.

A primeira aula entrevista era realizada após a formação inicial, quando os professores estavam formando as turmas e dando início ao trabalho.

Antes de cada encontro era feita uma nova aula-entrevista para possibilitar a análise do avanço das aprendizagens de cada aluno e ver quais alunos já estão alfabetizados.

A Figura 11 ilustra o percentual de alunos alfabetizados no primeiro ano de implementação do programa no município de Natal (2010), o que corresponde ao andamento do trabalho da primeira assessoria (Fase V) até os resultados finais (Fase VII), em 2010.

Figura 11 - Percentual de alunos alfabetizados no primeiro ano de implementação do programa no município de Natal (2010)



Fonte: elaborada pela autora

Na primeira assessoria no município de Natal constava 81% de alunos não alfabetizados e no final deste mesmo ano, o percentual de alfabetização foi de 62%. Por ser o primeiro ano de projeto considera-se que os resultados foram positivos e vale lembrar que, no início do trabalho com as turmas de alunos, a totalidade dos alunos eram analfabetos e desde a primeira assessoria nota-se que os alunos já estavam aprendendo. Isso quer dizer que no intervalo entre uma e outra aula-entrevista os alunos já demonstraram avanços nas suas aprendizagens. A primeira aula-entrevista era realizada no início da turma e a segunda, após, no máximo, dois meses, no caso das turmas de Correção de Fluxo, e no decorrer do ano de dois em dois meses para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Para

isso o acompanhamento desse trabalho é de suma importância, possibilitando assim orientar os professores no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Com isso, observa-se que, em dois meses, já era possível ter alunos alfabetizados, conforme mostra o gráfico, 18% dos alunos se alfabetizaram no intervalo de menos de dois meses.

Durante os encontros de planejamento era feito um *feedback* do que ocorreu em cada município no programa desde o seu começo até a data do próximo encontro. Precipuamente cada encontro de acompanhamento tinha três momentos, a saber: olhar sobre o andamento dos trabalhos, reflexão teórica para buscar entender os desafios da prática e, por último, planejamento das próximas ações até o próximo encontro.

Aqui vale novamente salientar que uma das peças-chave das análises do andamento do Programa era o gráfico de escada da psicogênese da alfabetização (Figura 1). Nele se vê claramente o avanço ou não nas aprendizagens dos alunos e ele serve de suporte para o planejamento de estudos e da ação didática.

Na Tabela 1 é apresentada uma síntese do trabalho realizado na cidade de Natal com o quantitativo de alunos, o percentual de alfabetização e evasão de cada ano de trabalho desenvolvido.

Tabela 1 – Tabela com percentual de evasão e alfabetização de Natal

Ano	Nº de Alunos Fase IV	Nº de Alunos Fase V	Nº de Alunos Fase VI	Nº de Alunos Fase VII	Alunos Não Alfabetizados
2010	404	351	351	351	153
2011	964	628	555	507	284
2012	1469	1375	1326	1253	584
2013	930	810	810	712	172
2014	840	805	796	609	208
Ano	Alunos Alfabetizados	Percentual de Alfabetização	Evasão	Percentual de Evasão	
2010	198	62%	53	13%	
2011	223	44%	187	27%	
2012	669	82%	104	8%	
2013	570	77%	104	11%	
2014	401	66%	84	12	

Fonte: elaborada pela autora

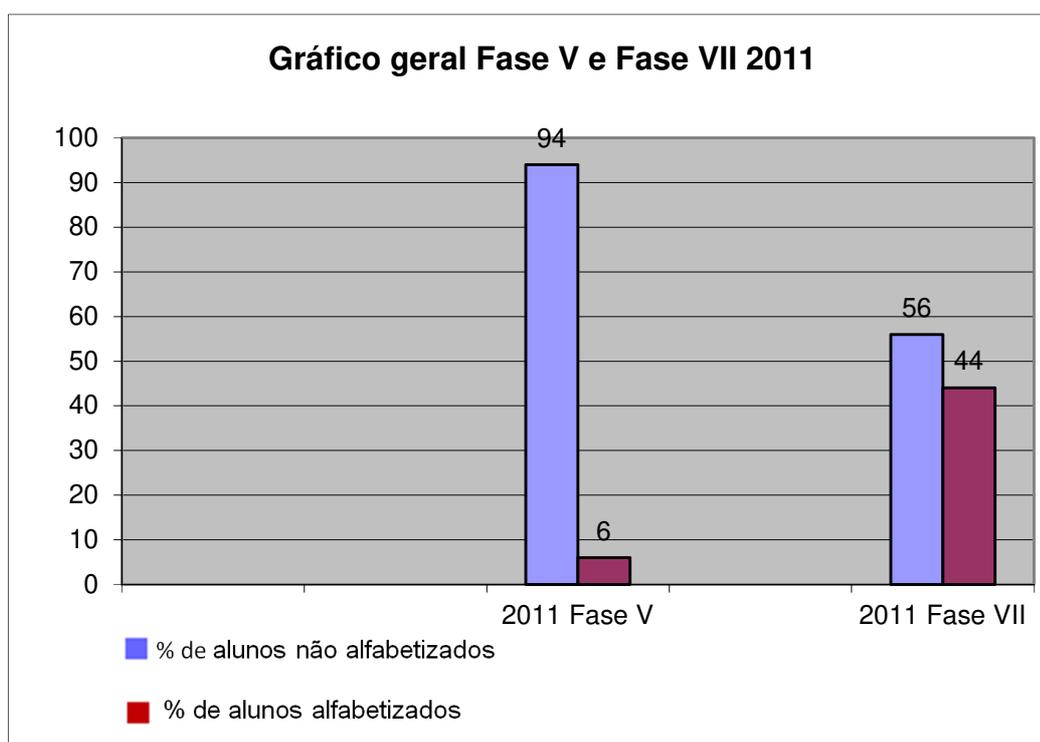
Nessa tabela fica evidente que um dos problemas enfrentado todos os anos era a evasão, que por inúmeras razões aconteciam, mas a que fica mais evidente é a não aprendizagem, uma vez que estes alunos já haviam passado por experiências

negativas na escola, estar nela e não aprender é muito doloroso, por isso ressalto aqui a importância dos gráficos de escada, onde o aluno vê seu processo de aprendizagem e se vê aprendendo, rompendo com a tendência de evasão frente à dificuldade de avanço.

No ano de 2011, em relação a 2010, o município de Natal teve uma diminuição de seus índices de alfabetização. A evasão, por sua vez, aumentou. Um dos fatores que impactaram nesses resultados foi uma longa greve que ocorreu no município. Em um dos encontros em que o Geempa esteve em Natal para fazer o acompanhamento do trabalho, uma grande parte dos professores se negou a participar da formação por estarem em greve. Com isso, os alunos ficaram mais de 5 meses sem aula, o que afetou diretamente nos resultados.

Algumas turmas, inclusive, não finalizaram o trabalho. No ano seguinte, a maioria dos professores que participaram da formação do Geempa eram “novos”, ou seja, professores que ainda não haviam participado das formações anteriores. Nota-se que esta instabilidade de permanência dos professores também comprometeu os resultados. Em 2011 o percentual de alfabetização foi de apenas 44%, como pode ser visto no gráfico da Figura 12.

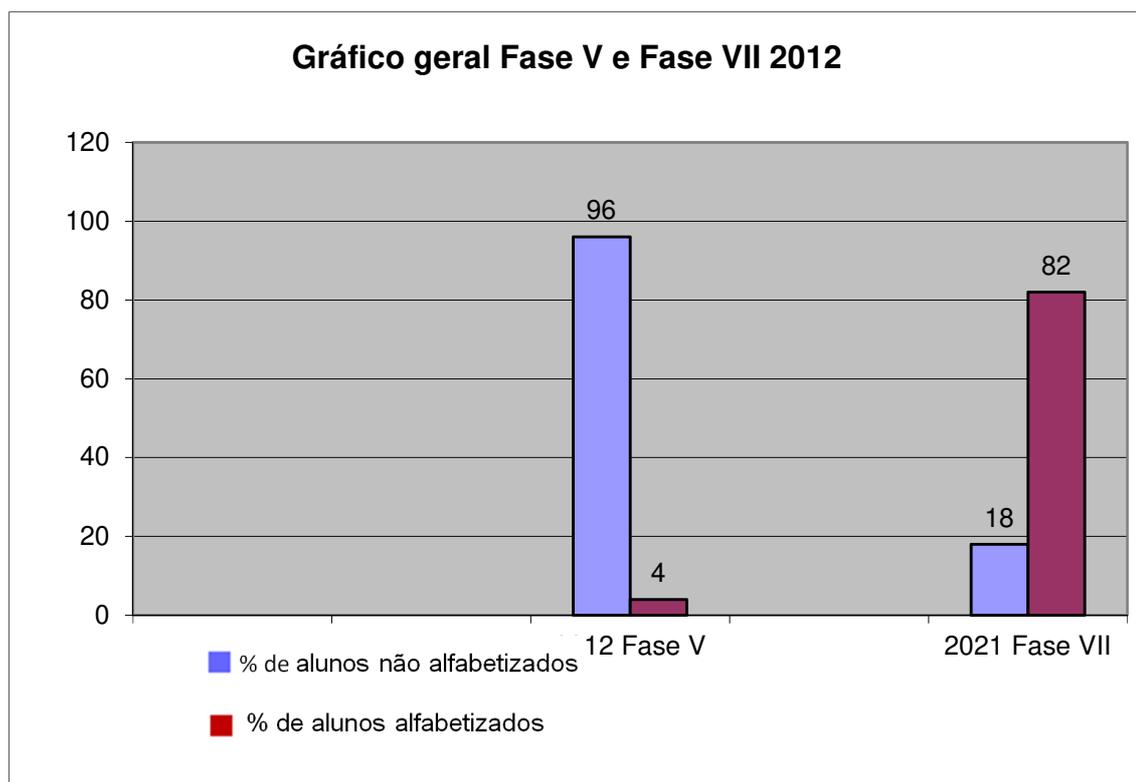
Figura 12 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2011



Fonte: elaborada pela autora

Em 2012 foi o ano em que o município mais atendeu alunos e mais alfabetizou. O índice de evasão foi menor, uma vez que se percebe a evasão como vinculada com a não aprendizagem. O perfil dos alunos que participaram do programa era de alunos que traziam experiências negativas da escola, por estar nela e não aprender. A Figura 13 mostra o gráfico com o percentual de alunos alfabetizados no programa em 2012.

Figura 13 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2012



Fonte: elaborada pela autora

No ano de 2012 ficou evidente essa relação: 82% dos alunos que participavam do projeto foram alfabetizados, ou seja, aprenderam a ler e a escrever depois de vários anos de insucesso. No gráfico da Figura 3 nota-se uma mudança em relação ao número de alunos alfabetizados e não alfabetizados, sendo que na primeira assessoria (Fase V), 96% dos alunos não estavam alfabetizados e no final desta fase ano (Fase VII), 82% estavam lendo e escrevendo pequenos textos, ou seja, estavam alfabetizados. Evidencia-se um avanço muito significativo. Vale ressaltar que neste quantitativo o Geempa percebeu evidências de que alguns professores não estavam aplicando a proposta na sua totalidade, ou seja, não estavam fazendo as aulas-entrevistas, o trabalho em grupo com os alunos não era realizado e por último, mas

não menos importante, os professores não participavam dos grupos semanais de estudos, com isso os resultados destes professores não foram contabilizados para o Mec e o mesmo vale para o gráfico apresentado. Os resultados aqui considerados foram dos professores que aplicaram a proposta na sua totalidade de acordo com os especialistas do Geempa.

Também no ano de 2012, houve um aumento significativo de alunos atendidos em todos os polos que estavam trabalhando com o projeto de Correção de Fluxo, incluindo o polo do Rio Grande do Norte, principalmente em Natal. Neste ano, o Geempa ofereceu uma premiação para os professores que alfabetizassem 100% dos seus alunos em um semestre letivo, com uma viagem de estudos para Porto Alegre e Serra Gaúcha. No total foram 42 professores premiados de 11 Polos localizados no RS, MT, PA, MA, ES, AL, BA, MG, RJ, MS, PI.

Ainda em 2012, o Projeto de Correção de Fluxo atendeu 998 turmas em todo o Brasil, destas, 238 tiveram seus alunos 100% alfabetizados, no entanto o Rio Grande do Norte não teve turmas com a totalidade dos alunos alfabetizados. Das 62 turmas de Natal, nenhum professor foi contemplado na referida premiação, já que não atingiram os 100% de alfabetização. Sendo essa uma meta de todo professor pós-construtivista, neste ano, Natal teve um percentual de alfabetização de 82%.

No mesmo ano, as eleições municipais colocaram os prefeitos no desafio de, em final de mandato, ajustar as contas, sobretudo para os que buscavam reeleição. Isso os levou a restringir gastos drasticamente, o que impactou no pagamento dos salários para professores de turmas no contraturno. Mais uma razão conjuntural para dificuldades no andamento do Programa, além das eleições municipais foram as cassações de prefeitos e as trocas de secretários de Educação ou dos coordenadores municipais do Programa, o que também ocorria com certa frequência.

Nos anos de 2013 e 2014, a rotatividade dos professores era grande. Durante os 5 anos da capacitação, a chegada de novos professores era constante e esse é um fator importante em relação aos resultados, uma vez que, para aplicar a proposta do Geempa com sucesso, entende-se que o professor precisa participar dela por mais de dois anos, constatação essa feita pelo grupo de especialistas do Geempa. Além da rotatividade dos professores, outro elemento foi a substituição de gestores, desde secretários de Educação a prefeitos, o que igualmente comprometeu os resultados observados.

A rotatividade também se dá, de uma escola para outra em busca de local mais próximo da residência dos professores, sem constituição de equipes estáveis de trabalho, o que é fundamental para o ensino.

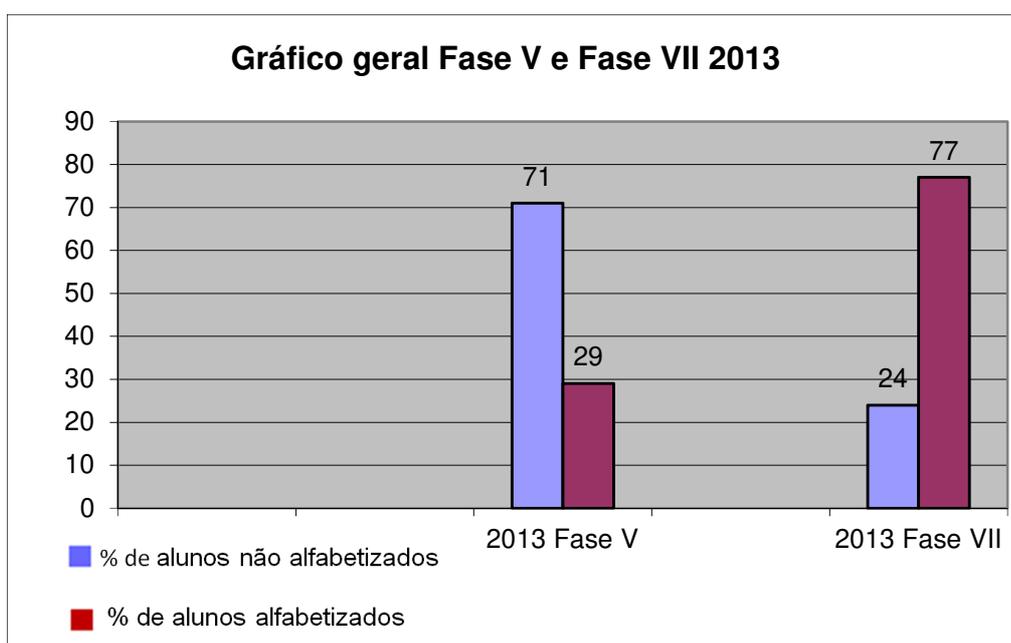
Esta rotatividade se dá também em função de gratificações para ocupantes de certos postos, em particular de alfabetização no contraturno acoplada a ingerências eleitorais ou a promessas feitas antes da eleição de diretores.

Tal rotatividade interferiu diretamente na possibilidade de formação continuada dos participantes no Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/Geempa, pela permanência por pouco tempo no Programa.

Outra interferência importante no andamento das aprendizagens no Programa foram as frequentes greves e paralisações de professores. Sem entrar no mérito das pautas disputadas entre professores e gestores municipais, o fato é que esses momentos perturbaram sobremaneira um programa que se apoia na regularidade do processo de aprender, a qual é condição de êxito.

O gráfico da Figura 14 ilustra o percentual de alunos alfabetizados e não alfabetizados do ano de 2013, que corresponde ao andamento do trabalho da primeira assessoria (Fase V) até os resultados finais (Fase VII). Neste ano, na primeira assessoria no município de Natal constavam 71% de alunos não alfabetizados e no final deste ano o percentual de alfabetização foi de 77%.

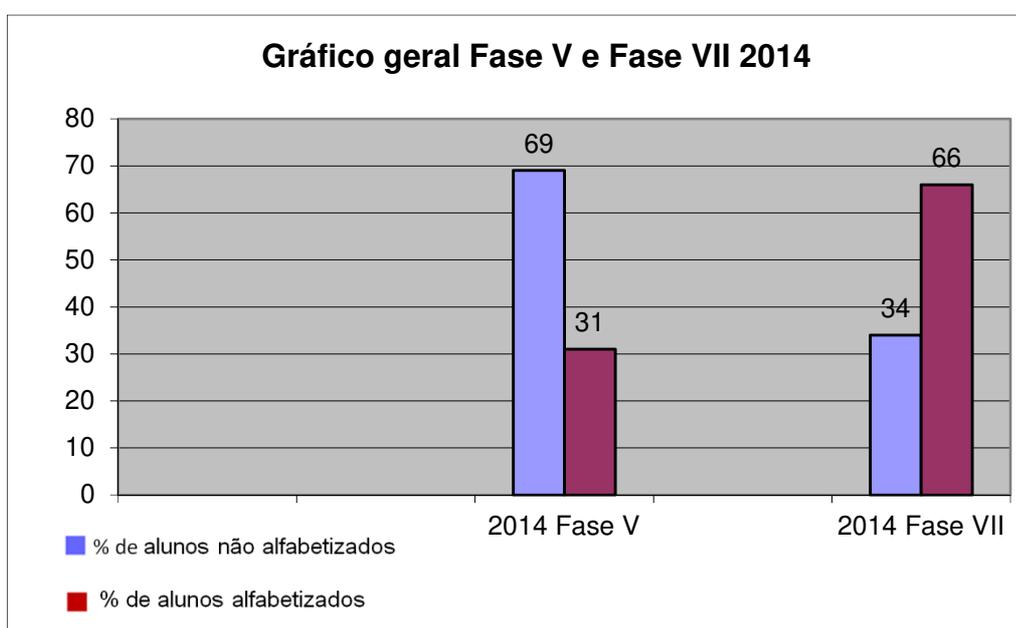
Figura 14 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2013



Fonte: elaborada pela autora

O ano de 2014 foi o último ano de execução do Programa no estado. Foi um período em que se observou uma diminuição geral de participação entre os municípios. Uma das razões foi a implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A participação no PNAIC implicava no pagamento de uma bolsa, o que gerou uma migração de professores para a nova proposta. A Figura 15 mostra um gráfico com o percentual de alfabetização de alunos no programa, no ano de 2014.

Figura 15 – Percentual de alfabetização de alunos no programa no ano de 2014



Fonte: elaborada pela autora

Neste ano, percebeu-se que os professores estavam desmotivados por saber que seria o último ano do Projeto na sua cidade. Isso fez com que alguns não se dedicassem com tanta ênfase na aplicabilidade da proposta. Muitos até fizeram reivindicações na secretaria de Educação para pleitear a continuidade do trabalho, mas o principal motivo trazido por eles era a questão financeira. Vale destacar a importância e permanência dos professores durante todo o programa e também os coordenadores que estiveram atentos e atuantes neste processo de formação.

Com a finalização do projeto nos municípios alguns professores se reorganizaram para dar continuidade ao trabalho mesmo não tendo o apoio da secretaria municipal, e até hoje existe, em Natal, um grupo de professores que continua aplicando a proposta, porém fortemente ligado ao Geempa e sua pesquisa.

Os professores que fizeram parte dessa pesquisa iniciaram seu trabalho em diferentes momentos no período em que o programa estava em vigência. No ano de 2014, o Geempa também analisou dados em relação à efetividade dos professores que participaram por mais de três anos do projeto. Somente três professores estiveram no projeto desde 2010, os demais professores entrevistados entraram em diferentes momentos do projeto. Por fim, todos os dados citados e apontados fazem parte dos relatórios do Geempa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O problema da pesquisa proposta é identificar quais foram os fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada oferecida pelo Geempa, entre os anos de 2010 e 2014, e como pode ser compreendida a diminuição da continuidade desse trabalho entre o grupo participante. O campo empírico dessa investigação foi a cidade de Natal onde aconteceu o projeto de Correção de Fluxo através do convênio estabelecido entre Geempa/MEC/FNDE no período citado.

Sendo assim, o trabalho teve como objetivo identificar os elementos políticos e pedagógicos que interferiram nas tomadas de decisão quanto à utilização ou não utilização da proposta do Geempa pelos professores que cursaram a formação, e pelos gestores das redes de ensino que fizeram a escolha pela proposta, na cidade e no período estudado.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, configurando-se como um estudo de caso.

Ao todo, a pesquisa contou com 12 participantes do projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/Geempa/FNDE, no período de 2010 a 2014, sendo 4 professoras que deram continuidade ao trabalho do Geempa após o encerramento do projeto (Grupo 1), 4 professoras que não deram continuidade ao mesmo (Grupo 2), 2 gestoras, que trabalhavam diretamente na secretaria de educação, e 2 diretoras de escola (Grupo 3). As entrevistas foram realizadas de forma remota, com duração de, no máximo, 40 minutos, pela plataforma Teams, com gravação das manifestações e logo em seguida transcrição das mesmas. O Quadro 9 ilustra as participantes de cada grupo e os nomes fictícios adotados para preservar suas identidades.

Quadro 9 – Organização dos grupos de entrevistados.

Grupo 1 Professoras que deram continuidade à proposta	Grupo 2 Professoras que não deram continuidade à proposta	Grupo 3 Gestoras e diretoras
Eva	Irma	Rita
Giovana	Joana	Carla
Lua	Alice	Isa
Maria	Joelma	Felícia

Fonte: elaborada pela autora

Segundo Ludke (1986, p. 18), no estudo de caso, “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Com isso, é importante o pesquisador estar atento ao campo pesquisado, pois não é possível prever algumas situações que podem ser desencadeadas. “O estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). Sendo assim, o estudo de caso aproxima o pesquisado da realidade a ser pesquisada, não correndo o risco de maquiar os dados. As entrevistas realizadas possibilitaram estar próximo dos sujeitos envolvidos na pesquisa e forneceram elementos para constatar a relevância deste trabalho, tendo como propósito atingir os objetivos lançados no início da pesquisa.

Ainda para demarcar esta pesquisa foi realizada uma pesquisa documental, localizando os relatórios de todas as formações realizadas no município de Natal, no ano de 2010 a 2014 no Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, foram localizados o contrato firmado entre o Geempa e FNDE e entre Geempa e municípios, com os respectivos termos aditivos assinados durante o período de vigência do programa.

E por fim, a análise dos dados levantados cotejou as entrevistas e a pesquisa documental, o que possibilitou movimentos confirmatórios e problematizadores entre as informações obtidas. A análise textual discursiva foi importante para o estabelecimento de categorias, o que permitiu a sintetização da realidade investigada, não de maneira estática, mas garantindo lugar às nuances e especificidades de alguns posicionamentos. As categorias foram estabelecidas de acordo com as perguntas realizadas na entrevista e de acordo com os objetivos propostos neste trabalho. As categorias de análise estabelecidas foram:

- 1- avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa;
- 2- posicionamentos sobre a correção de fluxo;
- 3- fatores que levaram à descontinuidade e à permanência no programa;
- 4- avaliações das aprendizagens dos alunos;
- 5- fidelidade ao Geempa;
- 6- aplicabilidade da proposta; e
- 7- percepções das autoridades educacionais diante da formação do Geempa e demais programas.

Os resultados serão apresentados pelas categorias estabelecidas, uma apresentação mais geral dos dados, destacando elementos em comum e diferenças em ambos os grupos, trazendo a fala dos professores entrevistados e especificando no final, por grupos, quando houver necessidade de trazer elementos com notoriedade e evidências para a pesquisa. Importante lembrar que os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de fazer as formações do Geempa em diferentes momentos e anos. O Quadro 10 mostra o período que cada professor ou gestor teve contato com a formação e suas devidas funções.

Quadro 10 - Situação de cada entrevistada

Grupos	Nome	Ano que deu início na aplicabilidade da proposta do Geempa	Situação na secretária de educação na época do projeto	Situação atual
Grupo 1 professoras que continuaram no Geempa	Eva	2012 até os dias de hoje	Efetiva, professora	Professora de primeiro ano
	Giovana	2012 até os dias de hoje	Efetiva, professora	Professora de primeiro ano
	Lua	2010 até os dias de hoje	Efetiva, professora	Professora de primeiro ano
	Maria	2010 até os dias de hoje	Efetiva, professora	Professora de primeiro ano
Grupo 2 Professoras que não continuaram	Irma	2013 e 2014	Contratada, professora	Fora da sala de aula
	Joana	2012, 2013 e 2014	Efetiva, professora	Professora no município de Macabiba (RN)
	Alice	2014	Contratada, professora	Professora de primeiro ano
	Joelma	2013 e 2014	Contratada, professora	Professora de E. Infantil em Goianinha (RN)
Grupo 3 Gestoras	Rita	2010 a 2014	Efetiva, secretária de educação	Aposentada
	Carla	2010	Efetiva professora, secretária de educação	Secretaria de educação de Natal
Grupo 4 Diretoras	Isa	2010	Efetiva, diretora	Diretora de escola
	Felícia	Não fez curso	Efetiva, diretora	Diretora de escola

Fonte: elaborada pela autora.

6.1 Avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa

A primeira categoria de análise a ser apresentada é a avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa no período que o projeto ficou vigente em Natal.

Quando foi perguntado para as entrevistadas qual era a avaliação delas sobre o trabalho de formação continuada oferecido pelo Geempa, destaco alguns pontos relevantes nas suas falas. Trago aqui uma breve síntese desta categoria (Quadro 11) e aspectos que serão tratados no decorrer desta análise.

Quadro 11 – Síntese da categoria avaliação da formação continuada oferecida pelo Geempa

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> • Relação da teoria e prática estabelecida pelo Geempa; • Direcionamento no trabalho desenvolvido como atividades e jogos; • Prazer em aprender de professores e alunos; • Aprendizagens significativas de acordo com a realidade de cada aluno. 	<p>O Geempa deveria dar mais respostas, mostrar mais caminhos e não só sugerir bibliografias e estudar os livros na questão da teoria.</p>	<p>Os encontros poderiam ter sido em intervalos de tempo menor, a cada um mês poderia ter um encontro.</p>

Fonte: elaborada pela autora

Na formação continuada realizada pelo Geempa os professores perceberam que havia uma forte relação entre a teoria e a prática. Essa proximidade da teoria com a prática fez com que os professores operassem e consequentemente aprendessem como aplicar a didática Pós-construtivista de ensino com eficácia e prazer.

Outro ponto que aparece em comum nas falas das entrevistadas dessa categoria é a questão da aprendizagem dos alunos, o quanto foi prazeroso e revolucionário ver os alunos avançando no seu processo de aprendizagem. O quanto essa aprendizagem mobilizava os próprios professores na questão do seu fazer pedagógico, que antes da formação do Geempa não sabiam como fazer, como alfabetizar. Essas aprendizagens também repercutiam na comunidade escolar, quando os pais queriam que a professora permanecesse com a mesma turma no ano seguinte.

Contudo, não foi uma tarefa fácil para essas professoras que estavam estudando uma nova didática de ensino e conseqüentemente aplicando nas suas salas de aula, tendo a possibilidade de relacionar a teoria junto com a prática.

Na fala das professoras fica evidente que elas julgam ser importantes a teoria e a prática estarem aliadas no trabalho realizado.

Destaco aqui a fala da professora Eva,

é a formação continuada que está articulada de fato e de verdade a teoria e a prática. {Digo-lhe isso porque eu também fiz formação do PNAIC, que é uma formação que é todo um estudo construtivista e eu fiz a formação do PNAIC, que não chega nem perto do Geempa nunca, jamais em tempo algum} [...] (EVA - professora).

Ela mostra que já teve oportunidade de conhecer outros programas e sendo assim, fala com propriedade sobre a importância da relação teoria e prática e da eficácia do trabalho realizado pelo Geempa. Isso quando em muitos momentos se pensa em uma formação conteudista e sem levar em consideração a realidade vivida e a possibilidade de relacionar a teoria e a prática. Tardif (2014) nos lembra que, na maioria das vezes, a teoria é construída sem vinculação com a realidade cotidiana do professor. E com isso o trabalho dos professores fica mais distante da realidade vivida.

Vergnaud (2011) fala que a prática representa a fase operatória, fase do fazer, do agir, do saber operar sobre o que se está fazendo. Então, uma boa teoria será validada se tiver base de uma prática. Uma vez que uma teoria só é boa quando se apoia na prática.

A professora Lua também traz a questão da teoria e da prática e o quanto isso era distante da sua realidade e relata que até mesmo na faculdade, teoria e prática estavam dissociadas.

[...] Porque ela traz a teoria que era aquilo que eu condenava na graduação quando a gente tinha as discussões de sociologia, filosofia. Eu brigava com isso, e uma das coisas que me conquistou para o Geempa de fato, foi trazer a escola pública ter a teoria, diferente da graduação foi uma das coisas que me cativou os jogos, e a didática (LUA - professora).

Na fala da professora Lua fica evidente o quanto ela julga importante a teoria e a prática estarem lado a lado. “Tendo uma teoria, podemos organizar melhor os conhecimentos porque temos uma hierarquia, sabemos o que é ensinado em cada nível” (PAIN, 2003, p. 68). Com isso, os professores que falam sobre a relação da

teoria e a prática conseguem captar o que a didática de alfabetização do Geempa está querendo ensinar, como ressalta a professora Lua pela importância dos jogos, que é muito frequente nas formações do Geempa.

A professora Maria diz que,

[...] com o Geempa, a gente percebeu na prática na sala de aula e através de estudos, que a gente estava conseguindo resultados, muito, mas muito, superiores aos de nossos colegas de sala. Na minha escola eu ganhei muito respeito por causa disso, e eu tenho uma clientela muito grande de pais que chegam na escola e quer os filhos na minha turma, exigem que os filhos fiquem na minha turma (MARIA - professora).

O Geempa trazia a teoria através dos encontros realizados nas aulas, mas também estava ali para mostrar como deveria ser feito na prática e também analisar essa prática que era realizada dentro das salas de aula. Esse resultado se evidencia no posicionamento dos pais, querendo que seus filhos ficassem na turma da professora Maria.

Ainda, na fala da professora Joana e da professora Carla é percebido o aspecto da teoria com a prática, quando elas dizem que:

[...] auxilia o professor de sala a ter uma noção mais estruturada mais sistemáticas de como as crianças estão nesse processo de alfabetização (CARLA - gestora).

Geempa era diferente, tinha aquela primeira formação você ia para a prática trazia o resultado e a partir do resultado vocês traziam coisas novas para que a gente pudesse dar continuidade na nossa sala, então vocês viam o resultado e iam dando do feedback (JOANA - professora).

Seguindo o pensamento de Pain (2003, p. 65): “É impossível ensinar sem teoria, não se pode mais ensinar sem refletir sobre o que é justo ou o que não é justo ensinar”. E assim, iremos saber o que é justo ensinar quando a teoria e a prática estiverem associadas ao trabalho dos professores.

Ainda nesse sentido, a professora Isa diz que:

[...] que a formação continuada do Geempa “leva o professor a buscar conhecimento a pensar o seu fazer de fato tendo um embasamento muito seguro, muito firme, toda essa formação que a gente teve foi muito diferente de qualquer outra coisa que eu participei e de que venho participando é muito diferente (ISA - diretora).

Seguindo nesse pensamento de teoria e prática que é um dos pontos que os professores trouxeram nas suas falas, para Grossi (2006, p. 10), esta questão se

evidencia porque “[...] atrás de toda prática há um conjunto articulado de idéias [sic], quer dizer, uma teoria”.

A prática tem sustentação em uma teoria bem fundamentada, o que se analisa a partir da metáfora “o fio e a rede do equilibrista”, assim:

O equilibrista no fio representa os desafios e as emoções da prática, impossíveis de serem repassadas por empréstimo (explicação). A rede, por outro lado, representa a garantia da teoria, a qual dá suporte à prática, assim como a rede assegura para o equilibrista a coragem responsável do risco, permitindo-lhe o crédito de que, quando cair, não se esborrachará (GROSSI, 1993, p. 8).

Ou seja, a mistura de teorias não é compatível para dar suporte à prática. Uma vez que se vai aplicar o Pós-construtivismo, não se pode fazer uso do Inatismo, Empirismo ou do Construtivismo, pois não são compatíveis entre si.

Abordando outra questão ainda apontada pelas professoras da primeira categoria, seguindo com a manifestação professora Giovana, ela diz que:

[...] o que eu fiz quando iniciei como professora, eu ensinava como me ensinavam no meu tempo de criança, e eu percebi que aquilo não estava certo, mas eu não sabia como fazer diferente e aí vem o Geempa e nos mostra como fazer, principalmente com os grupos que eu participei [...] (GIOVANA - professora).

Aqui, fica evidente o que Tardif (2014) chama de cultura educacional pessoal e história de vida – a docência é uma das profissões mais impregnadas com as histórias dos sujeitos; nenhuma outra profissão foi marcante dessa forma, porque todo ser cidadão teve, por muitos anos, o exemplo do exercício dessa profissão como aluno, o que o atingiu diretamente. A professora Giovana não sabia como fazer ou não teve oportunidades de aprender como fazer, então ela simplesmente reproduzia o que suas professoras faziam quando ela era aluna.

Para Imbernón (2011, p. 68)

a formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

Nesse sentido, pela fala da professora Giovana fica evidente que antes de conhecer a didática Pós-construtivista de ensino ela aderiu aos costumes e tradições

de quando era aluna, mas conseguiu romper com essa prática quando conheceu o Geempa. A descoberta do novo incomoda e mexe com o saber dos professores, desconstruir o que já se sabia como uma verdade absoluta, não é uma tarefa fácil e rápida.

Esses professores tiveram que romper com o que já se sabiam para dar espaço ao novo, ao desconhecido, mas eles confiaram nos professores que ali estavam, dispostos a ensinar. Esse processo também foi doloroso e ao mesmo tempo foi sendo prazeroso quando as aprendizagens começaram a circular tanto dos professores quanto dos alunos. E foi nesse movimento de saberes que as aprendizagens foram se concretizando.

Seguindo o pensamento de Cunha (2019) o exercício da docência está em constante movimento, não é estático e permanente, ele exige movimento, mudança, dinamismo e novos pensamentos. Essas professoras em um determinado momento sentiram-se desestabilizadas com as provocações que lhes foram propostas diante dos novos desafios.

As aprendizagens não aconteciam sozinhas, elas estavam permeadas nos grupos de estudos e nos grupos áulicos que eram constituídos durante as formações, e depois se estendiam nos grupos semanais de estudos. As atividades dos grupos nesse processo de ensino e aprendizagem é de fundamental importância e relevância, é onde as aprendizagens realmente acontecem. O professor encontra o amparo dos seus pares e isso também vai sustentando o trabalho.

A questão trazida pelas professoras em relação à aprendizagem dos alunos, no quanto os alunos aprendiam e suas vidas eram transformadas, fica evidente na fala da professora Irma quando relata que:

[...] o olhar de respeito que a gente tem com esses alunos eu me emociono (choro) você olhar uma criança que fazia bagunça e você entender que aquela bagunça, aquela rebeldia, aquela violência era uma forma que ele tava dizendo, que precisava de ajuda e as pessoas em geral não entendem e marginalizam. Você vê que a criança consegue evoluir, não tem preço eu nunca vou esquecer [...] (IRMA - professora).

A professora Irma levanta um ponto que é chave para o Geempa, de que todos podem aprender se bem ensinados e bem provocados didaticamente. Essa é uma premissa do trabalho desenvolvido pelo Geempa: a perspectiva de que todos podem aprender se bem ensinados.

Kohan (2006, p. 24) destaca que o “[...] princípio de que todos nós, seres humanos, somos igualmente inteligentes, que é, para Rancière e Jacotot, a única coisa que um professor não pode ignorar e a única coisa sem a qual professor algum pode ensinar qualquer coisa que pretenda ensinar”. Nesta perspectiva ele analisa minuciosamente o significado da expressão ‘todos podem aprender’ considerando que ‘todo’ é o

[...] pronome afirmativo mais forte que nós temos na língua, mais universal, mais abrangente. ‘Todos’ é a posição mais radical que temos a nenhum. ‘Todos’ é como se fosse uma negação dupla de ‘nenhum’. Quando digo ‘todos’, quero dizer ‘nenhum’. Tal palavra é como dizer: ‘Não pode ter ninguém fora, não se pode aceitar qualquer nenhum’. Mesmo o nenhum mais fraquinho ou o nenhum mais pequenininho atrapalha o ‘todos’. Mesmo com um pouquinho de nenhum já não se tem mais ‘todos’. O ‘todos’ se ressent, o ‘todos’ se acaba, o ‘todos’ precisa da mais absoluta ausência de nenhum, a mais absoluta ausência de negação. O ‘todos’ é a absoluta presença. ‘Todos’ significa ‘todos’ (KOHAN, 2006, p. 18).

Para a palavra ‘podem’ que vem do verbo ‘poder’ o autor aponta duas grandes conotações tendo a primeira o sentido mais próximo do “âmbito da possibilidade” e a segunda relação com o “âmbito do direito, da normatividade”. Nesse sentido “todos podem aprender” significa que “[...] todos têm a possibilidade de aprender e [...] que todos têm o direito de aprender, todos têm a norma de aprender. Mas significa, da mesma forma, que todos têm um poder e significa que todos têm uma potência” (KOHAN, 2006, p. 19). Dessa forma, com um bom ensino todos podem aprender a ler e a escrever.

“A leitura e a escrita são importantes na escola porque são igualmente importantes fora da escola, no tempo e no espaço que vivemos, isto é, na nossa cultura. São um instrumento de ascensão social e poder (GEEMPA, 2001, p. 21)”. Para esses alunos que frequentaram o projeto e aprenderam a ler e escrever, essa aprendizagem foi importante e significativa não apenas para a escola, mas para além dela.

Outro ponto importante que aparece nessa categoria, que as professoras apontam, é a questão de o Geempa não dar respostas, essas respostas eram referentes a perguntas que as professoras faziam, sobre um determinado assunto, o Geempa sempre indicava uma bibliografia para estudo. E assim relata a professora:

[...] eu só quero que você pense porque o Geempa não dá resposta, aí eu também pensava – mas eles deveriam falar mais coisas, deixar mais claro, e

é uma das críticas que temos. Seria muito bom se dessem mais os caminhos, porque demora, aprendi a fazer relações um dia desses eu estou engatinhando ainda, na minha opinião [...] (LUA - professora).

E essa é uma das questões que nos damos conta que em muitos momentos. Para o Geempa em alguns momentos essas respostas poderiam ser embrutecedoras, assim como dar respostas para os alunos que estão no processo de alfabetização não é eficaz. Contudo, o Geempa em muitos momentos não respondia de imediato as perguntas das professoras.

Concluindo essa categoria com a fala da professora Rita que faz uma observação bastante significativa,

A gente tinha o curso e depois mais duas ou três assessorias de repente como era algo novo deveria ser mais próximo, mais frequentes os encontros, apesar de que vocês davam toda a assistência tiravam as dúvidas das meninas, mas se fosse mensal seria mais próximo, do feito e do realizado (RITA - gestora).

Com isso, Rita deixa evidente que as formações realizadas pelo Geempa, que costumeiramente aconteciam com intervalos de 2 a 3 meses, poderiam ser mais próximos uns dos outros, para ir atendendo às demandas dos professores e conseqüentemente tendo resultados ainda mais satisfatórios e com a possibilidade de atender um número maior de professores.

E para finalizar essa categoria nota-se que as professoras do grupo 1 (professoras que deram continuidade ao trabalho) trouxeram mais elementos voltados à relação entre teoria e prática (reflexões trazidas por 3 dos 4 integrantes do grupo). O grupo 2 (professoras que não deram continuidade ao trabalho) teve mais ênfase em relação às aprendizagens e ao processo dos alunos que estavam na escola por vários anos sem aprender. O Grupo 3 (gestoras e diretoras) ficaram voltadas mais para as questões do processo do aluno na formação de professores com algumas críticas. Sendo assim, nessa categoria concluiu-se que as professoras julgam a formação continuada oferecida pelo Geempa como positiva, porque, relaciona a teoria com a prática, porque os alunos aprendem e as aprendizagens são satisfatórias e apontam questões que precisam ser repensadas, como a questão de “não dar respostas”. Nesse sentido é importante retomar o “Quadro 2” – comparativo entre o ensino convencional e o ensino Pós-construtivista que se encontra no sub capítulo “Pós-construtivismo como proposta epistemológica de formação de professores: os

pressupostos do trabalho desenvolvido pelo Geempa”. Neste quadro fica evidente a relação da prática e a relação dos fundamentos teóricos com o Pós-construtivismo e o ensino convencional.

6.1.1 Como a formação continuada do Geempa era vista pelos professores das suas escolas que não participavam das formações

Dentro da categoria de avaliação da formação oferecida pelo Geempa trago como uma subcategoria a fala das professoras entrevistadas que elucidam como a formação continuada do Geempa era vista pelos professores das suas escolas que não participavam das formações.

Nessa pergunta, dez professores responderam e destas, três respostas indicavam que os colegas apontaram a formação como positiva. As demais respostas foram que os professores queriam aparecer aplicando essa proposta, que trabalhavam demais, que acham tudo muito estranho e diferente, e que ainda os professores que faziam essa formação eram privilegiados, porque saíam para as formações e não precisavam dar aula por cinco dias, quando da formação inicial e por dois ou três dias, quando das assessorias. E mais, além de ser novidade, eles não queriam nem saber desses alunos das turmas de correção de fluxo porque davam muito trabalho.

[...] Elas sempre achavam que eu trabalhava muito, mais que os outros. Mas você está procurando muito trabalho pra você, eu dizia: Gente não, vocês não estão entendendo, que esse trabalho facilita o meu trabalho, me otimiza, porque eu compreendo hoje como é que eu tenho que trabalhar com o aluno, e que nível em que hipótese de escrita que ele está. [...] então os professores nunca viram com bons olhos, não é bem aceita pela maioria. A gestão me abraçou de um jeito, porque realmente percebeu que meus alunos aprendiam [...] (MARIA - professora).

Professora Maria traz a fala dos professores da sua escola, onde fica evidente que alguns não querem ter preocupações com seus alunos, ou pensar em planejamentos e provocações diferenciadas para cada nível do processo de aprendizagem. Uma vez que esses professores desconheciam o trabalho do Geempa, então acabava aparecendo um estranhamento nas ações didáticas das professoras que aplicavam, contudo, esse estranhamento era por perceberem que algo de diferente tinha ali.

Na fala da professora Lua, ela elucida que:

[...] era tudo muito novo, na verdade era uma correção de fluxo, e os nossos colegas não querem alunos trabalhosos é para gente doída... porque as professoras querem os alunos que sentam, que copiam e que não incomodam e então ninguém quer essas turmas [...] (LUA - professora).

Na fala da professora Lua ela evidencia tudo que os alunos da correção de fluxo realmente não são. Porque para os professores que não conhecem o processo dos alunos, a aprendizagem, na maioria das vezes, é determinada pelo comportamento do aluno, se o caderno é ou não organizado, enfim, se os alunos são bem comportados eles são bons alunos e conseqüentemente são inteligentes e sabem ler e escrever.

Os alunos que frequentam a correção de fluxo são alunos que trazem experiências negativas da escola, pois frequentam ela há vários anos e não aprenderam a ler e escrever, e na maioria das vezes o comportamento desses alunos não é o desejável pela maioria dos professores. “Estar na escola e nela não aprender é uma forte experiência de desgarramento. É uma clara e dolorosa marginalização. É um não ser do grupo. É um perder o espaço social. É começar a cair fora da cena dos colegas” (GEEMPA, 2006, p. 30). Esses alunos que já estavam frequentando a escola já estavam se sentido desgarrados do seu grupo, da sua turma, do pertencer a uma turma de quem aprende.

Ainda dando uma atenção para a fala das professoras, outra questão interessante que a professora Joana aponta é “[...] quando a gente ficava com cinco dias de formação eles acham que com isso a gente tinha vantagem em não estar na escola por que eles achavam que era 5 dias de folga [...]”.

Mesmo sem saber o que acontecia nas formações, os professores que não participavam dela, tinham a visão de que as professoras estavam de “folga” porque não estavam na escola por cinco dias quando na formação inicial. “Ser professor não é nem vocação natural, nem missão generosa de abnegados. Ensinar é mais do que um ofício. É uma profissão, embasada sobre um corpo de conhecimento, os quais têm que ser do domínio profissional” (GEEMPA, 2006, p. 30).

Para os professores se apropriarem dessa proposta, eles precisavam se afastar da escola para as formações, pois os mesmos não nasceram sabendo como ensinar os alunos, e para isso foi preciso ensiná-los esse didática de ensino.

A fala da professora Carla “[...] *com o passar do tempo eu não era bem vista, achavam que eu estava querendo aparecer, fazer mais que os outros [...]*”. Esse aparecer é porque os professores faziam as aulas-entrevistas, na maioria das vezes, fora do seu horário de trabalho, tinham os grupos de estudos semanais para estudar e ainda pensavam no planejamento para as aulas de forma criativa e única, que também está ligado à fala da professora quando ela fala em “fazer mais que os outros”.

Nas falas das próximas três professoras as manifestações foram de forma positiva, ou seja, o trabalho do Geempa era visto com “bons olhos” pelos colegas que não participavam das formações.

*[...] na rede de Natal nós temos um dia de planejamento e às vezes a coordenadora pedia um pouco para a gente mostrar o nosso trabalho, e a gente pegava aquelas atividades e mostrava, porque que era daquela forma era para aluno, pré-silábico porque aquela atividade era para aluno silábico, e porque uma atividade para alfabetizado não era interessante para pré-silábico que ele não ia conseguir fazer e aí eles começaram a compreender eles foram se acalmando com a situação e acharam que era interessante[...]
(JOANA - professora).*

Ir aos poucos mostrando como o trabalho era realizado surtiu efeito na escola da professora Joana e chegou o momento em que alguns professores até começaram a adaptar algumas atividades para suas turmas, mesmo não participando diretamente das formações.

O que também se evidencia com a fala da professora Alice que “[...] *a princípio eles ficaram na expectativa, mas depois vendo os resultados eles gostaram de ver o milagre de alguns alunos – risos – outros já estavam mais evoluídos, tinha muitos que até pegavam aquele livro e faziam adaptação com o que estavam trabalhando em sala, foi muito bom.*

A formação continuada dos professores centrada na escola é uma alternativa de formação que traz em si, o benefício de atender as necessidades específicas, possibilitar uma intervenção situada nas práticas realizadas e, sobretudo, permitir o protagonismo docente (REDON, 2009, p. 89).

E para concluir com a fala das professoras nessa categoria, Isa (diretora) diz que: “*Era visto com curiosidade, achavam interessante e até hoje aqui na minha escola eu sou referência em alfabetização com crianças fora de faixa [...]*”.

Aqui ficaram evidentes dois posicionamentos, os professores que não quiseram nem saber do que se tratavam as formações, apontaram críticas e julgamentos e não

demonstram interesse em se aproximar. E outro grupo, de professores que não participavam das formações diretamente, mas começaram a ter interesse em conhecer e até mesmo em arriscar adaptar algumas questões nas suas próprias turmas, além de terem curiosidade sobre o que acontecia dentro da sala de aula e passaram a acreditar e apostar no trabalho dos colegas da sua escola.

6.2 POSICIONAMENTOS SOBRE A CORREÇÃO DE FLUXO

A segunda categoria de análise trata dos posicionamentos sobre a correção de fluxo. O trabalho de Correção de Fluxo foi como um divisor de águas, tanto nas práticas pedagógicas dos professores, como na aprendizagem dos alunos, levando em conta as ações do governo naquele momento da realização do trabalho em todo o Brasil. A política pública de correção de fluxo na alfabetização, contribuiu muito para garantir a alfabetização de muitos alunos do nosso país e especificamente de Natal, que foi a cidade pesquisada.

Possibilitando, portanto, tanto para os alunos como para os professores muitas aprendizagens e novos desafios. Para os alunos que participaram do programa de correção de fluxo foi proporcionado um resgate das suas aprendizagens e da sua autoestima, permitindo para esses alunos novas perspectivas de vida.

Passaram a fazer parte do grupo dos que sabem ler e escrever, sendo assim, mudaram de lugar de analfabetos para alfabetizados. Também, apareceram algumas dificuldades para a realização do programa. Apresento o Quadro 12 com a síntese dessa categoria, mostrando os pontos que foram evidentes na fala das professoras entrevistadas.

Quadro 12- Síntese da categoria: posicionamento sobre a correção de fluxo

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem significativa dos alunos que estavam desacreditados; • Direcionamento aos professores quanto à aplicabilidade da proposta; • Política pública de governo com ações voltadas para a aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cansativa por ter três turnos de formação; • Pouco tempo de formação, era tudo muito corrido; • Encerramento do programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indisponibilidade de professores; • Resistência em aplicar a metodologia por alguns professores; • Falta de estudo de alguns professores.

Fonte: elaborada pela autora

Começo essa categoria com a fala da professora Giovana:

O fracasso que houve na minha trajetória com o Geempa eu atribuo a mim e não à metodologia, pela minha imaturidade mesmo. Talvez por resistência em alguns aspectos, da metodologia. A criança chegava no quarto ano eles tinham uma forma de leitura e escrita diferenciada, então nesse aspecto eu avalio positivo, positivamente, porque a proposta vem para isso, não é uma decodificação. As crianças não chegam só no nível alfabético. A prefeitura de Natal coloca a ficha de avaliação onde vai até o nível alfabético (GIOVANA - professora).

A professora Giovana mostra na sua fala que a aprendizagem dos alunos repercutia no ano seguinte, evidenciava um diferencial na sua leitura e escrita. Contudo, esse sempre foi um dos objetivos do Geempa, ensinar os professores a ensinar os seus alunos, tornando-os seres críticos, criativos e indagadores. Essa aprendizagem significativa que percebida nos anos seguintes também demonstrava a eficácia do trabalho realizado por essas professoras.

Para a professora Lua, quando perguntada sobre correção de fluxo:

[...] foi apaixonante ver aqueles alunos aprendendo que já eram ditos como fracasso, que tinham laudo que tinham histórico de família de droga de prisão e eles se alfabetizaram, foi pouco tempo, eu não tinha claro as leituras que eu tenho hoje, mas é impressionante. Hoje eles escrevendo no Facebook mandando recadinhos, então assim, foi perfeito a gente provar para uma pessoa que não consegue, que ela consegue (LUA - professora).

Um dos grandes desafios e que não foi uma tarefa fácil nesse projeto foi mostrar para os próprios alunos que todos têm capacidade de aprender, independente da sua classe social, estrutura familiar, ou do seu histórico dentro da escola como já fracassados. “[...] a função social da educação escolar pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações” (CURY, 2013, p. 7). É através da educação e da aprendizagem que é possível diminuir a discriminação para com quem não aprende.

De acordo com a professora Irma,

[...] aquelas crianças não tinham ideia nenhuma da própria letra do nome. E a escola meio que abraçou aquela causa, a gente evoluiu aquelas crianças muitas delas terminaram o ano bem avançadas e assim alfabetizadas, [...] coordenadora e a diretora compravam a ideia, diziam que a gente tinha que dar continuidade só que ao mesmo tempo, como eu não era concursada, eu não tinha poder de decisão e as professoras que estavam lá por muitos e muitos anos, não queriam abrir mão para uma turma, eu não consegui dar continuidade aquela turma inicial [...] (IRMA - professora).

O trabalho de correção de fluxo faz esse resgate, de mostrar para esses alunos que eles podem aprender se bem ensinados, se para isso for utilizado uma didática eficaz, que realmente ensine a todos. Contudo, sabe-se que um aluno que acabou de ser alfabetizado não tem condições de acompanhar um sexto ano, e isso fica evidente na fala da professora Irma, quando ela fala de dar continuidade ao trabalho no ano seguinte.

Grossi e Freire (2005, p. 49) ressalta que a formação geempiana tem por base,

[...] pressupostos teóricos e conceituais que defendem que todos podem aprender, e que tais pressupostos organizam concretamente as salas de aulas das escolas públicas no sentido de possibilitar realmente o professor ensinar a todos. Uma vez instalada no interior de uma rede de ensino público, a didática geempiana desafia os professores a revisitarem a atuação profissional que até então vinham professando.

Com isso, era importante os professores estarem repensando a sua atuação em sala de aula. Os alunos que frequentavam o projeto de correção de fluxo e que no mínimo já estavam frequentando a escola há três anos e ainda não tinham aprendido, para estes alunos estar na escola e não aprender é muito doloroso, porque eles sabem que não aprenderam e ver seus colegas aprendendo gera um sentimento de fracasso.

Segundo o Geempa (2013, p. 113),

Estar na escola e nela não aprender é uma forte experiência de desgarramento. É uma clara e dolorosa marginalização. É um não ser do grupo. É um perder espaço social. É começar a cair fora de cena dos colegas. Aprender numa turma é fazer parte de um corpo. É ter garantia de identidade e de pertencimento. O desgarramento de quem não aprende começa a acontecer muito antes do boletim de fim de ano, comunicando uma não aprovação.

Esse desgarramento era presente nessas turmas de correção de fluxo. Com a aprendizagem desses alunos, foram percebidos sinais de pertencimento e identidade, pois a aprendizagem emancipou esses alunos.

De acordo com Soares (2008, p. 73):

A escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. Assim, o

que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição de conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social.

Desse modo, a aprendizagem é a verdadeira luta contra a desigualdade social que está estampada em nossa sociedade, mas a escola é potente nesse sentido se cumprir com a sua função social de ensinar a todos os alunos que por ela passar. Vale lembrar que as camadas populares não têm as mesmas oportunidades de aprendizagens que a classe média e alta.

Seguindo com a fala da professora Joana dentro dessa categoria de correção de fluxo, ela aponta que: “[...] *a melhor metodologia para alfabetizar, porque a gente tinha mesmo na escola o problema do fluxo dos alunos, então todos os anos eu ficava em turmas de quarto e quinto ano que não sabiam escrever o nome, todos os anos era a mesma coisa [...]*”.

Fica nítido na fala da professora que muitos alunos não haviam aprendido mesmo estando na escola, no quarto e quinto ano escolar. Não foi uma tarefa fácil, uma vez que aplicar a didática Pós-construtivista é algo complexo que requer dos professores muito estudo e paixão, como foi citado por uma das entrevistadas.

A tarefa é complexa porque para ensinar de verdade não é possível fazer o que já se vinha fazendo há décadas. E para esses alunos que carregam experiências negativas da escola, esse processo se torna ainda mais difícil. Com essa didática o professor tem um olhar diferenciado para o aprendiz, o seu processo de aprendizagem é levado sempre em consideração e o contexto do aluno também.

[...] sociedade atual [que] é repensar a cultura da sala de aula e romper com o ‘congelamento’, que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do(s) saber (es) a serem privilegiados e articulados (CANDAU, 2007, p. 76).

Seguindo a ideia da autora de romper com o congelamento que sofreu, o Geempa vem arduamente trabalhando para que esse congelamento seja desfeito, mas é notório que ainda se tem um árduo caminho a ser percorrido, pois não é tarefa fácil e simples romper com o que vem sendo feito há décadas.

Dando seguimento com a fala da professora Alice, que diz que foi um “*trabalho de excelência e me ajudou muito eu já tinha feito o PROFA e então eu conhecia os*

níveis de alfabetização, mas assim igual o Geempa não, mas até hoje eu me aplico na minha sala”.

Para saber os níveis psicogenéticos dos alunos e em que nível o aluno se encontra, os professores realizam aulas-entrevistas individuais com cada um, de tempos em tempos, durante um ano letivo, além de trabalhar dentro de um contexto semântico, oportunizando com isso capturar as dramáticas dos alunos. As aulas são planejadas e pensadas uma a uma, porque dentro dessa didática cada aula deve ser um espetáculo. Sendo assim,

Coordenar uma boa aula é ser capaz de produzir um bom espetáculo. Um espetáculo que encante, que emocione, que prenda, que leve a pensar. Uma experiência imperdível e impossível de ser recuperada em sua graça e força únicas para quem dela participou, ao vivo e a cores (GROSSI, 1990, p. 47).

Nesse sentido, cada aula deve ser um espetáculo, porque ela deve ser única, se o aluno faltar, ele não terá a oportunidade de fazer parte daquela aula, as aulas são planejadas, para com isso ir ao encontro dos alunos e oportunizar momentos de aprendizagem.

Professora Joana relata que:

“quando eu comecei a fazer parte do Geempa eu tinha um direcionamento, eu sabia exatamente o que eu tinha que fazer, antes eu não tinha isso, de avaliar o aluno, de ver em que nível ele está, para a partir daí eu comecei a planejar aquela aula para ele, não tinha esse direcionamento e o Geempa veio para isso, veio trazer essa luz [...]” (JOANA - professora).

De acordo com o Geempa “para que se aprenda o que é ensinado na escola, é preciso que as atividades didáticas se liguem ao que vem sendo aprendido fora dela, com a força simbólica dos significados dessas aprendizagens” (2006, p. 32).

Professora Joelma também tem seu posicionamento próximo da professora Joana quando ela diz que,

[...] porque vocês davam o direcionamento para conseguir realizar o trabalho, e isso que ajudava aqueles encontros eles eram muito cansativos que enrolava o dia com a noite, e que as vezes não tinha tempo nem para ir lanchar, mas assim, eu via muito aprendizagem” (JOELMA - professora).

A professora Joelma aponta para algumas questões que ela julga como cansativas. A maioria dos dias de estudos eram de três turnos, manhã, tarde e noite.

As demandas da formação eram tantas, porém o desejo de ensinar também era grande, o que fazia todo o tempo ser aproveitado.

Na fala da professora ela tem um olhar mais voltado para a gestão, para as políticas públicas. Eva que diz:

Bom a minha avaliação naquele momento do contexto histórico que o MEC e o Governo Federal sinalizavam para um olhar, [...] esse é um aspecto político da educação, essa é a minha avaliação, porque é justamente esse olhar que vai garantir as demandas necessárias, perpassa o olhar didático e daí tinha formação dos professores. Era discutir a alfabetização com todo um amparo teórico que sustentasse essa prática que fizesse eu professora [...] e os demais se avaliarem diante do processo, do processo de ensinar. (EVA - professora).

Com isso, na fala da professora Eva também fica evidente que essa professora tem um olhar mais amplo, que pensa nas políticas públicas e suas ações e mais, o efeito que isso pode trazer para quem está envolvido nesse processo. Ao considerar que as “políticas educacionais estão intimamente voltadas ao sistema de governo” (AKKARI, 2011, p.12), e a correção de fluxo estava voltada ao governo Federal.

O trabalho realizado pelo Geempa possibilitou aos professores fazerem uma análise sobre a sua prática pedagógica, suas ações antes do trabalho do Geempa, durante e depois, e assim demonstrarem maturidade para apontar os seus pontos mais frágeis e com isso a possibilidade de avançar cada vez mais nas suas aprendizagens.

De acordo com Souza (2006, p. 486),

Percebemos que o desenvolvimento profissional ia além de mudanças de comportamento ou da adoção de novas metodologias e técnicas de ensino e que a formação profissional estava diretamente vinculada ao modo como os professores se desenvolvem tanto como profissionais ou como indivíduos.

A gestora Rita aponta que:

grandes dificuldades que nós tivemos foi o que ele necessitava para ser executado e que todo o sistema público tem [...] então implica em outras coisas que vão interferir nessa prática e principalmente a questão da disponibilidade do professor de disponibilidade de salas de aula e deslocamento dos alunos (RITA - gestora).

As dificuldades para a implementação e execução do projeto de correção de fluxo existiram, e com essas dificuldades também houve algumas consequências, positivas e negativas na aplicabilidade do programa.

Ainda na fala da gestora Rita nota-se que:

[...] a proposta para ser executada sofreu alguns ajustes também porque primeiro ela foi no contraturno e no primeiro ano nós executamos assim e depois a proposta foi executada na sala regular e não no contraturno. Nós tivemos muitas dificuldades enquanto foi no contraturno, porque exigia o pagamento do professor para ele trabalhar em outro horário aí exigia “n” coisas até que fosse pago, todo o trâmite institucional para que o pagamento fosse feito e o espaço também nas escolas que não tinha porque as nossas escolas são ocupadas nos dois turnos e depois quando nós executamos no turno regular, fluiu. A maior dificuldade foi a questão estrutural. E pelos professores foi a questão da identificação (RITA - gestora).

A Secretaria Municipal de Educação de Natal fez um esforço para manter a organização que havia sido proposta pelo MEC e pelo Geempa em organizar as turmas no contraturno, ou seja, o aluno estava matriculado no ensino regular no turno matutino, deveria frequentar a turma de correção de fluxo no turno vespertino, três vezes por semana, com isso houve grande mobilização dos gestores para dar conta da demanda, normalmente as escolas não têm espaço vago para implementar mais turmas, e tampouco professores disponíveis que pudessem assumir as turmas. De acordo com Luck (2003, p. 103) “sem as condições materiais desejadas não se pode promover a formação e a aprendizagem dos alunos”.

Alguns problemas foram surgindo como a infrequência, pois alguns alunos moravam longe da escola e ter que voltar para as turmas de correção de fluxo, não foi bem aceito, a secretaria também apresentou problemas de transporte para esses alunos e até mesmo com os honorários dos professores.

No segundo ano do programa algumas escolas organizaram as turmas no mesmo turno, tendo o aluno que ir somente um turno para a aula, e essas turmas eram todas de alunos analfabetos. As turmas foram organizadas por núcleo comum de conhecimento e com essa nova organização os alunos não faltavam tanto e as demandas de pagamento extra aos professores, espaço físico e logística para o contraturno foram amenizadas.

Ainda seguindo nessa categoria, a Professora Felícia relata que: “[...] *pra mim é uma pena que esse programa tenha sido terminado, mas não foi excluído completamente porque tem um grupo de resistentes*”. Esse grupo que a professora

Felícia menciona é o grupo de professores que foi constituído mesmo com o término do programa em Natal e até hoje esses professores continuam aplicando a proposta.

Nota-se que nessa categoria dois professores do Grupo 1 mencionam nas suas falas a questão da aprendizagem dos alunos, já no Grupo 2, três professoras se referem à aprendizagem dos alunos, o quanto essa aprendizagem foi significativa e o quanto foi possível ver os alunos realmente aprendendo. Já as professoras do Grupo 3 mencionam os problemas organizacionais, de logística, entraves e dificuldades que foram aparecendo ao longo do percurso.

Em suma essa categoria foi avaliada pelas professoras de forma positiva, uma vez que fica evidente a aprendizagem dos alunos e também das professoras. Na fala das professoras de ambos os grupos fica evidente o quanto as aprendizagens dos alunos foram satisfatórias. Não houve turmas com todos os alunos alfabetizados, mas muitos avanços foram concretizados. As dificuldades de organização e logística apareceram, mas foram sanadas no decorrer do trabalho.

6.3 FATORES QUE LEVARAM À DESCONTINUIDADE DO PROGRAMA APÓS O TERMINO DO CONTRATO ENTRE MEC E GEEMPA

Seguindo dentro das categorias elencadas, a terceira a ser analisada é a de fatores que levaram à descontinuidade do programa após o término do contrato entre MEC e Geempa.

Contudo, pela fala das professoras entrevistadas nota-se que não houve um único motivo específico para a descontinuidade do trabalho no município de Natal, mas sim algumas hipóteses interessantes. As questões trazidas pelas professoras eram relacionadas a participar da formação para ter mais um certificado, mais um título, já que a secretaria estava oportunizando a formação, e ainda que não foi levada em consideração a relevância de dar continuidade ao trabalho, o que também está atrelado a responsabilidade social de ensinar.

Outras questões trazidas nas falas das professoras é o quanto precisam ser afetadas, tocadas e se apaixonar para dar continuidade, além das dificuldades que a secretária enfrentou e os desafios da gestão educacional de Natal. Outra questão relevante foi a possibilidade de participação em outros programas, que ofereciam bolsa para os professores. A menção de que a aplicação da proposta é muito trabalhosa também apareceu. Alguns problemas de gerenciamento e de gestão

também foram apontados, como a falta de pagamento dos professores ou o atraso do mesmo, foram fatores que foram desmotivando os professores. Também foi falado sobre a falta de estudo e de envolvimento por parte de alguns professores e sobre a rigidez que o trabalho exige. O Quadro 13 sintetiza os principais aspectos dessa categoria de análise.

Quadro 13 - Síntese da categoria: descontinuidade do trabalho realizado pelo Geempa

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
	<ul style="list-style-type: none"> • Professores só participavam pela obtenção do certificado; • Dava muito trabalho aplicar a proposta na sua totalidade; • Em alguns momentos era muito cansativo ter três turnos de formação M, T e N; 	<ul style="list-style-type: none"> • Geempa era muito rígido; • Entrada de outros programas na secretária; • Professores não estarem dispostos a fazer a formação do Geempa; • Gestão não conhecer como realmente funcionava o trabalho do Geempa

Fonte: elaborada pela autora

Dando seguimento nessa categoria de análise, a professora Eva evidencia na sua fala a responsabilidade que o professor tem de dar continuidade nos seus estudos e que é preciso ter dedicação para aprender algo novo. Ela comenta que muitas vezes o título é o determinante e não o que se aprende e o quanto isso contribui para a aprendizagem dos alunos.

Eu diria primeiro que a tomada de consciência da responsabilidade científica que eu tenho que ter com o meu trabalho que não me basta uma graduação, nenhuma graduação se ensina e se aprende como uma formação geempiana, [...] vão ser graduando, pós-graduando, mas não para aprofundar o seu fazer profissional só para ter o título (EVA - professora).

Compactuando da mesma linha de pensamento, a professora Giovana também aborda a questão dos títulos quando se faz uma formação.

muitos professores vão em busca desses títulos que no final das contas nem faz muita diferença lá no nosso contracheque. Muitos foram com essa ideia e

outros foram pensando que seria só mais uma formação como tantas outras que a secretaria já ofereceu. Porque a secretaria tá dando, eu vou participar, e nisso, com o tempo, não se sustenta. Igual outra formação que a prefeitura inicia e exige a participação e deixa, e os professores também vão deixando (GIOVANA - professora).

Segundo Nóvoa (2019, p. 207),

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação for desvalorizada e reduzida às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Neste sentido, a formação dos professores precisa estar atrelada à sua prática, à sua realidade, para dar sentido ao seu fazer pedagógico. A professora Giovana ainda destaca que os professores participam das formações porque é uma ordem da secretaria, simplesmente. E quando a secretaria deixa de dar continuidade, os professores também se sentem autorizados em não continuar. A questão da responsabilidade social não entra aqui, não se pensa na aprendizagem e nos resultados apresentados.

A professora Maria também coloca em evidência na sua fala que “[...] *muitos professores, eles não estudavam, queriam mais um curso, mais um certificado para mudança de letra, de nível e muitos iam pelo certificado e a gente percebia isso [...]*. Fica bem evidente na fala dessas 3 professoras quais eram os interesses de alguns dos professores que participavam das formações do Geempa no município de Natal. Passar por mais uma formação que garantisse o seu certificado o que possibilitaria mudança de categoria e conseqüentemente um acréscimo no seu salário.

Na perspectiva de Cunha (2019), ao pensarmos à docência como uma tarefa complexa, é importante compreender os cuidados e o envolvimento profissional e pessoal que ela exige. Essas exigências são de ordem externa, mas sempre supõem compromissos pessoais prévios.

Na fala das professoras percebe-se que elas observavam que a maioria dos professores tinham interesses particulares, não estavam priorizando as suas aprendizagens e as aprendizagens dos alunos. A formação era apenas mais uma formação e as aprendizagens não eram o centro dos interesses.

Outro ponto que apareceu na fala das professoras entrevistadas foi o quanto é trabalhoso aplicar a proposta na sua totalidade e que, às vezes, se tornava muito

cansativo. Muitas vezes, os professores que desistiam preferiam pegar um livro didático e aplica-lo na íntegra, inclusive usando materiais que apresentavam até o que os professores deveriam falar para os alunos.

[...] dá trabalho, alfabetizar a luz da teoria dos campos conceituais a luz da formação geempiana, dá trabalho, por quê? Porque tem que estabelecer relações, eu tenho que estar ensinando a recitar o alfabeto e eu tenho que ter uma ficha didática que esteja em consonância com o que eu propus, se eu estou trabalhando letras, tenho que ter uma ficha didática e isso dá trabalho [...] (EVA - professora).

A professora Giovana também aponta o aspecto de ser cansativo,

[...] não é todos os professores que gostam de estudar, porque convenhamos, que ali era uma imersão a forma que o Geempa trabalhava e você estar ali focada 100% e muitos não estavam nesse clima para ter essa proposta de aprendizagem que é cansativa, mas se você não se envolvesse de outras formas... eu me envolvi com o meu grupo, eu fiquei muito feliz por ter um grupo bom que me cativou (GIOVANA – professora).

A professora Giovana fala da questão de ser cansativo e do compromisso que era estudar para compreender a teoria, aponta também, uma questão que é fundamental dentro da proposta do Geempa, que é o trabalho em grupo, tanto do grupo da sala de aula como o grupo de estudos onde os professores se reuniam semanalmente para estudar, e também fica nítido o quanto o grupo ajudou a superar o cansaço e o trabalho que a proposta exige.

De acordo com os autores Abatti, Villas-Bôas e Cabral (2005, p. 84),

Quando trabalhamos com grupos áulicos, procuramos permitir aos alunos o convívio com as diferenças, a aprendizagem sobre a importância de auxiliar e ser auxiliado, de pertencer a um grupo. A sustentação da aprendizagem de cada membro do grupo tem garantia nessa prática: através da cumplicidade que se instala.

As possibilidades de aprendizagem que o trabalho em grupo oferece são inúmeras, pois dentro da proposta do Geempa, quando se está aprendendo, as aprendizagens entre pares têm um sentido muito significativo, tanto nos grupos áulicos de sala de aula, como nos grupos semanais de estudos que os professores participavam. Durante a formação os professores tem um encontro semanal de duas horas de duração para estudar sobre a sua sala de aula e também sobre textos teóricos, de acordo com o que se está aplicando dentro da sala de aula.

Os professores levam para esse encontro um escrito sobre uma coisa boa e uma coisa ruim que aconteceu dentro da sua sala de aula, para socializar com os colegas do seu grupo. O número ideal para esse grupo de estudos é de quatro professores. Para trabalhar na proposta Pós-constructivista de ensino, os professores precisam sim pensar na sua ação pedagógica e na sua turma de aprendentes. Livros didáticos estáticos que não são voltados ao processo do aluno, não têm lugar nessa proposta de ensino.

Já na fala da professora Isa ela diz que:

Demanda tempo, demanda pensamento, demanda muito o pensar. Quando as coisas veem pronto, muito bom, às vezes chega alguns programas para a gente que não precisa ter formação nenhuma para aplicar, tá tudo escrito, até sua fala, então com relação ao Geempa muito professores, se sentiam sobrecarregados e dava trabalho, e aí foram deixando (ISA - diretora).

Sobre a questão de realmente “dar trabalho” para aplicar a proposta Pós-constructivista do Geempa, o professor precisa estudar e desconstruir muitos conceitos que estão arraigados na sua trajetória profissional de trabalho. A formação do Geempa é voltada totalmente para tudo que acontece dentro da sala de aula e tem suas exigências e rigorosidade metódica, e isso assustava os professores que não estavam acostumados com esse rigor, pois eram cobrados da aprendizagem dos alunos e dos próprios professores. De acordo com Grossi (2004, p. 23),

Pensamento é processo que requer aprendizagens, as quais, por sua vez, demandam ensino no melhor sentido atualizado do termo, o de que ensinar é saber provocar e não meramente transmitir elaborações alheias. Cabe aos professores um papel decisivo neste reordenamento de prioridades, reforçado pela formulação explícita de que “aprendo, logo existo”.

Era preciso estudar para dar conta de todo o trabalho que estava envolvido, e com isso, foi ficando cada vez menor o número de professores que deram continuidade ao trabalho, se já estava difícil ter professores enquanto o projeto ainda estava em vigência, depois que encerrou as dificuldades só aumentaram. Outra questão foi a entrada de outros programas na rede que ofereciam bolsas para os professores que participassem.

Ainda relacionada à potente fala das professoras nessa categoria, outra razão bastante preponderante para a descontinuidade do trabalho do Geempa é a questão da gestão, da organização dos encaminhamentos feitos e da falta de entendimento

sobre o funcionamento do projeto por parte dos próprios gestores. A professora Irma diz que:

“[...] Eu acho que tem muito a ver com a questão da gestão, não entender como que funcionava o programa, ao mesmo tempo que a gestão é muito sobrecarregada de planilhas e tudo mais e aí não consegue ter um momento para entender a importância daquilo na prática (IRMA – professora).”

A professora Irma aborda um ponto muito importante que está voltado para a questão da gestão educacional, de como ela realmente acontece dentro de uma secretaria, quais são as suas demandas para o trabalho ser executado. De acordo com Luck (2011, p. 117) “é importante que os gestores conheçam determinadas características gerais do processo e desenvolvam habilidades respectivas, a fim de poderem orientar de forma mais consistente na prática”.

Nesse sentido, a participação dos gestores nas formações do Geempa teria sido uma peça importante para a realização do trabalho, para os professores terem um suporte maior dentro da escola e ambas as esferas estariam integradas dentro das ações e atividades que o programa demandava.

Nesse contexto, a professora Irma também diz que: *“[...] incrível, eu acho se os gestores tivessem entendido, se tivesse uma formação para os gestores, e eles entendessem como é que funciona o processo talvez tivesse uma credibilidade melhor dentro da escola [...]”*. Irma aponta uma questão fundamental e que os Geempianos dos dias de hoje já se dão conta, de como é importante os gestores estarem a par do que está acontecendo, realmente conhecer o trabalho, fazer o curso para saber o que vai acontecer dentro das salas de aula, e para com isso apoiar e atender as demandas necessárias, e realmente isso não aconteceu no município de Natal, onde os professores sempre tiveram prioridade para estarem nas salas de aula nas formações do Geempa.

Na fala da diretora Felícia, ela toca na questão de que é necessário que a gestão tenha um olhar e uma preocupação para com as aprendizagens. Ela menciona que a entrada e saída de projetos dentro da secretaria acabam sendo uma prática rotineira, que não é discutida pelos gestores.

O município não tem uma política educacional firme e forte baseada em uma aprendizagem, as coisas são repentinas. Falta o direito verdadeiro do aluno. É descontínuo, começa com um projeto e depois alega como falta de verba e já deixa o projeto e vai para outro acho. Falta uma política de governo que

realmente embase aquilo estava dando certo. Dentro do programa do Geempa tinha as dificuldades, mas nunca foram posta em conversa com a equipe gestora. Uma vez que essa equipe gestora também é itinerante, vão mudando de acordo com o governo que entra e sai (FELÍCIA – diretora).

Eu acho que foi a desmotivação da própria secretaria porque mudou o pessoal de lá na minha escola eu queria ainda, mas não teve (ALICE - professora).

De acordo com Souza (2006, p. 48),

As políticas de formação continuada de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar realiza.

A professora Lua traz uma informação importante que também ajuda a entender a organização do trabalho.

[...] Em 2010 e 2011 eram todos efetivos. Eu sei, porque era um pré-requisito que a professora Rita falou. Para ser professores do quadro, continuar estudando e aplicar nas turmas de alfabetização em 2010 e 2011 nos outros anos, mas a prefeitura começou atrasar e não pagava. Nas reuniões as pessoas reclamavam muito porque estavam com o dinheiro atrasado, era um ponto em 2012 o pessoal começou a desistir e com isso entrou Giovana, Eva, entrou mais professores e em 2013 e 2014 convidaram professores celetistas, porque os professores do quadro não queriam [...]" (LUA - professora).

A questão da gestão e da organização do próprio trabalho e do pagamento atrasado abalou tanto os professores que a secretaria teve que abrir um processo seletivo para contratar os professores para trabalhar no projeto de correção de fluxo. Com isso, nota-se que as despesas da secretaria tiveram custo ainda maior.

Analisando a fala da professora Lua, foi possível perceber que no início da implementação do programa, teve uma intencionalidade de dar continuidade no trabalho com os professores efetivos da rede. Eles tiveram prioridade para entrar no programa para dar continuidade nos estudos e aplicabilidade da proposta, porém, no decorrer no caminho como percebemos, não foi bem isso que foi acontecendo.

Outro ponto ainda nessa categoria foi a questão da implementação de outros programas na rede de Natal como o Pacto e PNAIC, que de certa forma foram concorrentes do Geempa, uma vez que ofereciam bolsa para os professores que participassem, enquanto o Geempa não oferecia.

Essa questão fica evidente na fala das professoras como a da professora Joana,

[...] Quando começou o PNAIC, o PNAIC dava uma bolsa para os professores. Eu não participava do PNAIC, mas as pessoas, eu acredito que muito mais pela história da bolsa, pelo dinheiro mesmo desistiram de continuar, porque eu acho que era R\$200 na época, e as pessoas desistiram [...] (JOANA – professora).

O novo programa oferecido pela secretaria, ainda no último ano de vigência do Geempa, foi um grande motivo para os professores optarem pelo PNAIC e o que fica claro na fala das professoras foi a questão do dinheiro, ou seja, da bolsa que as professoras ganhavam para aplicar o programa.

De acordo com Souza (2006, p. 477),

Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores.

Sendo assim, a aprendizagem não era levada em consideração e tampouco a caminhada dentro da proposta Pós-construtivista de ensino, uma vez que a opção da maioria dos professores foi deixar o Geempa. A professora Joelma comenta:

[...] eu acredito assim, como vinda do PNAIC então eles foram se empenhar, e como lá dava uma mini bolsa. E o Geempa não dava. Eu sou professora e sei muito bem, é uma categoria que infelizmente desvalorizada e com isso se desmotivam por qualquer coisa ou ficam iludidas por qualquer valor então se tem uma bolsa, uma ajuda de custo, ali é melhor [...] (JOELMA – professora).

É notório na fala da professora Joelma que um dos motivos dos professores não terem dado continuidade na aplicabilidade da proposta do Geempa era a questão financeira.

A gestora Rita traz uma questão que vai além de seguir a ordem da secretaria,

[...] Não foram tão fortes de segurar as pontas, de permanecer em uma rede e trabalhando da sua forma, porque depois nós tivemos o Pacto e houve um certo atrito no sentido de ter que executar porque agora o MEC tá acompanhando esse programa, então as redes municipais e estaduais se sentem como que obrigadas, chegou o Ayrton Senna para a secretaria depois que terminou o contrato feito com o Geempa [...] (RITA – gestora).

Professora Rita ilustra o que aconteceu com o Grupo 1 das professoras entrevistadas, elas “seguraram as pontas” e deram continuidade ao trabalho tendo o aval da professora Rita que estava, na época, na gestão da secretaria. Entretanto fica o questionamento, por que só quatro professoras conseguiram “segurar as pontas” para dar continuidade ao trabalho?

Três professoras trouxeram nas suas falas a questão de outros programas que chegaram à secretaria quando terminou o contrato estabelecido pelo MEC/Geempa, e com isso a grande maioria dos professores não sustentaram a sua continuidade, mesmo sabendo da importância e dos resultados que o trabalho trouxe para o município. Fica claro o peso da gestão e da decisão da secretaria e no quanto acarretam na prática da sala de aula dos professores.

De acordo com a Tuboiti (2018, p. 39),

A esfera pública do país, que inclui a academia e associações, apresentou propostas, articuladas com PNE e PNAIC, para atender às demandas da alfabetização quanto à formação que incida na sala de aula. Para alcançar a excelência profissional e consequente aprendizagem de todos os alunos, há exigências do ponto de vista científico, acadêmico, metodológico e prático. E mais, uma teoria que não prevê a prática, não consegue equilibrar o conhecimento e a ação, o que deve se agregar à compreensão de que o direito de aprender do aluno vincula-se ao direito de aprender do professor, o que envolve a pesquisa contínua.

Nesse sentido fica claro que, o que de fato acontece quando se tem um programa em execução dentro da secretaria é a ordem de realização do MEC. Não são feitos questionamentos ou avaliações prevendo como o programa vai ser posto em prática e quais teorias serão previstas, o que se faz é obedecer às ordens e demandas que são apresentadas.

E por fim, o último ponto abordado pelos professores nessa categoria é o quanto de estudo e de envolvimento o professor precisa ter efetivamente dedicado para que tenha bons resultados. Os professores que foram “afetados” foram aqueles que conseguiram dar continuidade ao trabalho e foram aprofundando seus conhecimentos dentro da proposta, o que não foi tarefa fácil. Nóvoa (2019, p. 205) traz as dimensões envolvidas no aprendizado de ser e estar na profissão:

O aprendizado está envolvido pelas dimensões subjetiva, cognitiva, histórica, social, cultural e política, pelas particularidades de como ser e estar na profissão, e que permitem tecer a postura, a consciência e a singularidade de cada profissional. Trazer a aprendizagem para o centro da educação, com

todas as dimensões que a envolvem, é uma demanda persistente e essencial em pleno século XXI.

A professora Giovana diz que: “[...] no final só ficou quem conseguiu ser afetado por outras relações, por outras coisas além de aprender mais alguma coisa, eu acredito que eu fiquei porque antes eu não sabia fazer [...]”. A professora se mostra afetada, tocada com o trabalho, com os resultados obtidos, isso reforça que só aprendemos com aquilo que nos emociona, e que por essa razão ela continuou. De acordo com Grossi (2000, p. 163), “aprender é um processo enraizado nas experiências dos sujeitos e ensinar é conduzir este processo. Ensinar envolve uma ciência, não é uma intuição ou um dom. É preciso aprender a ensinar”.

Se a secretaria parou com o trabalho, porque os professores deveriam continuar? Só aqueles que realmente haviam sido afetados de verdade continuaram o trabalho. Romper com que já se sabe para algo novo e diferente não é fácil, é doloroso e não é qualquer um que está disposto a isso, especialmente esses professores que são de uma rede de ensino público, e são concursados. Imbernón (2011, p. 86) nos diz que,

Quando a instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, o professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orienta-se para a capacitação, para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno de necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo.

De acordo com o autor é importante que a formação esteja articulada com as necessidades e realidade dos docentes, para com isso ser possível estabelecer vínculos e ter significado, sendo assim o professor se sentirá motivado para dar continuidade aos seus estudos. A professora Lua comenta sobre isso,

Não é todo mundo que está disposta a estudar, não é [...] talvez a questão financeira, porque a gente acaba comprando matéria e livros para estudar, mas em todas as profissões a gente faz isso [...] fomos provocadas, fomos fisgadas, pela proposta e também até mesmo de responsabilidade social. Nós quatro (Grupo1) fomos convidadas para ir para o “Se Liga”, Rita nos convidou porque ela conhecia o trabalho da gente e a nossa resposta foi não e unânime porque nosso lugar é na sala de aula. Eu acho que a maioria dos nossos colegas, infelizmente a maioria, não tem essa percepção e às vezes

vem a questão financeira que entra na gestão que entra uma gratificação [...] (LUA - professora).

Essa questão de a resposta ser unânime mostra o quanto essas professoras entenderam a proposta e sua finalidade, realmente elas foram fisgadas e tocadas com tudo que aprenderam, e com isso elas tiveram força e argumentos para dizer não para a secretaria, quando as convida para realizarem um outro tipo de trabalho, com uma outra metodologia.

Seguindo com o pensamento de Tuboiti (2018, p. 40),

O crescimento que se percebe quanto à formação de alfabetizadores e a repercussão na alfabetização é lento e descontínuo. Para além da preocupação com as questões estruturais, administrativas, de valorização, de uma prática reflexiva, da profissionalização, e até político, nossa busca recai sobre pensar o processo de aprendizagem da alfabetizadora com vistas a uma formação que a leve a se apropriar de um fazer didático-pedagógico. Para assim, alcançar competências que incidam em suas aprendizagens e na de seus alunos.

De acordo com a autora, pensar no processo de aprendizagem das professoras, com uma formação adequada e potente para qualificar o fazer didático, sua aprendizagem e a aprendizagem dos alunos é o que vai fazer com que os professores possam ser cativados ou fisgados na sua ação pedagógica. Nesse sentido a professora Carla evidencia que:

[...] os professores na sua maioria eles estão acostumados de ter formações só “passam” por elas. Não se contagiam facilmente, parece que eles querem ser fiscalizados ou ensinados ou embrutecidos. Emancipar é a forma mais difícil que um ser humano encontra em qualquer setor profissional. [...] depois do Geempa houve muitas formações, mas essas formações que os professores fazem não se materializam na sala de aula é como eu falei – passa – porque se materializasse, Natal seria uma das capitais que não teria mais correção de fluxo, o melhor IDB seria de Natal porque os professores da rede no mínimo tem especialização, mas todo esse saber não se materializa no dia a dia, [...] aqueles que se apaixonam por esse fazer e ter a resiliência de seguir em frente e continuar são poucos [...] (CARLA – gestora).

Entretanto, na fala da professora Carla mostra o quanto os professores estão enraizados culturalmente, porque têm o hábito de participar de formações e simplesmente “passarem por elas”. As professoras acabam participando de muitas formações e não conseguem dar continuidade na aplicação de nenhuma delas.

Nas formações do Geempa não é possível só “passar por ela”, pois é um trabalho científico sério, embasado teoricamente na Psicologia Cognitiva, na Antropologia, Psicanálise, Filosofia e na Medicina. Existe sim uma rigorosidade metódica a ser seguida e com isso a fala da professora Maria elucida que desistiu pela rigidez que o trabalho exige: “[...] porque vocês sempre tiveram uma rigidez maior na questão da formação, sem poder faltar, queriam sair mais cedo, essa rigorosidade também fez com que muitos professores desistissem”.

Os professores não se davam conta que o trabalho era sério e intenso, e que para realiza-lo não era possível faltar às aulas. Muitos professores estavam apenas passando pela formação, porém o Geempa mantinha uma cobrança alta, a questão da presença era sempre muito controlada. É preciso honrar o compromisso com a escola pública: “um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação” (NÓVOA, 2019, p. 207).

Nas formações do Geempa o professor precisava justificar a sua falta e caso não comparecesse em mais de três turnos, o certificado não era disponibilizado, uma vez que a frequência tinha um controle estrito em cada turma.

Para finalizar essa categoria, a fala da professora Isa aponta questões também contempladas na fala da professora Carla, sobre estudar, estar aberto para o novo, que não é um diploma de especialista ou vinte anos de sala de aula que irá determinar a competência dos professores.

[...] as pessoas tem que abrir a mente e entender que não se sabe tudo e que tem pessoas que conhecem muito mais do que você em determinados aspectos e que você precisa ouvir, então muitos professores fecharam a cabeça para esse pensamento, não tiveram maturidade para ouvir que ainda não sabem o suficiente, você precisa aprender, mesmo tendo 20 anos de alfabetização você precisa aprender então teve várias coisas, mas a principal é que demanda dedicação do professor para que ela faça um trabalho bem feito [...](ISA – diretora).

De acordo com Nóvoa (2019, p. 206),

“não é possível formar um professor da educação básica sem a presença e a experiência dos outros professores da educação básica. Se não compreendemos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão”.

“Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo” (NÓVOA, 2019, p. 205). De acordo com o autor, saber que o atual modelo de escola não resistirá muito tempo é um passo importante, pois é preciso uma mobilização para a metamorfose começar a acontecer o mais rápido possível, pois o modelo que está imposto, não nos serve mais e que a formação continuada para professores tem um papel primordial nesse desafio.

Sobre a desvalorização dos professores, a própria secretaria estava atrasando o pagamento dos professores e esses então começaram a desistir do programa. Essa desvalorização não é novidade, mas o professor nessa situação, quando tem oportunidade de obter acréscimo em seu salário, muda de função, vai para coordenação ou direção e abandona a sala de aula.

Chegou-se ao ponto de os professores efetivos da rede não quererem trabalhar com o Geempa e então a secretaria teve que fazer contratos emergenciais para a continuidade do programa e com isso, terminado o contrato, os professores perderam vínculo com a secretaria e até mesmo com o trabalho do Geempa.

A partir das análises percebe-se que não existe um único e isolado fator que tenha determinado a descontinuidade do trabalho do Geempa, mas sim uma gama de fatores, cada um com relevância e legitimidade

Nessa categoria quatro professoras apontaram como fator da descontinuidade do trabalho a questão de gestão de organização e conhecimento proposta pelos gestores e equipe diretiva. Três professoras apontaram a questão de ser apenas mais um título ou um certificado e que isso estava imbricado na questão financeira. Três professoras atestaram que foi a questão de outros programas estarem sendo executados no município, esses com bolsas para os professores. Dois professores apontaram a questão de dar muito trabalho para aplicar e conseqüentemente implica em estudar a aprofundar os conhecimentos. Três professores mencionaram que a dedicação e estudo também dá trabalho. Lembrando que uma professora apontou mais de um critério na sua fala. Não foram detectadas especificidades em relação aos grupos em particular.

Em suma, de acordo com a fala dos professores a descontinuidade do trabalho se deu pelo fato dos professores estarem em busca de mais um título, mais uma formação, e que não foram afetados pela causa em si do trabalho, também apontam a entrada de outros programas apoiados pela secretaria de educação e por último,

mas não menos importante, pela falta de estudos dos professores que participavam das formações.

6.4 AVALIAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

A presente categoria seguinte trata das avaliações sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Nas manifestações das professoras fica evidente o prazer de ensinar e de aprender dentro da didática Pós-construtivista de ensino, que é oferecida pelo Geempa. Quando elas foram se dando conta que a aprendizagem realmente acontecia, de ver um aluno pré-silábico 2 avançar para o nível do alfabético ou do alfabetizado, isso as impulsionava a fazer cada vez mais e melhor o trabalho. A tomada de consciência de que a didática contribui para as classes populares também vai mostrando a elas que todos podem aprender, independente da sua classe social.

A questão de ter o reconhecimento das professoras do ano seguinte em relação à aprendizagem dos alunos, isso vai dando credibilidade ao trabalho dessas professoras, e também fica evidente que elas conhecem o processo de aprendizagem dos alunos e foram se apropriando da didática. Sabem o que devem fazer para os alunos saírem escrevendo textos e até mesmo palavras com sílabas complexas, como foi observado por uma das professoras.

O processo de ensinar a ler e escrever não é conteudista. Se o aluno tiver uma letra bonita e o caderno bem organizado, não quer dizer que ele sabe ler e escrever. O que possibilitou para essas professoras ter esse olhar foi muito estudo e dedicação e estavam dispostas a ensinar de verdade esses alunos, sendo que a maioria deles já tinha o carimbo de que não iriam aprender na escola. “[...] um lugar onde se valorize o trabalho de formação num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação” (NÓVOA, 2019, p. 207).

O mais revolucionário nesse trabalho foi ter resgatado a autoestima de milhares de alunos que estavam na escola, mas sem aprender a ler e a escrever. Se esses alunos não tivessem um professor com um olhar diferenciado, eles realmente não iriam aprender. A importância que o erro tem nesse percurso é muito importante. Mostrar para os alunos que o erro não é ruim e que através do erro que se vai construindo o caminho para novas aprendizagens, deixando os alunos livres, sem amarras, mostrando que todos têm capacidade de aprender se bem ensinados. O Quadro 14 mostra a síntese dos achados dessa categoria de análise.

Quadro 14 - Síntese da categoria avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade para as classes populares; • Prazer em aprender; • Descoberta dos níveis de aprendizagem dos alunos; • Aprendizagem significativa para os alunos; • Importância do grupo de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não terem alfabetizado 100% dos alunos em uma turma; • Não ter tido a continuidade com turmas do Geempa para os alunos de quarto e quinto ano que se alfabetizaram no programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de o aluno participar de uma turma do Geempa ter que voltar para o ensino tradicional; • Muitos alunos que estavam frequentando a escola por três ou quatro anos e não sabiam ler e escrever.

Fonte: Elaborada pela autora

A professora Eva comenta sobre a importância do erro nesse processo de aprendizagem dos alunos:

[...] então claro que aprender indiscutivelmente ensinar é compreender que o erro é necessário e deixar o outro tranquilo e que errar está no caminho de acertar. A diferença do Geempa é que a gente não “Carimba” ps2, carimbado Ps2, está silábico carimbado. A grande diferença dessa proposta é justamente o estímulo e a provocação para as rupturas, [...] eu considero que é o que tem de melhor para o processo de ensino para as escolas públicas, onde as crianças não tem o privilégio onde os meninos das melhores escolas têm. O jeito de ensinar na escola particular para os meninos que estão lá que tem os privilégios é muito mais fácil, mas esse jeito para ensinar os meninos que não tem o privilégio é um parto a fórceps, alguém vai aprender, mas é a fórceps (EVA – professora).

Nesta fala é importante destacar a questão do erro dentro da proposta do Geempa, o qual tem um lugar muito importante, pois é errando que o aluno vai formar suas incompletudes e por isso é importante respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, é importante que o professor saiba os níveis psicogenéticos dos alunos para que eles não sejam “carimbados” como aqueles que não vão aprender.

De acordo com Grossi (2007, p. 38),

O erro, o equívoco, o engano, são índices reveladores de suas hipóteses cognitivas. [...] o próprio aluno deverá se confrontar com seus erros, isto é, ele mesmo terá que reconhecê-los na pungência da constatação de sua inadequação. Essa constatação será tanto mais eficaz quanto menos

desligada da autoridade do professor, mas calcada na autoria do raciocínio do próprio aluno no embate com o real.

O professor tem um papel muito importante, que será de fazer as provocações adequadas para que o aluno se dê conta da sua incompletude, porém sem ser autoritário no sentido de ser o detentor do conhecimento e sim, mostrando possíveis caminhos que o aluno deve percorrer rumo ao seu processo de aprender a ler e a escrever, com provocações didáticas adequadas.

Outro fato que a professora Eva menciona é a questão das oportunidades que os alunos de classe popular muitas vezes não têm. A única chance desses alunos é a escola pública, por isso é tão importante que a escola pública cumpra com sua função social, que é ensinar a todos verdadeiramente. Com isso,

A ideia principal da didática do Geempa é dar oportunidade às crianças de classes populares dentro da escola desde os primeiros dias de aula, de ter contato com todo o tipo de material escrito, assim, como com atos de leitura e de escrita, de maneira similar àquela que as crianças de classes alta e média tem em suas casas, desde pequeninhas até atingirem o momento de entrar na escola (GROSSI, 1990, p. 168).

A gestora Rita, que não teve sala, pois estava na gestão do trabalho, percebia que as aprendizagens eram significativas para os alunos.

“[...] realmente aprendizagens significativas para eles o envolvimento era uma aprendizagem que tinha um sentido, tinha um significado tinha uma relação com a vida que era sempre o que a gente defende. Isso era fantástico e também eles sentiam as estratégias que vocês buscavam e que apresentavam que faz parte da proposta. Acompanhar o desempenho o desenvolvimento deles, eu sou capaz eu consegui, eu avancei na escada isso é muito positivo (RITA – gestora).

A professora Rita fala das aprendizagens significativas, do quanto essa aprendizagem estava relacionada com a vida dos alunos e isso trazia todo o sentido para as atividades. O acompanhamento e o olhar do professor também eram motivadores para as futuras aprendizagens. “Para que se aprenda o que é ensinado na escola, é preciso que as atividades didáticas se liguem ao que vem sendo aprendido fora dela, com a força simbólica dos significados dessas aprendizagens” (GEEMPA, 2006, p. 32).

A fala da professora Giovana complementa a análise:

[...] não me dava conta de quem sabia mesmo ler e escrever, eu não me dava conta desse aspecto, era só questão de conteúdo e conteúdo...quando vem o Geempa me mostrar que eu preciso conhecer o aluno, não basta ter uma letra bonita, ser organizado e se comportar na sala. São critérios que a gente observa isso e que muitos professores pensam que só porque a criança escreve, é atenciosa, é organizada a criança sabe muito, e isso não é verdade. O Geempa mostrou mediante a aula entrevista que eu comecei a fazer com muito desejo, muito desejo de aprender e observar muito na criança e surgiu efeito sim, porque eu vi as crianças aprendendo. Eu conheci a necessidade de conhecer e avaliar o meu aluno, e conhecendo e avaliando o meu aluno eu podia acompanhar o processo dele, porque antes disso eu não acompanhava o progresso dele, eu só observava o conteúdo (GIOVANA – professora).

A professora Giovana traz a questão do processo de conhecer seu aluno e com isso saber quais são as provocações corretas para que ele avance no seu processo de aprendizagem, uma vez que a didática Pós-constructivista do Geempa ensina pela lógica do processo e não pelo conteúdo que precisa ser “dado”. Também fica evidente a importância da realização da aula-entrevista, que é uma das práticas realizadas pelo Geempa dentro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

De acordo com Grossi (2007, p. 27),

Alfabetizar-se é galgar os degraus básicos da compreensão do código escrito, isto é, descobrir como as letras se articulam em sílabas. As sílabas em palavras, as palavras em frases e as frases em textos. O conteúdo lógico tem nesta sequência o seu centro. Contudo, a sua captação segue uma via extremamente diferente e pitoresca.

Nesse sentido, ela possibilita saber em que nível o aluno está e mais, é diagnóstico que a professora faz e com isso, vai saber os caminhos que esse aluno tem que percorrer até chegar ao nível de alfabetizado.

A professora Irma também fala do prazer em ensinar os alunos que ainda estavam à margem, sem saber ler escrever:

[...] o projeto vai ser pra sempre, por mais que tenha sido difícil depois com relação às outras professoras, jamais eu vou esquecer essa parte, porque quando você dá oportunidade para esses alunos, para eles seguirem porque era como se eles estivessem na frente de um muro e aí o Geempa vai desconstruindo aquele muro e aí você dá a chance para aquele aluno para ir para frente e isso não tem preço. Isso é pra sempre não vou esquecer nunca (IRMA – professora).

Essa professora não se dá conta que não é o Geempa que vai desconstruindo, mas sim ela, quando vai ensinando e os alunos vão aprendendo. Fica evidente o prazer de aprender e de ensinar quando se é tocado por algo que tem resultado. O

resultado é a aprendizagem de alunos que já estavam desacreditados, que já eram julgados por não saberem ler e escrever. “Aprender de verdade, indiscutivelmente, é fonte de muita alegria. Não a experimentar na escola abre as portas para forjá-la, mesmo que antissocialmente.” (GROSSI, 2005, p. 132).

A professora Alice elucida o quanto essas professoras ensinaram esses alunos ao ponto que eles reconhecem “[...] *até hoje tem alunos que me agradecem – professora a senhora foi um milagre da vida – isso se deve ao Geempa*”.

Professora Lua também fala dessa aprendizagem significativa, em que os alunos não são mero repetidores e copistas, são seres pensantes que realmente aprendem se bem ensinados.

[...] os alunos que passam por nós são diferentes, eu acho que a gente tem ensinado os alunos a pensar, tem criança que demora um pouco mais depois eu falo da Aula- entrevista tem criança que demora a romper, mas aí quando a gente consegue ver o prazer que eles têm em aprender (LUA – professora).

A professora Maria diz que “[...] *não existe comparação, em relação ao que eu fazia antes, que o nível de aprendizagem, o número muito maior de crianças que se alfabetizavam [...]*”. Segundo Grossi (2005, p. 121),

“só ensina quem aprende” estabelece um vínculo de afinidade radical entre professor e aluno, porque um e outro aprendem, e aprendendo, mesmo em campos conceituais distintos, se irmanam no prazer que a aprendizagem produz. E não há nada mais democratizante, visceralmente, vinhos da mesma pipa, nos irmanamos, nos identificamos. Eis nele a verdadeira base de democracia em sala de aula, contanto que o professor produza aprendizagens efetivas para seus alunos e que faça de cada experiência docente uma pesquisa singular e única, onde ele se enriqueça a aprende em permanência.

De acordo com a autora, é importante o professor oportunizar momentos de muitas aprendizagens, pois com as aprendizagens que se vai construindo vínculos entre quem ensina e quem aprende. Nesse sentido a professora Joana fala das aprendizagens dos seus alunos: “[...] *melhoraram muito, eles aprendiam muito, a gente nunca conseguiu 100%, mas na minha turma ficou só uma aluna porque ela faltava muito*”.

As falas das professoras Maria e Joana ilustram o quanto as crianças aprendiam, que o número de alunos que aprendeu a ler e escrever não se comparava aos anos anteriores. Grossi (2005, p. 121) enfatiza: “Toda aprendizagem tem o sabor

de preenchimento de algo sonhado. Tem o gosto de uma produção, de uma criação, de um nascimento”.

Carla mostra o quanto essa didática foi potente na sua atuação como professora no período que aplicava a proposta ao fazer um questionamento interessante: “Como foi que essas crianças aprenderam tão rápido, se estavam na escola por mais de três anos sem aprender?”. Neste sentido, Tuboiti (2018, p. 115) ressalta:

A didática se assenta sobre o fato de que não se aprende pela lógica dos saberes científicos, mas pela lógica do processo de aprender dos alunos. Esse processo é gerado na confluência das situações do meio sociocultural e daquelas situações que são organizadas pela escola. Essas só são eficazes se levam em conta o valor que lhe é atribuído pelo ambiente cultural vivido no tempo de cada aprendizagem. É essa atribuição de valor que é capaz de acionar o desejo de aprender.

Com isso, nota-se a relevância de levar em conta o meio em que o aluno está, para que realmente as aprendizagens se efetivem, levar em conta as dramáticas vividas pelo aluno, tanto externas ou internas da escola,

[...] era a minha paixão ver as crianças aprendendo alunos que tem 4 ou 5 anos de repetência e ver elas se descobrindo como aprendente, aprendendo a aprender que elas não sabiam. O Geempa me mostrou isso pra mim foi uma das maiores realizações minha enquanto profissional ver que eles aprendem e aprendem de maneira muito rápida aí eu fico pensando como é que eles não aprenderam no tempo normal deles se em 4 ou 5 meses uma criança com 4 ou 5 anos de reprovação, desacreditados conseguem se alfabetizar e eu sendo a testemunha de um processo desses pra mim foi tudo na vida, tá aí a minha paixão (CARLA – gestora).

Poder acompanhar esse processo de aprendizagem desses alunos que já estavam desacreditados é a paixão que a gestora Carla menciona, pois estar na escola e nela não aprender é muito doloroso para esses alunos. Vale evidenciar que Carla teve a oportunidade de ter turmas de correção de fluxo antes de assumir a coordenação do trabalho na secretaria.

Quando as aprendizagens acontecem verdadeiramente elas tocam quem ensina e quem aprende. E assim segue na fala da professora Felícia, que também menciona essa aprendizagem significativa e que repercute na família querendo a professora para seus filhos. Mesmo não atingindo o 100% dos alunos das suas turmas, muitas aprendizagens aconteciam.

Eu via uma aprendizagem muito satisfatória eles progredindo, porque quando a família briga pela aquela professora ela acredita e que ela ama aquela professora é porque a coisa está dando certo, então mesmo quando elas não conseguiam 100% a gente via que a criança já refletia de uma outra forma, o maior problemas que eu achava é que ele sai de uma professora e volta para outra para o tradicional, as aquele conhecimento já ficou dentro dele então aquela criança já deu uma avançada [...] (FELÍCIA – diretora).

Com a fala da professora Felícia encerro a análise dessa categoria, que mostrou o quanto os professores de ambos os grupos apontam as aprendizagens significativas dos alunos, o quanto emancipou professores e alunos e foi positivo esse trabalho realizado, mesmo não tendo turmas com 100% de alunos alfabetizados, as professoras e gestoras destacam como positivo pelo fato de muitos alunos terem aprendido e com isso o índice de alfabetização aumentou.

Dentro dessa categoria três professores evidenciaram a importância de conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, para alfabetizá-los. Não é necessário se deter na lógica dos conteúdos, mas sim no processo de cada aluno, de saber como o aluno está pensando que se escreve e para com isso propor atividades que os impulsionem a chegar no nível de alfabetizado.

Ainda nessa categoria as manifestações das professoras estavam voltadas o prazer que os alunos tiveram em aprender, o quanto eles foram cativados com as provocações oportunizadas pelas professoras. Uma professora se referiu ao erro, a importância que o erro tem dentro da didática Pós-construtivista de ensino. De resto não houve especificidades nas entrevistas.

6.5 FIDELIDADE À PROPOSTA

A presente categoria de análise refere-se à fidelidade das professoras à proposta do Geempa, o que as fez ser fiéis a esse trabalho até os dias de hoje. Essa categoria abrange somente o Grupo 1, composto por Eva, Giovana, Lua e Maria, que são as professoras que deram continuidade ao trabalho, uma vez que fala da fidelidade à proposta por todos esses anos de trabalho.

Nessa categoria ficou evidente o que as mantém fiéis ao trabalho é a aprendizagem dos alunos, o quanto ver os alunos aprendendo, lendo e escrevendo as mobiliza, elas sentem prazer em ensinar e ver os resultados, sentem-se motivadas para estudar cada vez mais aplicar essa didática de ensino.

O fato de as famílias quererem que a professora dessa continuidade com a turma no ano seguinte mostra a credibilidade dessa professora na comunidade escolar e o seu engajamento com função social que ela mesma traz.

O saber fazer também fica evidente, terem se apropriado e ter aprendido como alfabetizar os alunos, as move e elas percebem que não sabem fazer de outro jeito e têm o reconhecimento de que aprenderam com o Geempa, e que continuam estudando arduamente para dar conta das demandas de uma sala de aula e assumir a responsabilidade, que é de ensinar alunos de classe popular a ler e a escrever.

Quando a professora consegue perceber a aprendizagem dos alunos ela fica totalmente tocada por esse processo de ensino e de aprendizagem, porque ensinar alunos de classe popular a ler e a escrever não é uma tarefa fácil e notamos nessas professoras que elas conseguem fazer isso com grande maestria. O Quadro 15 traz a síntese das análises realizadas nessa categoria.

Quadro 15 – Síntese da categoria fidelidade ao trabalho do Geempa

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem significativa dos alunos, ou seja, ver os alunos aprendendo a ler e a escrever; • Aprendizagem das professoras, aprenderam alfabetizar com a proposta do Geempa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Serem obrigadas a participar das formações de outros programas porque a secretaria exigia; • Convites para ir trabalhar em sala de recurso, oferecendo uma possibilidade de sair da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprenderam a alfabetizar na faculdade.

Fonte: elaborada pela autora

O que se percebe na análise das entrevistas é o quanto as professoras são envolvidas e dedicadas a esse trabalho, elas vêm os resultados em primeira mão, e esse resultado se dá na aprendizagem dos seus alunos e isso as motiva a estarem sempre querendo mais e mais. Elas são tocadas pelo prazer de ensinar, e isso as torna fiéis ao trabalho até hoje. Em sua fala, “*o prazer de ver os meninos aprender, gente é fantástico, é muito prazeroso você ver um menino aprendendo*” Eva deixa evidente que o prazer de ver os alunos aprendendo é muito gratificante e isso a move para dar continuidade no trabalho.

Já a fala da professora Giovana evidencia o seu fazer pedagógico, das suas aprendizagens dentro da proposta do Geempa:

[...] É não saber fazer de outro jeito, eu não aprendi a alfabetizar na faculdade e quando eu aprendi foi com o Geempa e eu ainda entendo que eu sei muito pouco, [...] eu fui sendo cativada pelo Geempa, me mostrando que era possível, me ensinando, porque eu não sabia alfabetizar e é o que me faz ficar além do meu grupo. [...] Então o que me faz ficar é saber que foi o Geempa que me ensinou ser a profissional que eu sou e entender que eu ainda preciso aprender muito (GIOVANA – professora).

É notório na fala da professora que ela valoriza suas aprendizagens dentro da proposta, uma vez que ela não sabia como alfabetizar os alunos, e com a proposta do Geempa ela foi se apropriando e aprofundando seus conhecimentos dentro da didática Pós-construtivista de ensino, e essa aprendizagem é o que a faz seguir fiel trabalhando com os alunos e estudando cada vez mais, e também está atrelado ao gostar do que faz e a força potente do grupo de estudos.

Analisando a fala da professora Lua, ela traz outro ponto que é importante, o da responsabilidade social, de ser militante e honrar com o seu compromisso de ensinar os alunos das classes populares. Fica evidente o seu comprometimento com o próprio Geempa de seguir fiel nessa didática que ela acredita ser a que está mais ligada à teoria e à prática. Lua diz que:

[...] A responsabilidade social, enquanto eu gostar do que eu faço eu estou em sala de aula, já me convidaram para ir para sala de recurso, mas eu já disse que não, eu não posso sair [...] porque não vai ter uma outra instituição que vai fazer o que o Geempa faz que dá esse suporte teórico e metodológico, didático, a prática é casada com a teoria (LUA – professora).

De acordo com as autoras Tuboiti e Laurendon (2015, p. 16), a

prática permite um desenvolvimento profissional, graças a um acompanhamento personalizado no curso e nas assessorias, ao oferecer uma análise aprofundada do que ocorre nas salas de aula que favorece o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica para que esta seja adequada à realidade cognitiva dos alunos a fim de alfabetizar todos eles, independentemente de suas condições sociais e culturais.

Professora Maria, quando foi perguntada sobre o que a mantinha fiel até hoje à proposta, não hesita em dizer:

Os resultados, os resultados a gente pega o Geempa já como uma filosofia de vida porque a gente não consegue mais acreditar que a família tem responsabilidade, a gente não consegue mais acreditar que o nosso aluno não é capaz, a gente pega uma criança autista como eu peguei da última vez e estava lendo tudo, estava alfabetico ele ficou em um nível muito bom. Então assim eu não conseguia isso antes, então com é que eu vou abandonar uma proposta que eu percebo que os meus alunos estão aprendendo, isso é impossível você não consegue mais fazer diferente, então não tem como a gente sair. Muito bom vê-los mudando na escada, nossa não tem prazer maior quando eu vejo aqueles meninos todos no pré-silábico e de repente todos alfabetizados, nosso é incrível, essa sensação é maravilhosa e fantástica, então não tem como eu sair do Geempa, vocês vão ter que me aguentar por muito tempo (MARIA – professora).

Fica evidente na fala da professora o prazer de ensinar e de ver os alunos aprendendo, acreditando na capacidade que todos têm de aprender, se bem ensinados e provocados por uma didática potente e eficaz.

De modo geral nessa categoria ficou evidente que uma das questões que faz com que essas professoras do Grupo 1 permanecem fiéis à sua aplicabilidade é a questão da aprendizagem dos alunos e suas aprendizagens também, o quanto que aprenderam e ainda sinalizam que precisam continuar aprendendo.

6.6 APLICABILIDADE DA PROPOSTA PÓS-CONSTRUTIVISTA

A análise da aplicabilidade da proposta Pós-construtivista é realizada na presente sessão. Essa sexta categoria corresponde somente às falas realizadas pelo Grupo 2, composto por Irma, Joana, Joelma e Alice, que foram professoras entrevistadas que participaram das formações oferecidas pelo Geempa, porém, não deram continuidade no trabalho quando o convênio Geempa/MEC foi finalizado. Destas professoras, apenas uma não está em sala de aula, a mesma trabalha em uma empresa terceirizada de venda de livros e as demais permanecem na sala de aula.

Dentro dessa categoria foi possível perceber que as professoras não deixaram de aplicar algumas práticas de sala de aula ensinadas pelo Geempa, como jogos, trabalho com os nomes dos alunos e crachás, letras em pedaços, conjunto de palavras significativas, escrita e leitura de textos entre outras atividades que serão mencionadas nas suas respectivas falas. O Quadro 16 traz a síntese das análises realizadas nesta categoria.

Quadro 16 – Quadro síntese da categoria aplicabilidade da proposta

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> As professoras continuaram aplicando algumas atividades aprendidas com o Geempa. 	<ul style="list-style-type: none"> Nem todos os professores estarem atuando em sala de aula ou na alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> Muitas outras formações foram oferecidas depois do Geempa; Não aplicam a proposta na íntegra.

Fonte: elaborada pela autora

Começamos com a fala da professora Alice, ela diz que utiliza algumas práticas ensinadas pelo Geempa, mesmo não estando oficialmente aplicando a proposta.

Acho que aplico tudo, a partir das palavras-chaves da letra inicial, da letra final, as vogais, o nome deles, letras em pedaços, assim eu sempre tento [...] a gente usa e fica bem vivo na nossa memória. Eu sempre pego os livros do Geempa para estudar, fiquei com as meninas da secretaria um tempo e eu acho que tem as meninas que se reúnem ainda aqui em Natal (ALICE – professora).

Na fala da professora Alice fica evidente que ela tenta aplicar algumas atividades e que também se remete aos livros para estudar e poder aplicar com os alunos. A professora Alice participou do grupo de estudos por um período junto com as professoras do Grupo 1, mas por questões pessoais precisou se afastar.

Na fala da professora Joelma também fica evidente algumas práticas aplicadas “[...] a questão do crachá, a questão da contagem, como estou na Educação Infantil agora, dá para fazer algumas adaptações que não precisa dizer de onde é”. A professora Joelma, mesmo estando na Educação Infantil consegue aplicar algumas atividades e como ela mesma menciona, que não precisa dizer de onde é. É notório que ela aplica as atividades na camuflagem para não ser descoberta.

Professora Joana, traz pontos bem importantes, como a questão da rotatividade de programas que passam pela secretaria e nas escolas e que mesmo assim ainda até hoje ela aplica algumas atividades que aprendeu com a proposta do Geempa.

A gente já teve tantas formações depois do Geempa, que a gente fica com a cabeça confusa, porque assim, essas questões políticas, entra um, aí já sai, e fica outra coisa. Agora já vai vir outro projeto, por isso esse já está sendo jogado dessa forma e já vamos começar receber o material. Mas o Geempa pra mim foi à melhor forma de alfabetizar, a melhor metodologia, que eu faço

ainda, o nome, o aluno precisa saber o nome, eu trabalho com o crachás, faço bingo com o nome deles eu fico vendo sempre as atividades para os alunos pré-silábicos, essas atividades que têm no livro eu continuo trabalhando com eles, trabalho com textos, a gente não acreditava que um aluno de primeiro ano era capaz de produzir um texto, e o Geempa ensinou isso pra gente, e isso foi um ponto positivo demais. Com essa metodologia a gente ainda tinha que seguir o planejamento da escola. O Geempa tem me ajudado muito, trabalhar o nome letra inicial, letra final as coisas do Geempa mesmo, eu posso fazer uma lista aqui de tudo que eu aplico (JOANA – professora).

Importante perceber que a professora aplica muitas questões da proposta do Geempa, estratégias para alcançar as metas, ter tarefas curinga para os alunos que vão terminando antes e todas as demais atividades já citadas.

Uma questão muito importante que abrange as ações pedagógicas das professoras desse grupo é que, mesmo elas evidenciando que não deixaram de aplicar as atividades ensinadas pelo Geempa não podemos dizer que elas aplicam a proposta na sua íntegra. A proposta do Geempa vai além de aplicar algumas atividades didática e jogos, por exemplo, nenhuma das professoras entrevistadas deste grupo citou a aula-entrevista e a organização dos grupos áulicos, elementos que são centrais nessa didática de ensino.

A aula entrevista, como já mencionada neste trabalho, é uma aula individual entre professor e aluno, que vai possibilitar não só saber o nível psicogenético que o aluno se encontra, mas também estreitar laços entre o professor e o aluno. Ademais, a organização dos grupos áulicos também é central, uma vez que a aprendizagem é social, o grupo é determinante no processo de ensino e aprendizagem. Em uma sala de aula Pós-constructivista os alunos não ficam enfileirados, um atrás do outro, e a cena didática é os alunos organizados em grupos áulicos.

Na aula tradicional, o aluno se torna um mero espectador. Nos grupos áulicos, cada integrante é testemunha da aprendizagem dos outros e é testemunho por eles, é reconhecido. Não é um objeto que ocupa um lugar na fila. É um sujeito. É alguém que aprende e que ensina, porque suscita ideias, interroga, pergunta, se nega, responde, reage, briga. Aparece como sujeito. É chamado pelo nome e sabe o nome dos colegas. Sua ausência é sentida e cobrada, é isso é importante para criar relações. O aluno sente-se importante e vai para o lugar onde se sente assim (ABATTI, VILLAS-BÔAS E CABRAL, 2005, p. 85).

Na proposta do Geempa a configuração da sala de aula é modificada e dessa forma cada um é importante para si mesmo e para o outro, assegura a participação de todos, um envolvimento com a aprendizagem dentro de um grupo.

Com isso fica nítido que os professores não estão aplicando a proposta na íntegra, mas com certeza é suas intencionalidades pedagógicas são válidas, levando em conta todo o esforço que eles fazem para aplicar os jogos que aprenderam com o Geempa. Estão tentando burlar o sistema na tentativa de ensinar os alunos a ler e escrever.

6.7 PERCEPÇÕES DAS AUTORIDADES EDUCACIONAIS DIANTE DA FORMAÇÃO DO GEEMPA E DEMAIS PROGRAMAS

Esta categoria de análise demonstra as percepções das autoridades educacionais diante da formação do Geempa e demais programas. Esta sétima categoria corresponde às entrevistas realizadas somente com o Grupo 3, composto por Rita, Carla, Isa e Felícia, diretoras e gestoras da secretaria que estavam respondendo pelo programa no período da sua execução. Rita e Carla eram ligadas diretamente à secretaria de educação; Isa e Felícia eram diretoras de escolas onde o programa era executado. O Quadro 17 demonstra a síntese das análises da presente categoria.

Quadro 17 – Síntese da categoria percepção das autoridades educacionais diante da formação do Geempa e demais programas

Aspectos positivos	Aspectos negativos	Problemas detectados
<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos resultados com a aplicabilidade da proposta do Geempa. 	<ul style="list-style-type: none"> Com o término do Geempa a contratação do Instituto Ayrton Senna. 	<ul style="list-style-type: none"> O Geempa não ter oportunizado formação para os gestores que trabalhavam na secretaria e para os diretores.

Fonte: elaborada pela autora

Nessa categoria foi possível perceber o quanto as autoridades educacionais não tomaram conhecimento da funcionalidade e aplicabilidade da proposta do Geempa e o quanto isso comprometeu a aplicabilidade do programa e a sua continuidade. As entrevistadas dessa categoria conseguiram perceber a importância e eficácia do trabalho realizado, porém não tiveram um alcance suficiente para que essa situação fosse diferente. A diretora Felícia não participou das formações em

nenhum momento, porém percebeu em sala de aula o diferencial do trabalho realizado pela professora e garantiu com isso as demandas apresentadas para sua aplicabilidade.

Rita diz que,

As autoridades viram os resultados, gostaram, mas também se cobrava muito a contrapartida deles [...] viam como uma proposta positiva, mas viam também que exigia uma contrapartida grande, uma disponibilidade do professor também. [...] O interessante é que a gente não avança o quanto que se investe em educação, aqui na rede municipal. Eu trabalhava diretamente com isso, então a gente fazia muitas formações, o PACTO é uma formação constante, mas a gente não consegue avançar (RITA – gestora).

A gestora Rita levanta uma questão que realmente provoca reflexão: se as autoridades educacionais perceberam os resultados, por que isso não foi suficiente para garantir a continuidade do trabalho? O que é mesmo que se espera de um programa de correção de fluxo? Fica evidente que, o que prevaleceu foi a contrapartida que era cobrada da secretaria e que não teve um retorno.

Sob o ponto de vista de Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

No decorrer dessa pesquisa ficou evidente que o município de Natal investe na formação continuada dos professores, porém é notório que ainda não alcançou seus objetivos, uma vez que ainda existem muitos alunos frequentando a escola sem saber ler e escrever.

[...] uma parte da secretaria, aquela parte que a Rita estava, elas defendiam muito, mas quem estava lá no topo, lá em cima que passa o carimbo, que passa o cheque, esses daí não chegaram a entender o programa. Porque se chegasse entender o programa, até a própria secretária ela não conseguiu entender a importância desse projeto então deixou pelo caminho, uma parte entendeu, e outra parte não. Falta entender aquilo que está fazendo e até hoje eu não entendo porque esse programa não foi a frente, incentivando essas que já estavam. Queriam continuar elas continuam porque elas são de garra são de luta (Felicía – diretora).

A diretora Felícia reconhece o trabalho e empenho que a professora Rita fez para que o projeto tivesse sucesso. Porém tem a percepção que não foi o suficiente, uma vez que uma secretaria de educação é composta por vários setores e segmentos, que também precisam ter conhecimento do que se está sendo aplicado nas salas de aula, pois o trabalho não acontece sozinho.

Lück (2009, p. 24), relata que:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Com o término do Geempa, a secretaria adotou o Ayrton Senna, na verdade o que ela (secretária de Educação) disse é que o custo seria menor e que a questão dos livros era bem mais econômico e o Ayrton Senna traria uma formação para a secretaria, para os gestores formação para os coordenadores. Então foram várias coisas que ela achou que era interessante, o Instituto também propôs a secretaria a fazer o gerenciamento dos setores com os outros setores da secretaria, visualizar quais são os problemas além da correção de fluxo (CARLA – gestora).

A fala da gestora Carla e da diretora Isa, estão voltadas para a contratação de outro programa, as justificativas para a implementação de uma nova proposta de ensino. Vale ressaltar que com o término do contrato estabelecido com o MEC o Geempa não foi consultado para saber valores e possibilidades de fazer um convênio diretamente entre secretaria de educação de Natal e Geempa.

Os programas do Instituto Ayrton Senna ele não é para alfabetizar, ele não alfabetiza, se pegar uma criança que está alfabética que já tem o conhecimento das letras, ela avança, porque já está com o esquema dela de zona proximal já está faltando pouco, mas se ela estiver no início da alfabetização não consegue, é bem diferente do Geempa, que ele realmente alfabetiza (ISA – diretora).

A fala da diretora Isa evidencia que o programa contratado não levava em consideração o processo do aluno, e que essa não era uma preocupação das autoridades educacionais do município de Natal, mas sim a questão financeira e a formação que seria oferecida para a gestão.

Encerro aqui a análise dos dados, que foi contemplada com a potente fala das professoras entrevistadas, que elucidaram variados aspectos sobre o trabalho realizado no município de Natal, durante a vigência do projeto. No decorrer desse trabalho foram elencadas falas das professoras sobre a aplicabilidade do trabalho do Geempa e ficou evidente que muitos professores não deram continuidade no trabalho, até mesmo quando estava em vigência, por razões como o nível de exigência da proposta, que dava muito trabalho e demandava investimento dos professores na questão da dedicação aos estudos. Ademais, a postura da secretaria também tomou o mesmo rumo, uma vez que era cobrada uma contrapartida para a funcionalidade do programa e com isso encerrou-se o trabalho.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Entre a Proposição e a Prática: Um Estudo dos Movimentos Políticos e Pedagógicos nas Formações Continuidas Oferecidas pelo Geempa no Período de 2010 a 2014”, tem como um dos objetivos propor uma intervenção na organização da ação pedagógica nas formações realizadas, no sentido de qualificar o processo de trabalho realizado pelo Geempa. Todas as ações sugeridas advêm da coleta e do levantamento de dados, e da análise aqui apresentada e referem-se, principalmente, aos pontos que não tiveram sucesso na aplicação do projeto, como a continuidade do trabalho que foi realizado, a não participação dos gestores e diretores das formações, os problemas de gestão, como a falta de pagamento aos professores, garantia do trabalho e sua aplicabilidade, entre outros que já foram citados no restante da pesquisa.

Para a elaboração desta proposta de intervenção, algumas ações propostas estão ligadas diretamente ao Geempa, outras estão ligadas à gestão das secretarias de educação e outras aos professores e alunos.

Nota-se que, para garantir o sucesso de trabalho, é de fundamental importância ter a contrapartida dos gestores e diretores, de forma que garantam a oferta da formação continuada qualificada e os recursos para o pagamento da carga horária dos professores, o material necessário, a organização de espaço físico, a merenda pedagógica e até mesmo o tempo e o espaço para a realização das aulas-entrevistas.

A participação dos gestores e diretores nas formações daria garantia ao trabalho realizado e possibilitaria que entendessem de forma mais informada as demandas apresentadas pelos professores durante a formação. Nesse sentido, caberia ao Geempa, por meio de ações propositivas e articuladas ao seu planejamento, oportunizar aos gestores e diretores a participação nas formações.

Além disso, seria importante a elaboração de um termo de compromisso assinado por todas as partes envolvidas, estabelecendo os termos do trabalho e as metas a serem atingidas, assim garantindo a eficácia do trabalho, e que cada participante estaria ciente das suas responsabilidades.

Para além dessas medidas, também seria importante criar um instrumento que permita conhecer quem são os professores que estão trabalhando com o Geempa. É importante conhecer suas histórias de vida e saber se esses professores contemplam os “invariantes operatórios do aprender”. Tal instrumento possibilitaria o

cadastramento dos professores e gestores que participariam do processo de formação e aplicação da proposta, e, a partir disso, o Geempa poderia criar um banco de dados dos envolvidos na formação.

Os professores do Grupo 1, que são os professores que deram continuidade à aplicação da proposta do Geempa, mesmo depois de finalizado o contrato entre MEC/Geempa, além de manter o trabalho que já vinha sendo realizado nas suas escolas, também mantiveram a participação no grupo de estudos. Esses professores poderiam criar estratégias e possibilidades de agregar mais integrantes ao grupo de estudos e, além disso, também teriam a possibilidade de formar novos professores, uma vez que esse grupo está ligado diretamente ao Geempa.

Outra medida relevante seria criar estratégias de divulgação dentro da escola, com a participação dos alunos que foram alfabetizados com a proposta do Geempa, por exemplo, criar projetos de leitura, nos quais os alunos já alfabetizados pelo projeto poderiam ir às turmas que estão em processo e escrever e ler histórias como uma forma de incentivo aos que estão aprendendo.

Outra questão que poderia ser repensada pelo Geempa é a entrega dos materiais didáticos, que poderia ser feita de forma gradativa, conforme a necessidade e não tudo de uma vez só.

Também poderia ser realizado um trabalho de divulgação dos resultados alcançados, com publicações em jornais, revistas e na página do Geempa na internet. O Geempa não fez divulgação dos resultados obtidos no projeto de correção de fluxo.

Outra sugestão relevante seria a de apresentar a proposta do Geempa para a correção de fluxo para as secretarias de educação, para que ficassem a par dos intervenientes.

A formação inicial já sofreu algumas mudanças, como não ter aula dos especialistas já na primeira formação, mas sim no decorrer do ano, conforme forem surgindo as necessidades. O Geempa já tem adotado essa prática nas últimas formações realizadas. Sugiro também que a formação inicial de 5 dias poderia ser reorganizada para um número menor de dias e encontros mais frequentes, eliminando o horário da noite.

Para a realização dessa intervenção algumas etapas são importantes a serem seguidas e foram pensadas à medida que sejam possíveis de acontecer. Algumas ações foram pensadas no sentido de oportunizar aprendizagens mútuas: não só para os coordenadores e professores, mas também para os alunos, e para o pesquisador,

pois este não está neste espaço apenas para mediar, mas para ouvir os outros e aprender com eles. Assim, as etapas da intervenção são as apresentadas nos tópicos a seguir.

Etapa um – Divulgação da pesquisa para a equipe do Geempa e para os professores e gestores que dela participaram.

Etapa dois – Oportunizar aos gestores e diretores a participação das formações oferecidas pelo Geempa, dar funções e atribuições para os diretores que estejam conectadas ao trabalho de sala de aula, como por exemplo, ajudar na organização dos gráficos de escadas, aulas-entrevistas e na produção do material para as aulas. Dessa forma, os gestores estariam recebendo informações sobre o trabalho da sala de aula e os diretores ficariam com a incumbência de enviar os resultados do acompanhamento do trabalho que vem sendo realizados nas salas de aula.

Etapa três – Elaboração de um termo de compromisso, firmando o trabalho a ser realizado com as responsabilidades de cada envolvido. Nesse termo constariam as responsabilidades dos professores alfabetizadores em dar continuidade ao projeto, pelo período mínimo de dois anos, de participar dos grupos de estudos, de realizar as aulas-entrevistas, assim como aplicar a proposta do Geempa na sua íntegra.

O termo de compromisso dos diretores e gestores traria o compromisso de apoiar e dar suporte às demandas apresentadas aos professores, organizar os horários para a realização das aulas-entrevistas, garantir a merenda pedagógica para os alunos e garantir o pagamento dos professores e a logística do trabalho.

Etapa quatro – Criar um instrumento que permita cadastrar e identificar os professores, diretores e gestores que estariam aplicando a proposta do Geempa, este instrumento será um “sim, não, porquê?” em que se poderia identificar e saber quem são esses profissionais e suas histórias de vida. O instrumento poderia ser elaborado pelo Google Formulários e permitiria a criação de um banco de dados para o armazenamento das informações.

Etapa cinco – Realizar a entrega dos materiais de forma gradativa, os professores não receberiam todo o kit em um mesmo momento e sim conforme as demandas e necessidades apresentadas.

Etapa seis – Os professores do grupo 1, que deram continuidade ao trabalho realizado, poderiam organizar um movimento de recrutamento para agregar mais professores para participar da formação continuada oferecida pelo Geempa, além de

fazer o resgate de professores que já passaram pela formação nos anos de 2010 a 2014.

Etapa sete – Convidar os professores do Grupo 1 para falar aos novos professores que estariam participando das formações do Geempa, trazendo suas experiências, especialmente sobre aula-entrevista, formação dos grupos áulicos e aplicabilidade da proposta.

Etapa oito – As professoras que aplicam a proposta poderiam fazer a divulgação do trabalho dentro das suas próprias escolas, com os alunos que aprenderam a ler e escrever, criando um clubinho de leitura ou de contação de histórias para outras turmas.

Etapa nove – Reestruturar a formação inicial oferecida pelo Geempa, de modo que não seria mais de cinco dias e sim diluída ao longo do ano, com encontros semanais para ir acompanhando o trabalho com uma proximidade maior, e proporcionado o embasamento teórico aos professores. A participação dos especialistas também aconteceria de acordo com as demandas apresentadas.

Etapa dez – Criar estratégias de apresentação e divulgação da proposta de Correção de Fluxo realizada pelo Geempa. Panfletos de divulgação e visitas às secretarias de educação poderiam ser elaborados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período da realização do mestrado Profissional em Gestão Escolar se deu ao mesmo tempo da realização dessa pesquisa, foi o mesmo de uma catástrofe mundial, que assolou todos os âmbitos da vida humana e segue sendo uma ameaça. A pandemia da Covid-19 afetou todas as esferas da sociedade. Na educação, a suspensão das presencialidade como medida de segurança sanitária fez com que várias atividades se reestruturassem de maneira online. Os reflexos disso são percebidos, principalmente, nos grupos onde o acesso às tecnologias é precário ou inexistente, trazendo prejuízos irreparáveis para a aprendizagem e para a permanência na escola.

No caso dessa pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas remotamente pela plataforma *Teams*, com os professores, gestores e diretores de Natal (RN), garantindo acesso aos dados necessários, e com isso possibilitado a análise dos mesmos com elementos detalhados, oportunizando uma discussão rica de aspectos teóricos, como apresentados no capítulo da análise e discussão dos dados.

O problema da pesquisa que originou a investigação aqui apresentada dizia respeito aos fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada, oferecida pelo Geempa, entre os anos de 2010 a 2014, e como pode ser compreendida a diminuição da continuidade desse trabalho entre o grupo participante.

Os motivos políticos e pedagógicos que promoveram uma grande adesão inicial pelo projeto, foi a oferta ser feita por uma secretaria de educação. Um fator que mobilizou os professores para a participação foi a possibilidade de os professores receberem certificados e conseqüentemente ter um avanço em suas carreiras e proventos.

A diminuição do interesse pode ser compreendida com a entrada de programas que ofereciam bolsa para os professores. Mesmo os valores não sendo significativos, os professores fizeram a escolha de migrar de programa.

Outro fator está ligado à gestão: a não participação dos gestores e diretores nas formações oferecidas pelo Geempa representaram entraves à aplicabilidade e à continuidade do programa. Alguns professores não deram continuidade pois, em seu

entendimento, aplicar a proposta do Geempa “dá” muito trabalho, porque tem que estudar, organizar o planejamento e as aulas.

Verificou-se que o Grupo 1, composto pelos professores que deram continuidade ao trabalho do Geempa até os dias de hoje, aplica a proposta na sua íntegra, com o rigor teórico que a proposta exige. A permanência desses professores se deu pelas aprendizagens dos alunos e pelas suas próprias aprendizagens. No relato das professoras fica evidente que não sabiam alfabetizar e foram se apropriando e aprendendo de tal forma, que foram fisgados pelo desejo de aprender e de ensinar, pois só aprendemos com o que nos afeta, com o que nos emociona. Essas professoras foram afetadas de tal modo, que foram convidadas pela secretaria de educação para fazer parte de outros programas que estava sendo oferecidos, mas o grupo foi unânime em dizer não. Mostram também que fizeram seus enfrentamentos diante da secretaria para dar continuidade ao trabalho e atualmente elas têm, em suas escolas, o apoio da gestão escolar para aplicar o trabalho, uma vez que os resultados dessas turmas se sobressaem das demais turmas que não aplicam a proposta.

Já no Grupo 2, composto pelos professores que não deram continuidade ao trabalho, verificou-se que ficaram trabalhando nos programas oferecidos pela secretaria e fazendo tentativas de aplicar “algumas” atividades didáticas aprendidas com o Geempa. Contudo, na fala desses professores eles conseguem perceber que o Geempa tem uma atuação diferenciada, reconhecem a eficácia da proposta quando falam das aprendizagens dos alunos e das suas aprendizagens, mas não foram tocados, afetados o suficiente para dar continuidade ao trabalho sem fazer a mistura das teorias. Sabe-se que misturar as teorias não é uma ação pedagógica eficaz, uma vez que as teorias não são compatíveis. Esses professores não fizeram os enfrentamentos necessários para dar continuidade na aplicabilidade da proposta do Geempa.

Os professores e os gestores de ambos os grupos analisam o percurso formativo como positivo, reconhecem que as formações vinculavam a teoria à prática, oportunizando aos professores uma proximidade com a teoria que era uma questão até então desconhecida dessas professoras. Ao fazer uma comparação das suas formações iniciais nas universidades e das formações continuadas que participaram ao longo do tempo, ficou evidenciada a falta de articulação entre elementos teóricos e práticos

As professoras também avaliam como positivo o material que o Geempa oferecia, tanto os cadernos de atividades dos alunos, como os livros teóricos de estudos, que eram disponibilizados para cada professor que participava das formações.

Em relação à implementação da proposta pedagógica, as professoras avaliam de modo geral como positiva, julgavam que tinham uma “direção”, quais atividades deveriam propor para cada nível, a aplicabilidade da aula-entrevista, os jogos e atividades didáticas eram bem direcionadas.

Contudo, na questão da gestão, as professoras indicaram que ocorreram alguns impasses se deram no decorrer do trabalho. Como o trabalho era realizado no contraturno, alguns problemas de logística foram enfrentados, não havia a disponibilidade do espaço físico e houve atrasos nos salários dos professores.

Outra questão relevante foi a não participação dos gestores e diretores, isso por orientação do próprio Geempa, que preconizava unicamente a formação dos professores que estavam em sala de aula. A justificativa era de que a formação oferecida era totalmente voltada para a prática da sala de aula, relacionando a teoria e a prática e esses profissionais não estariam em sala de aula, então não seria necessária sua participação nas formações. Nesse sentido, as abordagens do Geempa poderiam ter sido conduzidas de maneira diferente em alguns aspectos.

No decorrer da execução esses fatores incidiram negativamente na aplicabilidade do trabalho, pois os diretores não tinham conhecimento do que acontecia dentro da sala de aula e das demandas que eram necessárias para a execução do programa. Um ponto bem importante era a aplicação da aula-entrevista, a qual os professores faziam individualmente. Essa prática requer tempo e organização, pois o professor precisa sair da sala de aula para aplicar, e nesse contexto, muitos diretores nem sabiam o que era uma aula-entrevista e qual a sua necessidade e assim não demonstravam engajamento com o trabalho, por não conhecer as suas demandas.

Uma consideração relevante é sobre a frequência dos encontros e andamento do programa. O Geempa realizava a formação inicial em Natal e só retomava essa atividade depois de dois ou três meses, o que poderia ter sido organizado de outra forma, com encontros mais próximos. Depois do curso era realizada a assessoria, na qual os professores faziam uma análise do que estava acontecendo na sala de aula de cada um, essa atividade também seria mais eficaz se fosse realizada com maior

frequência. Durante todo o tempo de vigência do trabalho não houve nenhuma turma com 100% dos alunos alfabetizados, isso também é uma questão que deveria levar o Geempa a repensar sua atuação no município.

O projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização teve uma abrangência nacional o que oportunizou o atendimento de milhares de alunos que não estavam aprendendo no ensino regular. O Geempa desenvolveu um trabalho com profissionalismo e ética durante o período de vigência do programa, inclusive sendo necessário a solicitação dos termos aditivos para dar conta da demanda de alunos nos municípios. O município de Natal sempre demonstrou interesse e comprometimento com o trabalho, mesmo enfrentando dificuldades administrativas, financeiras e de gestão.

Natal teve três coordenadoras no período do trabalho, esse também pode ter sido um fator que tenha prejudicado a aplicabilidade do trabalho no município, pois essa rotatividade de coordenação do município não é um ponto positivo para a realização do trabalho.

No período da realização do trabalho, o Geempa sempre teve sua agenda de trabalho lotada, pois era um trabalho muito intenso e dinâmico, com isso em alguns momentos não havia tempo suficiente de analisar todos os dados apresentados, uma vez que eram de sua responsabilidade 249 municípios. Dessa forma, estima-se que se fosse possível despende de mais tempo na análise dos relatórios de cada município e suas especificidades, a análise seria mais profunda, uma vez que para o envio dos relatórios ao MEC era feito uma análise geral por polo, nos relatórios analisados.

Emergiram na pesquisa, na maioria das vezes, análises gerais e gráficos de cada polo e não por município. Com isso, foram construídos gráficos com os percentuais de alfabetização e de evasão dos anos de aplicabilidade do programa do município de Natal, como foram apresentados no capítulo da pesquisa documental.

O Geempa entregava para os professores o kit de materiais mencionado anteriormente, o que se estima que tenha deixado os professores ansiosos com tanto material sem saber o que fazer. Os materiais seriam usados ao longo do ano, porém também poderiam ter sido entregues à medida que iam sendo estudados e utilizados nos encontros, com isso, haveria mais significado para a aprendizagem dos professores.

Outro ponto importante que sempre foi um desafio para o Geempa, não só no município de Natal, mas também na grande maioria dos municípios atendidos, a evasão da Correção de Fluxo, que tinha uma característica bastante peculiar, era de alunos que já haviam passado pela experiência negativa de não ter aprendido no tempo certo na escola. Um dos pontos que o Geempa advoga é que estar na escola e não aprender é muito doloroso para esses alunos, a maioria deles já estavam desacreditados de sua capacidade de aprender, até mesmo pelas suas famílias. Na escola já se criou estereótipos sobre as não aprendizagens, então desistir, evadir, é mais fácil para esses alunos e ainda, levando em consideração a estrutura das turmas de Correção de Fluxo Escola, pois o aluno continua frequentando sua turma regular normalmente e no turno inverso durante três dias da semana por três horas, era o projeto de Correção de Fluxo escolar.

Os professores sempre precisavam fazer uma ginástica tremenda para garantir a assiduidade desses alunos, uma vez que na sua aula regular, sua presença garantia a bolsa família e mais benefícios disponibilizados pelo governo que só era garantido pela sua presença em aula e na Correção de Fluxo, não tinha esse acréscimo.

De acordo com a pesquisa documental, foi possível analisar os percentuais de evasão e de alfabetização na vigência do programa. Desmistificar o trabalho escolar e mostrar que todos são capazes de aprender não foi e não é uma tarefa fácil. Nota-se na Tabela 1, com percentual de evasão e alfabetização de Natal que o município teve entre 8% a 27% de evasão em diferentes anos, percentuais que sempre preocupou o Geempa e os professores.

Em 2011 foi o maior percentual de evasão, 27%, ano em que teve greve e paralisação dos professores, o que abriu espaço para os alunos não voltarem para as aulas do projeto. A regularidade dos dias de aula é de extrema importância nas turmas de Correção de Fluxo que apresentam essas características peculiares e o percentual de alfabetização deste ano foi de 44%, considerada baixo.

Um fator importante é mostrado no ano de 2012, que a evasão está vinculada com as aprendizagens em 2012, Natal teve 8% de evasão com o percentual de 82% de alfabetização, isso evidencia que quando o aluno está aprendendo em aula ele não evade, ele fica porque se vê aprendendo e se dá conta que tem capacidade para aprender se bem provocado e ensinado.

Outro fator que deu o Norte para essa pesquisa é em relação à formação dos professores, professores que passaram pela formação do Geempa, professores que

se mantiveram ativos no período do projeto e professores que deram continuidade no trabalho mesmo depois do projeto ter se encerrado em Natal. Contudo, fica evidente que um número baixo de professores deu continuidade no trabalho tendo início em 2010 até 2014. A rotatividade dos professores e coordenadores municipais e outros fatores de gestão também interferiram nos resultados.

Em suma, nota-se a relevância dessa pesquisa e o alcance dos objetivos propostos e também os desafios que estão impostos pelo Geempa, que é a formação continuada dos professores. Contudo, essa pesquisa não se encerra por aqui. Existem vários aspectos do trabalho realizado pelo Geempa que merecem ser revisitados tanto na perspectiva da aprendizagem, dos processos pedagógicos, quanto no que tange as políticas públicas. Várias continuidades são possíveis para a conversa iniciada aqui. Essa análise constituiu uma proposta de intervenção que poderá servir de orientação para uma revisão dos processos de organização e de implementação da formação oferecidas pelo Grupo.

Por fim quero deixar registrado o quanto foi prazeroso realizar essa pesquisa, estar em contato com os professores, foi um momento muito gratificante ver o reconhecimento que eles têm com o trabalho que foi realizado, foi revigorante. Revisitar os relatórios foi um resgate lindo da história do Geempa em Natal, cada relatório e cada assessoria realizada são carregadas de histórias e de lembranças. Por aqui encerro esse trabalho na certeza de que se tem um lindo desafio pela frente no que diz respeito à formação Pós-constructivista de ensino.

REFERÊNCIAS

ABBATI, Rita; VILLAS-BOAS, Suzana; CABRAL, Armando Villas-Boas. Grupos áulicos. In: ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). **A interação social na sala de aula: grupos áulicos**. 2. ed. Porto Alegre: Geempa, p. 83-96, 2010.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 2017.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

APPLE, Michel W. **A educação pode mudar a sociedade?**. Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BEZERRA, Adriana. **A formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. João Pessoa, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Alunos terão atendimento para superar a defasagem escolar. **Ministério da Educação**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15342-alunos-terao-atendimento-para-superar-a-defasagem-escolar>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Formação continuada para professores. **Ministério da Educação**, Brasília, 26 jun. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/18838-formacao-continuada-para-professores-sp-1513855668>. Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CAMINI, Lúcia. **Gestão Educacional e a relação entre Entes Federados na política educacional do PDE/ Planos de Metas Compromissos Todos pela Educação**. Porto Alegre. UFRGS, 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. 232 f., Tese, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPELLA, Ana Claudia Niedhart. **Análise de Políticas públicas**. UNICAMP, v. 6, n. 2, p.13-34, jul/dez. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de professores: espaços e processos em tensão**. In: GATTI, B. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da; MIZUKAMI, M. da G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. de L. Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, p. 85-95, 2015.

CUNHA, Antônio Camilo. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó, SC: Argos. 2019.

CURY, Carlos Barbosa Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DPeA, 2013.

DANTAS, Tiago. Empirismo X inatismo. **Brasil Escola**, [s. l.], 2007. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>. Acesso em: 24 de março de 2021.

DUARTE, Arita Mendes. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência na formação continuada de professoras alfabetizadoras**. 2014. 174 f. Dissertação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. **Formação docente no Governo Lula**: primeiras reflexões. Florianópolis: UFSC, 2009.

FARIAS, Laurimar de Matos. **Plano de Ações Articuladas: o regime de elaboração nas relações entre o governo municipal de Belém e o governo federal**. Belém, 2017.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SILVEIRA, Denise Nascimento. A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. **Possibilidades e desafios do trabalho e da profissão de professoras na escola**. **Perspectiva**, Florianópolis, v.35, n. 2, p. 560-577, abr./jun.2017.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em educação**, Maceió, v.5, n. 9, p. 1-13, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGÉERIO, Graciela. Educar é interromper profecias de fracasso. *In*: GROSSI, Esther Pillar (org.). **Qual é a chave?** Todos podem aprender. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 29-38.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROSSI, Esther Pillar. **Matemática a serviço do pensamento**. Porto Alegre: Geempa, 2016.

GROSSI, Esther Pillar. **A festa está dentro de nós**. São Paulo: Argumento, 2012.

GROSSI, Esther Pillar. O método pós-construtivista. Entrevista cedida à Marcia Junges e Patricia Fachin. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 460, 10 set. 2008. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2304&. Acesso em: 12 out. 2021.

GROSSI, Esther Pillar. **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Aprender é formular hipóteses...ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. **A violência e as aprendizagens**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. **Uma arqueologia dos saberes do Geempa**. Revista Geempa, Porto Alegre, n. 10, p. 11-39, set. 2005.

GROSSI, Esther Pillar. **Mais uma palavra, e o silêncio é sempre morno**. Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

GROSSI, Esther Pillar. **Construtivismo: um fenômeno deste século**. *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GROSSI, Esther Pillar. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

GROSSI, Esther Pillar. **O Passo de aprender: ato solidário de audácia entrega e prazer**. *In*: Celebração do conhecimento na aprendizagem. GEEMPA 25 anos. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. O fio e a rede do equilibrista. **Revista do Geempa**, v. 1, p. 8-10. Porto Alegre: Geempa, julho, 1993.

GROSSI, Esther Pillar. A contribuição da Psicologia na Educação. **Nova Escola**, Brasília, v. 8, n. 45, p. 46-49, 1990.

GROSSI, Esther Pillar; FREIRE, Madalena. **Todo grupo precisa de um coordenador**. In: ROCHA, Ana Luiza (org.). **Grupos Áulicos: Interação na sala de aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. 2. ed. Porto Alegre, GEEMPA, 2013.

GRUPO SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Esther Grossi com alfabetizadoras em Paris**. Porto Alegre: Geempa, 2012.

GRUPO SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Metodologia de Pesquisa e Ação**. Porto Alegre: Geempa, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Caderno de atividade a partir do livro Dinomir, o gigante: livro do professor**. Porto Alegre: Geempa, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aprender é formular hipóteses...ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **30.000: A escola como esperança democrática**. Porto Alegre, Geempa, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JOBERT, Bruno, MULLER, Pierre. **L'Etat en Action, Politiques Publiques et Corporatismes**, Paris, Presses Universitaires de France, 1987.

KOHAN, Walter. Qual é a chave? todos podem aprender. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Qual é a chave? todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006. p. 15-27.

LIMA, M. S. L. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber Livro, 2004.

- LUCK, Heloisa. **Liderança em Gestão escolar**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
- LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.
- LUCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2003
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZANARES, Vera. A beleza da construção do processo de aprender dos alunos. **Revista do Geempa: A ruptura com o construtivismo piagetiano**. v. 5, p. 155-166. Porto Alegre: Geempa, 2007.
- MANZANARES, Vera. **Os síndromicos de down aprendem?** Revista do Geempa, Petrópolis, n. 8, p. 13-27, 2001.
- MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 409-640, set./dez. 2010.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 18 ed., São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAES; Galiazzi. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- NÓVOA, Antônio. Entre formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos a pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 1-20, 1999. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em 20 de junho, 2021.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e suas formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão**. In MORAES, Simone B. Araujo (Org.), **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes 2007.
- PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.
- PAIN, Sara. **A importância da teoria na arte de ensinar**. In GROSSI, Esther Pillar (Org). **Por que ainda há quem não aprende? A teoria**. p. 65-106, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- PAIN, Sara. **Organismo, corpo, inteligência e desejo**. Porto Alegre: GEEMPA. 1988.
- PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. (L. Werneck, Trad.). Rio de Janeiro, 2008.
- PIAGET, Jean; GRÊCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny B.; SILVEIRA, Denise do nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- REDON, Valéria Lopez. **Todos podem aprender? Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre uma experiência de formação continuada e suas repercussões na cultura escolar**. 185 f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas; DESIDERICO, Mônica. Política Educacional. Diversidade e formação docente: uma interface possível. *In*: SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ASPECTOS DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS NO BRASIL E EM GOIÁS, 1., 2012, Anápolis. **Anais [...]**. Goiás: PPED/UFRJ/UEG, 2012.
- RESENDE NETO, Nathanael da Cruz. **A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil** - Marília, 2017.
- SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de educação PUC** – Campinas, n. 24 p. 7-16. 2008.
- SAVIANI, Demerval. Políticas Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de educação PUC**, Campinas, n. 24 p. 7-16, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Desafios para o século XXI. *In*: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, p. 95 – 96, 2004.
- SCHINEIDER, Suzana. **O projeto de alfabetização do Rio Grande do Sul**: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos [manuscrito]. Porto Alegre, 2009.
- SOARES, J. F. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira**: a evidência do Saeb, 2008.
- SOUZA, Ângelo. GOUVEIA, Andréa. TAVARES, Taís. **Políticas educacionais**: Conceitos e debates. Appris, Curitiba, 2016.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014.

SOUZA, Denise Trento Rebelo. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUBOITI, Nair Cristina Silva. **Grupos áulicos**: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem. Dissertação, 218 f., Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva. **“Ninguém nasce alfabetizadora, aprende-se a ser”**: processo de aprendizagem de alfabetizadoras em proposta pós-construtivista. 2018. Tese, 295 f., Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

VERGNAUD, Gerard. **Au fond de l'action, la conceptualisation**. In Jean-Marie Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France, Education et formation, p. 275-292, 2011. Disponível em <https://www.cairn.info/savoirs-theoriques-et-savoirs-d-action--9782130589990-page-275.htm>. Acesso em 21 de março de 2021.

VERGNAUD, Gerard. **O que aprender?** In: Bittar, M & Muniz, A. C (Orgs). *A aprendizagem matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais* (1ª edição). Curitiba: Editora CVR, 2009.

VERGNAUD, Gerard. **A criança, a matemática e a realidade**: problemas do ensino da matemática na escola elementar (M. L. F. Moro, Trad.). Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

VYGOSTSKI, Lev Shemenovich. **Pensée et langage**. Paris: La dispute, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995. 224 p.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática, 2º ed. São Paulo, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre. 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

13. Os ritmos diferentes dos alunos nas aprendizagens justificam a promoção automática?

- Sim Não, por quê?

14. A agressividade é necessária para aprender e crescer?

- Sim Não, por quê?

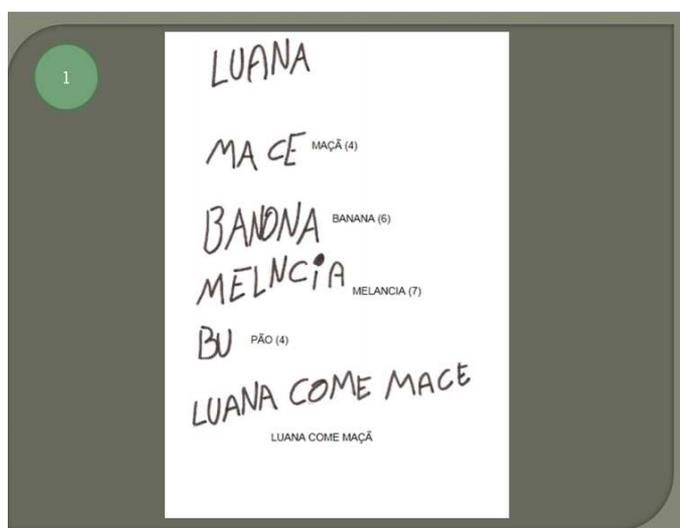
15. Há instinto materno?

- Sim Não, por quê?

16. Qual gráfico abaixo bem representa a relação entre a escola e a família? Por quê?

Família Escola

ANEXO B – PSICOGÊNESE DA ALFABETIZAÇÃO



3

WESLEY

A RUA (2)

AOE CARROSSEL (4)

AOAO NAMORADO (4)

Ai PAI (2)

WESLEY ODAPIA A

WESLEY FOI PASSEAR NA RUA COM O NAMORADO DO PAI

4

BERNARDO

BRAPVMMMP PIPA (7)

ORPANNOWWU AMIGO (9)

WUWUWUWUWU RABIOLA (6)

NWUWUWUWU SOL (7)

NOUSXECAT

BERNARDONOV

BERNARDO GOSTOU MUITO DE SOLTAR PIPA

5

na R O uds MARCELO

 CARRO (10)

 MENINO (2)

 TELEVISÃO (3)

 SOL (7)

 MARCELO QUERIA TER UM CARRO

6

LAFAYETTE
 MASSA (4)
 BOBANA (5)
 CSADLAT (8)
 SF (2)
 LAFAYETTEBMASSA
 LAFAYETTE COME MASSA

7

GABRIEL
 12 (2)
 12E (3)
 12E4 (4)
 1 (1)
 12E42
 GABRIEL NÃO QUIS A PEDRA

8

CLARA



 NUVEM
 MENINA


 ARCO-ÍRIS


 SOL



 CLARA VIU UMA CARA NA NUVEM

9

NICKOLY

WIKLY

EDTF COPO (4)

JAIPB CACHAÇA (5)

VOL CAIPIRINHA (4)

ENTUO BAR (6)

NTBF

NICKOLY VIROU O COPO

10

JONATHAN

LAPI LÁPIS (4)

BORABA BORRACHA (6)

KNETIA CANETINHA (8)

GIRI GIZ (4)

JONATHAN

EQEVQOLAPI

JONATHAN ESCREVE COM LÁPIS

11

STHEPHANY

OTHER CARTAZ (5)

OTENRPY POLÍCIA (6)

OTENRP HELICÓPTERO (6)

TERPS GÁS (9)

TESRP

STEPHANY LEVOU CARTAZ NA MANIFESTAÇÃO

12

ARTUR

IIII VELA (4)

IIIIII REVÓLVER (6)

IIIIIIII CEMITÉRIO (8)

II FLOR (4)

ARTURIIIIII

ARTUR VIU A VELA

13

CAVANSOSAALMEIDA

KE CARNE (2)

QAO CHURRASCO (3)

AARI MAIONESE (4)

AO SAL (2)

CAVAN KOA IOE KE

CAVAN GOSTA DE COMER CARNE

APÊNDICE A – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Gestores:

- 1) Como foi feita a escolha pelo Geempa?
- 2) Como você avalia o programa “Correção do Fluxo Escolar” oferecido pelo Geempa?
- 3) Qual é a sua avaliação sobre o processo de formação continuada oferecido pelo Geempa?
- 4) Qual é a sua avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos a partir da proposta desenvolvida pelo Geempa?
- 5) O que levou à descontinuidade do trabalho desenvolvido em conjunto com o Geempa?
- 6) Quais aspectos merecem destaque (de maneira positiva e negativa) no trabalho de que você participou?

Professores:

1. Como você ficou sabendo do trabalho que estava sendo desenvolvido pelo Geempa?
2. Como você avalia o programa “Correção do Fluxo Escolar” oferecido pelo Geempa?
3. Como o trabalho era visto pelos colegas da sua escola que não participavam do programa de Correção de Fluxo?
4. Qual é a sua avaliação sobre o processo de formação continuada oferecido pelo Geempa?
5. Qual é a sua avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos a partir da proposta desenvolvida pelo Geempa?
6. O que levou à descontinuidade do trabalho desenvolvido em conjunto com o Geempa?
7. Quais aspectos merecem destaque (de maneira positiva e negativa) no trabalho de que você participou?