

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**A TRAJETÓRIA DOS GRUPOS DE ESTUDO GEEMPIANOS DO DF -  
DIFERENCIAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE ALFABETIZADORES**

**(1995-2017)**

**Ândrea de Queiroz Oliveira**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização: História da Educação**

**Dissertação orientada pelo Professor Doutor Joaquim Pintassilgo**

**2017**

## DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo a todos os professores alfabetizadores que, inquietos, buscam na sua trajetória, um fazer pedagógico voltado para as possibilidades.*

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar*

*(Paulo Freire).*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, em quem deposito minha fé particular. Autor da vida e da sabedoria. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para superar os obstáculos e concretizar objetivos.

Aos meus amados pais, irmãos, cunhados e sobrinhos pelo incentivo e ajuda constante, pela compreensão e estímulo às minhas buscas em todas as áreas da vida.

À Coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF), por me desafiar a pesquisar esse tema, pelos ensinamentos, pelas críticas construtivas e valiosas sugestões para esta pesquisa. Aqui está meu agradecimento por sonhar com a constituição de um Núcleo geempiano no DF e acreditar nele, possibilitando a formação de dezenas de alfabetizadores e conseqüentemente pela aprendizagem de centenas de crianças.

Às colegas de trabalho que pertencem ao NEGEDF, pela troca generosa de experiências e afetos, principalmente à Carla, Varínia e Yone, minhas primeiras colegas de grupo, pela cumplicidade e pelas constantes provocações para meu crescimento profissional e pessoal.

Ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, orientador desse trabalho, pelo acolhimento nesta conceituada universidade, pela atenção constante, seriedade, competência, compreensão das minhas angústias e apoio nas dificuldades acadêmicas.

Ao corpo docente do Curso Mestrado em Educação – História da Educação, pela partilha de saberes e experiências de forma tão generosa.

## RESUMO

A pesquisa objetiva descrever e analisar a trajetória dos grupos semanais de estudos geempianos do DF com vistas a compreender o caráter transformador desse espaço/tempo significativo de aprendizagem e o que ele contribui para a profissionalização do professor. Os estudos empreendidos para o desenvolvimento desta pesquisa seguem os pressupostos da pesquisa qualitativa, sendo que, para coleta de dados utilizam-se instrumentos como: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. Para interpretação e análise dos dados, tomou-se a orientação da análise de conteúdo elegendo as categorias explicativas extraídas das asserções discursivas. Foram investigados três professores diretamente responsáveis pela implantação dos primeiros grupos geempianos do DF (1995-1997), a coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF), além do grupo semanal de estudos geempianos de Samambaia-DF. Constatou-se no estudo que a trajetória dos grupos geempianos do DF tem sido uma experiência que ao ser situada social e historicamente aponta para uma dimensão política no sentido de que encontra-se direcionada para a democratização do ensino com experiências bem sucedidas de implantação de projetos e programas que resultaram na alfabetização de muitos jovens, crianças e adultos de classes populares, o que ainda ocorre. Verificou-se que a formação permanente na lógica de grupos semanais de estudo, tem sido um diferencial na medida em que possibilitou aos professores participantes construir elementos cognitivos necessários para compreender e ressignificar a prática, buscando soluções e propondo mudanças significativas no contexto educativo, resultado da articulação entre uma teoria bem fundamentada e a vivência do cotidiano escolar, contribuindo para a profissionalização docente.

Palavra-chave: Formação Permanente; Grupo de Estudo; Ensino-Aprendizagem; Alfabetização.

## SUMMARY

The aim of the present research is to describe and analyze the trajectory of weekly geempians groups of Federal District in order to understand the transformer character of this significant space/time of learning and how it adds to teacher's professionalization. The studies for this research follow the suppositions of qualitative research, using for the data collect instruments like: semi-structured interview, participant observation and documental analysis. For the interpretation and data analysis, we choose content analysis selecting the explicative categories extracted from discursive units. The participants of this research are three teachers directly responsible by implementation of the first geempians groups of Federal District (DF) (1995-1997), the coordinator of the Core of Geempians Studies of DF (NEGEDF) and the weekly group of geempians studies from Samambaia-DF. We observe that the trajectory of geempians groups of DF has been an experience which from socially and culturally situated point of view show a political dimension, directed towards the teaching democratization with successful experiences of projects and programs implementation that have resulted in the literacy of many young people, children and adults of the working classes, which still occurs. It was verified that the permanent formation in the logic of weekly groups of study has been a differential that enabled the participating teachers to construct cognitive elements necessary to understand and re-signify the practice, searching for solutions and proposing significant changes in educative context, result of the articulation between a well-founded theory and the daily the daily life of the school, contributing to the teaching professionalization.

Key-words: Permanent Formation; Group of Study; Teaching-Learning; Literacy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Dinâmica entre grupo semanal de estudo e Núcleo

Figura 2 – Inatismo

Figura 3 – Empirismo

Figura 4 – Construtivismo

Figura 5 – Pós-construtivismo

Figura 6 – Instâncias da aprendizagem

Figura 7 – Nave da zona proximal das aprendizagens rumo à leitura e à escrita

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Principais Atos dos Grupos Geempianos no DF

Quadro 2 – Gráfico da escada da leitura do nome

Quadro 3 – Gráfico da escada da escrita de quatro palavras e uma frase

Quadro 4 – Gráfico da escada da associação das letras aos sons

## **LISTA DE SIGLAS**

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

EAP – Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GAEPs – Grupos de Apoio entre Professores

GDF – Governo do Distrito Federal

GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições Públicas do Ensino Superior Anísio Teixeira

INEP – Estudo Nacional de Pesquisa

MEC – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEGEDF – Núcleo de Estudos Geempianos do Distrito Federal

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDES – Plano de Desenvolvimento Econômico e Social

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PP – Partido Progressista

PPS – Partido Popular Socialista

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SAE – Sindicato dos Auxiliares em Administração Escolar

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SINPRO – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

UCB – Universidade Católica de Brasília

UNB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1.1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ESTUDOS ATUAIS .....	19
1.2- A FORMAÇÃO DE GRUPOS ENTRE PROFESSORES: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	25
1.2.1- Grupos de apoio entre professores no contexto espanhol.....	27
1.2.2- Grupos de trabalho entre professores no contexto português .....	30
1.3- A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE .....	34
1.3.1- Políticas públicas brasileiras direcionadas à educação e à formação docente .....	36
1.4- FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). .....	40
1.4.1- Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA (2001).....	41
1.4.2- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC (2013-2017) .....	42
1.4.3- Programa de formação de alfabetizadores proposto pelo Geempa com a experiência de grupos de estudo de professores no contexto brasileiro.....	45
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>54</b>
2.1- A PESQUISA QUALITATIVA – RECORTE HISTÓRICO .....	55
2.2- ESTUDO DE CASO.....	57
2.3- CONSTRUINDO INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS – UM OLHAR ETNOGRÁFICO.....	60
2.4- DEFININDO O UNIVERSO DA PESQUISA .....	64
2.5- NARRANDO O MÉTODO PARA ANÁLISE DE DADOS .....	67
<b>CAPÍTULO 3: GRUPOS GEEMPIANOS DO DF: UMA PROPOSTA PÓS- CONSTRUTIVISTA PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES.....</b>	<b>70</b>
3.1- A CRIAÇÃO DOS GRUPOS SEMANAIS DE ESTUDOS GEEMPIANOS NO DF.....	71
3.1.1- Um governo democrático voltado para as classes populares.....	72
3.1.2- Projeto “Vira Brasília a Educação” (1995-1997) – formação de professores com o compromisso da democratização do ensino .....	75
3.1.3- A interrupção do projeto de formação docente vigente .....	85

3.1.4- Abertura de novos programas e projetos de alfabetização no DF: a continuidade dos grupos semanais de estudo .....	88
3.1.5- Formação do Núcleo de Estudos Geempianos do Distrito Federal .....	90
3.1.5.1- Proposta de curso: didática da alfabetização pós-construtivista .....	104
3.2- GRUPO SEMANAL DE ESTUDOS DE SAMAMBAIA-DF – RESSIGNIFICAÇÃO DO LÓCUS DE APRENDIZAGEM .....	108
3.2.1- A constituição de um grupo de formação permanente.....	109
3.2.2- A estruturação dos encontros do grupo semanal de estudos de Samambaia- Distrito Federal.....	112
3.2.2.1- <i>O escrito sobre o bom e ruim da semana</i> .....	114
3.2.2.2- <i>Análise de documentos</i> .....	120
3.2.2.3- <i>Leitura teórica</i> .....	125
3.2.2.4- <i>Merenda pedagógica</i> .....	126
3.2.2.5- <i>Estabelecimento de metas</i> .....	127
3.2.2.6- <i>Relatório coletivo</i> .....	128
3.3- ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me instiga,  
que me insere na busca, não aprendo nem ensino  
(Paulo Freire).

A tessitura dessa pesquisa começou nos anos de 2005 e 2006, época em que decidimos iniciar o trabalho com turmas de alfabetização em escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Essa decisão foi tomada após um período de atuação e estudos voltado para a área da psicopedagogia institucional, como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem<sup>1</sup> que se constituía de um profissional da área da pedagogia e um profissional da área da psicologia. Nesse período, muito nos intrigavam as questões sobre as frequentes queixas de dificuldades de escolarização relatadas pelos professores de sala de aula. Ali, os estudos já indicavam a retirada dos enfoques reducionistas da produção do fracasso escolar, orientados a procurar causas pontuais para as dificuldades escolares colocando-as numa perspectiva centrada em todas as forças e recursos da escola como instituição, em que circulam inúmeras situações complexas capazes de provocar barreiras no processo ensino-aprendizagem, assim como em discussões político-pedagógicas (Collares & Moysés, 1996). Contudo, construir práticas sob essa nova perspectiva requeria grandes desafios, uma vez que se incluíam recursos e técnicas ainda utilizadas numa perspectiva tradicional de ensino.

Disposta a vivenciar uma nova maneira de ensinar e aprender, com a finalidade de compreender e reduzir as demandas de fracasso escolar apresentadas no processo

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Educação do Distrito Federal mantém um serviço de apoio técnico e pedagógico denominado de Serviço Especializado de Apoio À Aprendizagem iniciado em 1968 e regularizado em 2009, cujo objetivo é contribuir para a superação das dificuldades presentes no processo de escolarização dos alunos.

ensino-aprendizagem, procurei a coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF), vinculado ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)<sup>2</sup>, para participar da formação permanente, sendo inserida no grupo semanal de estudos. A partir desse momento, como professora de classe de alfabetização de uma escola pública do DF, nossa prática pedagógica teve um novo sentido construído no coletivo, com professoras alfabetizadoras, com especialistas e com os alunos de nossas turmas.

Todavia, a formação na lógica de grupos semanais de estudos com foco na aprendizagem de professores e alunos, que se configura na proposta metodológica pós-construtivista, nos atraiu, demonstrando ser uma opção diferenciada que atendia a nossas necessidades pedagógicas e de nossos alunos de classes de alfabetização numa dimensão política e de processo ensino-aprendizagem<sup>3</sup>. Contudo, era necessária a sistematização desses conhecimentos construídos desde 2005 e que contribuíssem para a nossa profissionalização e de outros professores participantes.

Nesse sentido, o desejo pela pesquisa na área de formação de professores, sobretudo alfabetizadores, alicerçada em embasamento teórico consistente e sistematizado, foi o motivo que nos levou a dialogar com essa renomada academia que nos oportunizou aprofundar nossos estudos. Entretanto, na trajetória desta investigação, para além de respostas, a busca foi baseada em reflexões que nos direcionassem a contribuir evidenciando uma nova configuração de formação permanente de professores

---

<sup>2</sup> O Geempa é uma organização não governamental que, desde 1970, vem estudando, pesquisando e atuando na área da educação, com ênfase na alfabetização e na formação do professor (Rocha, 2000).

<sup>3</sup> Optou-se por usar processo ensino-aprendizagem com hífen por refletir melhor o pressuposto de que é impossível dissociar esse binômio, ambos guardam uma íntima relação no processo de desenvolvimento humano.

alfabetizadores no contexto de novos estudos sobre formação docente apontada por pesquisadores nacionais e internacionais (Grossi, 1992; Marcelo, 1998; Zeichner, 1998; Nóvoa, 2008; André, 2010).

Assim, a presente dissertação teve como finalidade descrever e analisar, numa perspectiva histórica, a trajetória dos grupos semanais de estudos geempianos do DF que, em 2017, completou 22 anos de história. As indagações que fizemos nesta pesquisa buscaram resgatar a gênese da formação dos grupos no DF; compreender o processo de construção, consolidação e dinâmica dos grupos; além de analisar a articulação entre teoria e prática em ações efetivas e significativas de aprendizagem capazes de ter experiências de 100% de alfabetização em suas turmas.

Por essa razão, o estudo justifica-se pela relevância, como aponta André (2010), visto que, no campo de estudos da formação continuada de professores, observa-se crescente produção científica. O conhecimento do processo de aprender e ensinar tem tomado dimensões significativas nas pesquisas de formação de professores com as indagações de como o professor gera conhecimento e que tipo de conhecimento adquire (Marcelo, 1998). Contudo, a formação dos professores, sobretudo no Brasil, apresenta vários entraves passíveis de uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação (Gatti, 2010). Para Grossi (1992), o bom desempenho de um curso de formação considera a premissa de que “só ensina quem aprende”, ou seja, que a aprendizagem só ocorre na circulação dos saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente, entre o sujeito que tenta compreender o mundo e o outro que se interpõe entre ambos. É nesse sentido que a formação deve ser um processo permanente.

O intuito desta pesquisa é evidenciar a contribuição dos grupos de estudo geempianos para a melhoria dos índices de alfabetização no DF e para democratização

das aprendizagens. Com a ideia central de que “todos podem aprender”, o desafio da alfabetização para todos está presente no cenário das políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do ensino com ênfase na formação permanente de qualidade. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o DF se tornou referência em todo o país no segmento de alfabetização. Contudo, mesmo com todos os investimentos feitos nesta área, o DF possui 60 mil analfabetos de acordo com os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), divulgada pela Companhia de Planejamento (CODEPLAN) em 2015.

Realizar esta pesquisa configurou-se um grande desafio. Manter o distanciamento necessário foi um exercício de construção enquanto nosso papel de pesquisadora, devido ao nosso envolvimento profissional com os grupos semanais de estudo. O olhar etnográfico que perpassa a pesquisa foi essencial para esta construção ao direcionar nosso olhar sobre a *cultura*, definida como “o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar as experiências e induzir o comportamento” (Spradley, 1980, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 57). Ou seja, na observação participante, busquei interpretar o que as professoras pesquisadas fazem, com quais motivos, o conhecimento que possuem e as estratégias que adotam e utilizam. Outrossim, a compreensão da dinâmica dos grupos semanais de estudo com embasamento na teoria pós-construtivista requer um mínimo de vivência e aprofundamento na proposta devido a sua complexidade. Na bibliografia científica, encontramos registros de alguns investigadores que optaram por assuntos em que estavam pessoalmente envolvidos e o fizeram com sucesso (Mc Pherson, 1972; Rothstein, 1975, citados por Bogdan & Biklen, 1994).

Vale ressaltar o contexto social e histórico dos grupos semanais de estudo geempianos do DF, por se tratar de uma trajetória de 22 anos, inerente ao cenário social e político do DF voltado para o ensino das classes populares. Segundo Chartier (1993,

citado por Ferreira, 2000), “a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais” (p. 11). Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social.

Na estruturação deste estudo optamos por organizá-lo em três capítulos. No primeiro capítulo, denominado de “Referencial Teórico”, apresentamos um breve estudo acerca da formação de professores na perspectiva das relações entre o aprender a o ensinar, trazendo nessa perspectiva algumas discussões relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional. Destacamos a dimensão coletiva e permanente da formação docente como elementos essenciais de mudança das práticas educativas, por meio do relato de experiências bem sucedidas de grupos entre professores: na Espanha e em Portugal. No contexto espanhol, o modelo de Grupos de apoio entre Professores (GAEPs) traz a questão da criação de culturas e estruturas colaborativas nas instituições escolares, enquanto que o Movimento da Escola Moderna (MEM) de Portugal discute o modelo de autoformação cooperada. Logo após, fizemos uma contextualização sobre as políticas públicas brasileiras direcionadas à educação com ênfase na formação de professores alfabetizadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) considerando dois programas de governo que se destacaram por sua abrangência e relevância para as escolas públicas do DF: PROFA (2001) e PNAIC (2013-2017). Ainda no contexto dos programas educacionais governamentais, apresentamos a proposta de formação na abordagem pós-construtivista, com o exemplo do programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização que discute a aprendizagem de professores na perspectiva

de que “só ensina quem aprende”, num processo permanente de formação entre pares, nos fornecendo elementos para investigar os grupos geempianos do Distrito Federal.

No segundo capítulo denominado “Percurso metodológico”, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa; a estratégia escolhida; a definição do universo da pesquisa e a descrição dos sujeitos envolvidos nesse processo. E, por fim, enfatizamos que, para análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016), além de pensar na perspectiva etnográfica condizente com a pesquisa qualitativa.

O capítulo três, denominado “Grupos geempianos do DF: uma proposta pós-construtivista para a formação de alfabetizadores” compreende três momentos: no primeiro, com um trabalho narrativo na perspectiva histórica, procuramos destacar a proposta de formação permanente de professores alfabetizadores para as escolas públicas do Distrito Federal através da implantação do Projeto “Vira Brasília a Educação”, início dos grupos semanais de estudos geempianos do DF. Analisamos, a partir das falas dos entrevistados, o processo de adesão dos professores ao projeto, os aspectos políticos enfrentados, a interrupção do projeto, a implantação de programas de alfabetização com parceria governamental garantindo a continuidade dos grupos e, por fim, a consolidação dos grupos através da formação do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF). Para tanto, foram realizadas entrevistas e análise documental produzidas pelos sujeitos. Os sujeitos entrevistados foram: uma coordenadora geral, um coordenador regional e uma professora, todos participantes do Projeto “Vira Brasília a Educação” no período em que aconteceu (1995-1997), além da fundadora e coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do Distrito Federal.

No segundo momento, investigamos a dinâmica do grupo semanal de estudos de Samambaia-DF, por meio dos dados obtidos mediante a observação participante e a

análise de documentos produzidos pelos sujeitos. Foi possível caracterizar a sistematização dos encontros realizados pelo grupo, observar os estudos realizados, perceber os desafios provenientes de uma proposta inovadora e analisar a repercussão do trabalho em suas turmas nos relatórios apresentados pelas professoras.

No momento final, analisamos a articulação entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem realizado pelas professoras observadas, à luz das premissas basilares da teoria pós-construtivista, a saber, “todos podem aprender” e “só ensina quem aprende” (Grossi, 1992).

Elegemos, para interpretação mediante os dados coletados, os temas: a criação dos Grupos geempianos no DF; os Grupos de Estudos Geempianos de Samambaia-DF como a ressignificação do *locus* de aprendizagem e a articulação entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem. Utilizamos o critério de semelhança para eleger as categorias representativas.

É importante ressaltar que a análise feita está longe de pretender esclarecer todas as questões que envolvem as recentes discussões sobre formação docente e a configuração de grupos de estudo como metodologia para esse fim. Dentre as discussões e as observações que nos pareceram importantes e foram analisadas neste trabalho foi possível evidenciar aspectos que ampliaram conhecimentos a respeito dos grupos de estudo geempianos evidenciando a contribuição dos grupos de estudo para uma formação e um ensino de qualidade que permite alfabetizar mais alunos do que outras propostas didáticas.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

---

O conhecimento une cada um consigo mesmo e todos com todos

(José de Sousa Saramago).

Este capítulo aborda a formação continuada de professores por meio das pesquisas mais atuais da área educacional; traz a perspectiva da formação de grupos de professores como estratégia formativa de apoio e desenvolvimento docente através do relato de experiências bem sucedidas a nível internacional; debate o contexto das políticas públicas brasileiras ao apontar os principais programas de formação de alfabetizadores da SEDF e, por fim, apresenta a proposta pós-construtivista cunhada pelo Geempa, inserida nos programas nacionais de formação de professores alfabetizadores.

### **1.1- Formação de Professores – Estudos Atuais**

As pesquisas sobre formação de professores, no âmbito internacional e nacional, têm conquistado o interesse dos pesquisadores, expresso no aumento das produções e eventos científicos, nas publicações recentes e na visibilidade nos meios de comunicação, configurando-se, segundo autores da área, em um campo autônomo de estudo (Marcelo, 1998; Zeichner, 1998; Nóvoa, 2008; André, 2010).

Segundo Carlos Marcelo (1998), o campo de pesquisas nessa área tem crescido quantitativa e qualitativamente nos últimos quinze anos. As perspectivas e o enfoque utilizado para essa problemática também evoluíram. Os estudos desenvolvidos em torno do descritor “aprender a ensinar”, enraizado no que se denominou o paradigma do

“pensamento do professor”, têm sido o motivo da reformulação das pesquisas sobre a formação dos professores. Na preocupação de conhecer os processos relacionados ao aprender a ensinar, as indagações caminham em direção à aprendizagem do professor. Ou seja, “a pesquisa sobre aprender a ensinar evoluiu na direção da indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimentos, além de sobre quais tipos de conhecimentos adquirem” (Marcelo, 1998, p. 51).

Ainda nesta linha de pesquisa sobre o conhecimento do professor, o autor relata pesquisas do ponto de vista do conhecimento didático e do conteúdo. Os estudos segundo esta orientação centraram-se em três grupos: em primeiro lugar, observa-se a ênfase nos processos mentais para resolução de problemas, considerando o ambiente da classe, a elaboração do planejamento, as intervenções, as ações tomadas e as avaliações realizadas (Marcelo, 1998).

Um segundo grupo de pesquisas refere-se ao conhecimento prático dos professores que, adquirido em situações de sala de aula, são pensadas e analisadas para dar cabo a ações educativas efetivas em cada contexto. Os estudos realizados com estagiários de ensino, apontaram que o desenvolvimento do conhecimento desses professores em formação encontrava-se associado às experiências iniciais com turmas de alunos, ainda que as relações entre teoria e prática pareciam pouco claras e conhecidas. Ainda demonstrou que a relação entre a teoria (expostas e implícitas) e a prática, pode ser contraditória e que a mudança no conhecimento não conduz necessariamente a mudança nas práticas de ensino (Marcelo, 1998). Sendo assim, o professor, para além do que descobriu em seus primeiros anos de prática, deve buscar reexaminar constantemente suas metas, ações, evidências e saberes, ingressando num círculo de formação permanente na perspectiva de uma prática reflexiva.

Schon (2000), ao analisar a epistemologia da prática, discute a importância do ensino reflexivo para o profissional prático. O autor destaca dois conceitos diferentes que integram o pensamento reflexivo: conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação. Ele explica que o conhecimento-na-ação é um conhecimento espontâneo e dinâmico sobre como fazer as coisas, com um caráter subjetivo, sendo difícil sua verbalização. Diferentemente, a reflexão-na-ação refere-se a uma atividade cognitiva consciente do sujeito frente a uma determinada situação, ou seja, consiste em pensar sobre o que se está fazendo, no momento em que se está fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento (Schon, 2000).

Por meio da reflexão-na-ação, o professor reage de forma reflexiva às diferentes situações, desde as complexas até as mais simples, permitindo a tomada de decisões mais eficientes ao mesmo tempo em que gera e constrói novos conhecimentos. Nesse sentido, o professor tem sido visto pelos pesquisadores numa nova abordagem, a de profissional reflexivo, tendo a reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, presentes tanto nas pesquisas do ponto de vista da didática, quanto da formação de professores (Schon, 2000).

Em terceiro e último lugar, a pesquisa sobre o conhecimento didático do conteúdo, pontuado por Marcelo (1998), se propõe a estudar “a forma pela qual o professor transpõe esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos” (Marcelo, 1998, p. 53), ou seja, análise do processo de aprender a ensinar. Para tanto, foram formuladas diferentes questões relativas à compreensão que o professor tem da disciplina que leciona e o quanto afeta na qualidade do ensino; a relação da qualidade da formação inicial do professor como facilitador do desenvolvimento de processos de transformação, dentre outras. Em respostas a essas questões, encontra-se uma diversidade de pesquisas

desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento: matemática, ciências sociais, língua, ciências naturais.

No caso brasileiro, as autoras André (2010) e Nunes (2001), relatam que as pesquisas iniciais, a partir da década de 1990 sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com influência de estudos internacionais, apontando “a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (Nunes, 2001, p. 28). Nesse sentido, pode-se observar, em recentes pesquisas acadêmicas analisadas por André (2010), a relação entre as experiências profissionais com as práticas dos professores de sala de aula, apontando para a concepção de formação docente como um processo contínuo e permanente ou um processo de desenvolvimento profissional, um avanço em relação à década anterior.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) traz o debate sobre a formação de professores, deslocando-se de uma perspectiva centrada no conhecimento acadêmico para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Assim, defende o pressuposto de se pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamentada sobre a profissão docente, ou seja, trazer a profissão para dentro da formação, uma vez que o saber profissional se distanciou da formação, à medida que ela se concentrou nas discussões teóricas das universidades. Na mesma perspectiva, o autor relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produção na vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produção da profissão) e com o desenvolvimento organizacional (produção da escola).

Com relação ao desenvolvimento pessoal, na mesma perspectiva que Schon, Nóvoa (1992) parte do pressuposto que a formação deve ocorrer por meio da reflexão

sobre a própria prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal. Dessa forma, o movimento dialético ação-reflexão-ação é considerado como fundamento básico na formação contínua desses profissionais. Quanto ao desenvolvimento profissional, o autor fala da emancipação profissional, deixando clara a importância dos professores assumirem o papel de produtores de sua profissão. Já em relação ao desenvolvimento organizacional, aponta para a necessária comunhão entre a formação docente e os projetos escolares. A esse respeito, reitera a ideia de que a formação deve dar-se no dia a dia do professor, na escola, entendendo e defendendo o processo de formação dos professores como um *continuum*, numa perspectiva de transformação, de desenvolvimento pessoal e profissional da prática pedagógica.

O desenvolvimento profissional docente articula-se com o desenvolvimento organizacional escolar em suas ações, projetos e práticas curriculares, sendo de competência da organização escolar a necessidade de se valorizarem as experiências significativas da prática dos professores e a sua formulação teórica, o que poderia ocasionar mudanças significativas no contexto escolar (Nóvoa, 1992).

Nesse contexto de mudança e desenvolvimento, Garcia (1999) concorda com Nóvoa ao afirmar que os processos de mudança profissional devem atender, à “dimensão pessoal da mudança”, ou seja, “ao impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, sobre as crenças e os valores dos professores” (p. 47). A dimensão pessoal do professor envolve processos reflexivos de autoconhecimento no contexto profissional. As mudanças no campo profissional e pessoal não estão dissociadas, pelo contrário, caminham na mesma direção. As mudanças só se concretizam dentro da escola através da transformação do modo de pensar e agir dos professores.

Garcia (1999) ainda discute, em relação a pesquisas sobre o pensamento dos professores, que eles “não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas

por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional” (p. 47).

Nesse sentido, é válido afirmar que os debates apontam para uma formação docente na dimensão coletiva, remetendo-se ao impacto nas escolas e no próprio grupo de professores. Uma tendência que contribui para a emancipação e consolidação profissional de uma profissão que demonstra autonomia na produção de saberes e valores. Essa tendência aliará os saberes de caráter intelectual e as características práticas da profissão, o que caracterizaria o professor como prático reflexivo (Nóvoa, 1991).

Nóvoa (2002) assinala que práticas de formação contínua centradas no trabalho individual, por si só, não são suficientes para o desenvolvimento profissional como um todo. Assim, alerta: “Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (Nóvoa, 2002, p. 59). O autor aponta o diálogo entre os professores e a criação de redes coletivas de trabalho como fatores decisivos de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Cabe, então, levando em conta recorte teórico, reafirmar que a formação continuada e a prática pedagógica, com seus elementos essenciais como condições exigidas de mudança, são atividades articuladas e integradas ao cotidiano dos professores e das instituições educativas. Sendo assim, é importante buscar a coerência entre conceitos e concepções que as norteiam e as ações que as revelam. Por essa razão, os elementos teóricos a seguir retomam e procuram considerar estudos pautados na

dimensão coletiva como elemento essencial na formação dos professores o que leva a potencialização das aprendizagens dentro de um processo de formação permanente.

### **1.2- A Formação de Grupos entre Professores: Proposta de Formação Continuada**

Segundo Pichon-Rivière, “pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica” (Rivière, citado por Freire, 2005, p. 59). Mesmo tendo objetivos comuns, os participantes conservam sua identidade, observada como o produto das relações com os outros.

Do ponto de vista da abordagem teórica da psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (2007) assenta na hipótese de que, desde a infância, todas as capacidades se manifestam inicialmente em situação interativa, e a sua ativação e regulação intrapsíquica só acontecem num momento posterior. Para ele, igualmente, as aquisições dependem por sua vez da “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto [...]” (Vygotsky, 2007, p. 97), assim define Zona de Desenvolvimento Proximal. Ou seja, para Vygotsky, aprendizagem promove desenvolvimento com a mediação necessário e essencial de um adulto ou um indivíduo mais experiente. Mas isso no entanto, ainda demonstra apenas a necessidade e a importância da função do professor para promover a aprendizagem do aluno, sem se remeter as trocas de aprendizagem entre os iguais.

Vale ressaltar que Vygotsky fala da dimensão social das aprendizagens, mas Wallon amplia esse conceito afirmando que somos geneticamente sociais, ou seja, os outros são essenciais para a constituição do sujeito. Em seus estudos, Wallon (1995)

pressupõe um sujeito integrado a um contexto sociocultural, rompendo com uma educação direcionada para as potencialidades exclusivamente individuais. A aprendizagem deve, portanto, apoiar-se nos aspectos afetivos, cognitivos e motores do sujeito que interage com o outro. A cultura e a linguagem são elementos desencadeadores para evolução do indivíduo. Para o autor, no desenvolvimento, não existe linearidade sendo este um movimento descontínuo, passível de crises, rupturas, conflitos e retrocessos, como um movimento que tende ao crescimento.

A formação de grupos entre professores, sobretudo numa estrutura colaborativa, entre iguais ou pares mais competentes, apresentam-se cada vez mais nas escolas contrapondo a organização tradicional que inviabiliza a criação de culturas e estruturas colaborativas nas instituições de ensino. Esta nova configuração deve permear todo o sistema escolar, facilitando a participação e o compromisso do professor em relação aos desafios e as mudanças educacionais emergentes (Parrilla & Daniels, 2004).

Segundo Parrilla e Daniels (2004), a estrutura de colaboração sugerida como estratégia formativa de aprendizagem e de apoio aos professores, concretizada na prática, não é uma tarefa simples, muito menos um processo rápido. A própria experiência do autor vivenciada por um grupo de profissionais da província de Sevilha (Espanha), na formação de grupos de apoio, narrada no livro *Grupos de Apoio entre Professores* (2004), descreve o quanto foi necessário revisar as práticas e redefinir conceitos após cada ação, ou seja, o trabalho colaborativo entre os pares, longe de ser um projeto predefinido, se constrói na lógica processual, desenvolvido na realidade contextual, formativa, institucional e profissional, aspectos que serão aprofundados posteriormente.

Mediante o exposto, destaca-se neste estudo a importância dos movimentos em prol de uma formação continuada de docentes na lógica de grupos privilegiando a troca de aprendizagem entre pares. Todavia, na formação de grupos entre professores, seja

numa estrutura colaborativa ou cooperativa, o que se busca é uma parceria entre os indivíduos participantes que vá além da simples soma de mãos para execução de uma ação ou projeto, mas auxiliando-se mutuamente na construção do conhecimento com vistas ao processo de profissionalização.

Os grupos entre professores na perspectiva formativa de desenvolvimento pessoal e profissional, serão tratados a seguir, com a utilização de dois exemplos de experiências em contextos distintos: espanhol e português.

### **1.2.1- Grupos de apoio entre professores no contexto espanhol**

Nas leituras realizadas, encontramos na Espanha, descrito por Parrilla e Daniels (2004), já mencionado anteriormente, uma experiência bem sucedida de grupos de professores que rompendo com o modelo tradicional das instituições escolares de uma cultura individualista, vivenciam iniciativas de colaboração e comunicação tão necessárias em tempos de transformação social em que vivemos. Segundo esses autores, “definitivamente, as estruturas de organização baseadas na especialização e uma cultura geral baseada no individualismo profissional significam que, embora desejada, a colaboração no âmbito do ensino pode ser difícil de alcançar” (Parrilla & Daniels, 2004, p. 18).

Assim, os denominados Grupos de Apoio entre Professores (GAEPs), na contramão da organização estrutural vigente nas escolas, visa implantar experiências de grupos de apoio que buscam incentivar à cultura da colaboração nas escolas.

Os grupos colaborativos de professores são organizações sistematizadas com tempo/espço próprios e constantes, cujos participantes são professores de uma mesma

escola. É um lugar de escuta colaborativa para ajudar aqueles que enfrentam algum tipo de problema em sala de aula. Neste espaço significativo, os professores têm a oportunidade de trocar experiências com seus colegas, de receber suporte para seus alunos, o envolvimento com as necessidades educacionais especiais e o trabalho com reflexão articulando teoria e prática.

Normalmente, a composição de um GAEP é feita por um pequeno grupo, três a quatro pessoas: um professor experiente na rotina da escola, e dois tutores, um tutor com menos experiência (representando a população mais jovem) e um com mais experiência. “O grupo recebe solicitação de professores que, espontanea e individualmente, solicitam sua ajuda. Junto desse professor com dificuldade, o grupo colabora na análise e compreensão do problema apresentado, e propõe maneiras de intervenção adequada às dificuldades identificadas [...]” (Parrilla & Daniels, 2004, p. 20).

A proposta inicial dos GAEPs era atender aos professores cujos alunos demonstravam necessidades educacionais especiais, contudo em algumas escolas, os GAEPs funcionam apoiando os professores à resolução de problemas diversos que vão para além das necessidades educacionais especiais presentes no dia a dia.

É dessa forma que os GAEPs podem ser considerados uma amostra prática do compromisso de uma escola com a atenção à diversidade de alunos, uma vez que torna possível o apoio aos professores, o que, indiretamente, resultará em apoio aos alunos. Cria-se, para isso, uma proposta de trabalho na qual, além de se valorizar as próprias ideias e o conhecimento dos professores, assume-se que esse conhecimento pode ser compartilhado e desenvolvido de maneira eficaz com os colegas de trabalho (Parrilla & Daniels, 2004, p. 20).

Esse espaço/tempo dedicado aos trabalhos do GAEPs se diferencia dos momentos, que em algumas escolas brasileiras, são chamados de coordenação pedagógica, em que

no contexto da sala dos professores, são discutidos os planos curriculares, os projetos a serem implantados e a proposta pedagógica da instituição como um todo. O próprio espaço de Conselho de Classe, no qual uma vez por bimestre, se faz uma reunião avaliativa em que diversos especialistas envolvidos no processo ensino-aprendizagem têm como objetivo refletir sobre a aprendizagem dos alunos e o processo de ensino, não são espaços suficientes para ouvir com intencionalidade as necessidades dos professores e dar acompanhamento sistematizado.

A resposta rápida a um problema e o acompanhamento deste, a análise de preocupações e casos particulares, o caráter não dirigido e o enfoque centrado no professor e no ensino, são os pontos centrais de análise apontados pelo autor que diferenciam a proposta dos GAEPs de outros grupos estruturais presentes no espaço escolar.

Os autores ainda discutem algumas questões pertinentes à contribuição dos GAEPs para os professores, para a escola, para os alunos e ainda as contribuições para o conjunto desses atores. Para os professores, os GAEPs são exemplos de um modelo de apoio individual, reflexivo e interventivo, focado em uma necessidade específica do professor, em que a troca de experiências ocorre entre seus pares e especialistas que normalmente é um espaço/tempo pouco acolhido na estrutura escolar. Propicia ao professor liberdade para dividir suas ansiedades, falar sobre suas frustrações e sentir-se apoiado em seus desafios educacionais. Para a escola, os GAEPs são uma opção intermediária entre os modelos de apoio centrados no aluno, como por exemplo os conselhos de classe, e as iniciativas gerais centradas na escola (projetos pedagógicos estanques). Para os alunos, os grupos de apoio fortalecem o trabalho do professor em sala, se traduzindo na melhoria da qualidade do ensino.

Assim, o modelo dos GAEPs se assemelham a outros modelos de apoio, em relação ao princípio orientador da coletividade, da colaboração e do apoio entre iguais, ao mesmo tempo que possuem particularidades que contribuem para o auxílio direto ao professor. Pode-se citar como exemplo, o modelo português de formação de grupos de trabalho entre professores direcionado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), discutido a seguir.

### **1.2.2- Grupos de trabalho entre professores no contexto português**

Em Portugal, encontramos um forte movimento voltado para a formação de grupos de trabalho de promoção pedagógica. Segundo Sérgio Niza (2016), o Movimento da Escola Moderna (MEM) teve seu início no âmbito do Sindicato Nacional de Professores (fevereiro de 1965), apoiado pela Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (abril de 1966), por ocasião do congresso de Perpignan na França. Nessa oportunidade, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza foram indicados como representantes do grupo português do Movimento da Escola Moderna. O grupo, inicialmente composto por seis participantes, era constituído por professores de todos os graus de ensino e profissionais das várias áreas da educação egressos do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, impulsionados pelos cursos de formação liderado por Rui Grácio. Em 1976, a Associação formalizou-se e em 1978 iniciou seu trabalho de publicação com a edição do Boletim Escola Moderna.

O MEM teve como base inicial a pedagogia de Célestin Freinet, todavia, reorientou, desde os anos 80, o seu trabalho de formação cooperada e o modelo pedagógico interventivo escolar para uma perspectiva cultural e comunicativa decorrente

dos estudos de Vygotsky e Bruner, dentre outros, na perspectiva da organização social das aprendizagens. Inicialmente, procurando atender as escolas particulares e posteriormente o Ensino Público, o grupo de professores do MEM, no primeiro decênio procurou atender as demandas escolares através de ações dentre as quais se destaca a colaboração de professores estrangeiros em encontros internacionais<sup>4</sup>.

O MEM assenta-se na formação contínua dos professores, que se processa num modelo chamado “dispositivo de autoformação cooperada”. Para tanto, são organizados grupos de trabalho cooperativos de análise e reflexão sobre a prática educativa apoiado nos trabalhos dos alunos, partindo então, para o embasamento teórico e a possibilidade da construção de instrumentos pedagógicos. Nesse modelo, “os professores se formam uns aos outros, de modo isomórfico e a partir de projetos de formação” (Pereira, 2016, p. 7). Existem diversos espaços destinados a essa formação contínua, que vão desde reuniões regionais, sendo que esses abrangem todo o território português, subdivididos em 14 regiões, até a um congresso nacional anual.

Nos encontros regionais, totalizando o número de 22 núcleos, os associados reúnem-se semanalmente com o objetivo de compartilhar e refletir sobre suas práticas pedagógicas cotidianas, e, a partir daí, produzir materiais de apoio didático-pedagógico, integrados nos seus projetos de autoformação cooperada realizada nos grupos de trabalho cooperativo, isto é, os próprios professores organizam e gerem a vida dessa pequena comunidade, saindo de um modelo pedocêntrico para um modelo sociocentrado das aprendizagens. Outrossim, o grupo conta com o Conselho de Cooperação Educativa como importante instrumento de análise social das atividades da comunidade de aprendentes,

---

<sup>4</sup> Encontram-se nessa linha de atividades internacionais os estágios: Pinheiro (1971), Penha Verde (1973), Mediterrâneo – SIM (1975) e o Recontre Internationale Des Educateurs Freinet – RIDEF (1977) (Pereira, 2016, p. 7).

colaborando na reflexão de formas pontuais de organização e funcionamento dessas comunidades.

O MEM também dispõe de encontros mensais em cada núcleo regional, que, no período de três horas, entre professores locais e regionais, são expostos em plenário relatos de práticas educativas em cada ciclo de ensino. Os relatos orais ou escritos, de caráter analítico e reflexivo, se constituem em elementos importantes para o desenvolvimento profissional, enquanto formação dos professores.

O Congresso anual do MEM é outro importante espaço de socialização das práticas educativas, acontecendo geralmente ao final do ano letivo; lugar para exposição de trabalhos, debates em plenário em forma de painel de professores de diferentes ciclos de ensino com o objetivo de aprofundamento das práticas articuladas com bases teóricas consistentes.

Segundo Sérgio Niza (2016), o MEM assume uma postura política ao se constituir como um movimento de cidadania democrática, voltado para atividades de intervenção educativa nas escolas, situando-se no percurso cultural de seus alunos, campo onde, de maneira processual, ocorre a construção dos saberes. O professor enquanto “mediador da cultura e de uma socialização democrática, [...] compartilha com alunos e outros professores a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares”. Sendo assim, no foco do processo ensino-aprendizagem, “escolheram a cooperação como a mais enriquecedora, solidária e democrática estrutura de organização, para formar e formarem-se” (Niza, 2016, p. 11).

O MEM dispõe de princípios e ações relevantes para o trabalho educativo, um conjunto de valores democráticos norteadores do fazer docente, como dispostos na página virtual da associação. A saber:

- \*os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;
- \*a atividade escolar desenvolve-se no âmbito de um contrato social e educativo;
- \*a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação educativa;
- \*os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;
- \*a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;
- \*as práticas escolares não de dar sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;
- \*os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula atores comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.

O Boletim Escola Moderna, o Centro de Recursos, os dispositivos digitais complementares, os encontros locais, encontros regionais e o congresso anual, são ações de formação que pressupõem o apoio ao professor na aplicação do modelo pedagógico do MEM às suas turmas.

O MEM denomina-se como uma associação de autoformação cooperada de professores de todos os graus de ensino, do pré-escolar ao ensino superior, e de outros profissionais da educação como associados, organizados em núcleos regionais com encontros semanais, cuja formação se dá ao longo de toda a profissão. A sistemática de interação social em que assenta o desenvolvimento da profissão mediado pela cooperação formativa no MEM resulta nos processos de profissionalização docente e consequentemente no desenvolvimento de seus alunos. O objetivo pedagógico é, definindo um plano de trabalho autônomo, cabe ao professor acompanhar a sua execução

e evitar o acúmulo de dificuldades. Procura-se, assim, respeitar o ritmo e as características individuais dos alunos garantindo o sucesso de todos.

### **1.3- A Educação no Brasil e a Formação Docente**

A educação brasileira apresenta características próprias de países em desenvolvimento, sendo a desigualdade social e a deficiência no sistema educacional alguns de seus maiores problemas. Muitas de nossas políticas educacionais se veem fracassar por não estarem associadas a políticas sociais consistentes e de longo alcance, além de estar alicerçadas em clara consciência dos desafios econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados na busca da construção de um sistema educacional democrático, inclusivo, igualitário e de boa qualidade.

Segundo a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação no Brasil deve ser gerida e organizada separadamente por cada nível de governo, ou seja, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. O Ministério da educação é o órgão escolhido pelo Governo Federal para definir os princípios orientadores da organização de programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecer programas educacionais estaduais e seguir as orientações utilizando os financiamentos oferecidos pelo Governo Federal. Cabe também ao Ministério da Educação atuar em áreas nas quais estados e municípios não encontram condições ou recursos para satisfazer às necessidades do sistema educacional.

Em relação a educação básica brasileira, vale lembrar que só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país desencadeou com a

elaboração da Constituição Brasileira de 1988 ao estabelecer a educação com o um direito para todos, um dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivado com a colaboração da sociedade, como objetivo de desenvolver o ser humano de forma integral com vistas à integração na sociedade visando o bem-estar comum. Portanto, há o direito de acesso à educação por parte dos indivíduos e, no que se refere ao Estado, há o dever jurídico de dar o devido cumprimento.

Contudo, entre os desafios apresentadas pela educação básica brasileira, o acesso à escola e a erradicação do analfabetismo, são apontados nos estudos de Goldemberg (1993) como causa de grande preocupação, assim como a elevada associação desses fatores com a população mais pobre, na qual a renda *per capita* é inferior a meio salário mínimo. Embora se perceba uma diminuição do índice de analfabetismo ao longo das décadas, o Brasil ainda conta com 13 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo IBGE em 2015.

A evasão escolar e a repetência também são fatores considerado pelo autor de muita preocupação. A grande maioria das crianças ingressa na escola na idade correta e permanece nela, mas não demonstra evolução nos estudos ficando retidas e inflacionando o número de matrículas nos primeiros anos. Goldemberg (1993), constata que as crianças estão na escola, assim, o problema não pode ser visto como indicativo de alta evasão, mas de elevada repetência. A escola, portanto, é a responsável pela questão: recebendo as crianças, é incapaz de transmitir conhecimento e desenvolver as habilidades necessárias de forma que avancem em seus estudos.

Neste sentido, a inadequação do currículo, sobretudo direcionada à diversidade dos alunos brasileiros, e a má formação dos professores são algumas das razões para esse fracasso. Segundo Gatti (2010), a formação de professores para a educação básica é feita

de modo fragmentado, sem contar com uma base comum formativa, diferentemente como observado em outros países, onde há centros específicos de formação de professores com todas as especialidades, com estudos, pesquisas relacionadas à didática e a teoria a ela associada, o que resulta em reflexão sobre a prática educativa.

Vale ressaltar também que, historicamente, nos cursos de formação docente esteve colocado a separação formativa entre professor polivalente e professor especialista. O professor polivalente encontra-se na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, enquanto que o professor especialista possui formação em determinadas áreas específicas. Esta diferenciação, marcou um valor social de maior/menor entre os professores, que foi historicamente e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI e repercute até nos dias de hoje, nos cursos de formação, na carreira, no salário e nas políticas públicas. Estas representações tradicionais e interesses instituídos estão presentes nas iniciativas de inovação na estrutura de instituições e cursos de formação, sendo um grande desafio repensar e reestruturar a formação dos professores de modo mais integrado e em novas bases (Gatti, 2010).

Enfim, o cerne da atual discussão política educacional é a melhoria da qualidade do professor para melhorar a qualidade do ensino. No próximo tópico, serão feitas algumas considerações sobre as principais leis e planos nacionais direcionados à educação e a formação docente para a melhoria do ensino brasileiro.

### **1.3.1- Políticas públicas brasileiras direcionadas à educação e à formação docente**

A educação contribui para a garantia da qualidade política de um país, na medida em que forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, participantes ativos nas

construções sociais. A política educacional é um dever da família e do Estado que tem por principal finalidade o pleno desenvolvimento do cidadão para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho.

Nesse exercício democrático, em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Brasil adere ao movimento pela qualidade da educação afirmando a garantia do direito à educação a toda pessoa. A Constituição prevê expressamente o estabelecimento do Plano Nacional de Educação por lei. As diretrizes da Constituição Federal de 1988, da LDB (Lei nº 9.394/1996), do PNE 2001-2010 e do plano decenal PNE 2014-2024 reafirmam esses princípios.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), Art. 61, menciona que a formação de profissionais da educação, deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Para tanto, se faz necessária uma formação que privilegie a associação entre teoria e prática mediante a capacitação em serviço, além de considerar os diferentes saberes e experiências anteriores dos profissionais (Brasil, 2011).

Com a homologação da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com a vigência de 10 anos (2014/2024), visando ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal. As diretrizes, os objetivos e as estratégias do PNE têm como foco conduzir, a nação brasileira à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar dos 4 aos 17 anos; à melhoria da qualidade do ensino; à formação para o trabalho; à promoção humanística, científica e tecnológica do país; e ao estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB) (Mariângela, 2007).

Nesse sentido, as metas foram organizadas em quatro grupos distintos. O primeiro grupo são metas estruturantes para garantir o direito à educação básica com qualidade, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas refere-se à redução da desigualdade e à valorização da diversidade, considerando ser esse um caminho imprescindível para a equidade. O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considera estratégias para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas diz respeito ao Ensino Superior.

Dentre as metas estruturantes do plano, destacamos a que refere-se à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A primeira estratégia para a promoção dessa meta propõe a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização articulados com os desenvolvidos na pré-escola. Outro destaque do documento é a preocupação com a qualificação e a valorização dos professores alfabetizadores, o que já está contemplado no Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), que vem sendo desenvolvido em todos os municípios do país (Brasil, 2015), programa que será aprofundado posteriormente.

Em 2017, o Ministério da Educação propõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado com o objetivo de melhorar a educação do país em todas as etapas, num prazo de quinze anos, prioritariamente a Educação Básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio.

De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, – Undime (2012), o PDE é o primeiro plano governamental que propõe metas efetivas de longo prazo para a melhoria da Educação. Dentro desse plano, destaca-se o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, constituído por vinte e oito diretrizes voltadas para a gestão da Educação Pública, com foco no processo ensino-aprendizagem,

dentre as quais se podem destacar as metas XII e XIV que determinam medidas referentes à formação e à valorização dos professores e trabalhadores da educação.

No Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, artigo 1º, fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de organizar programas e ações, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com vistas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação para as redes públicas da Educação Básica. A formação inicial e continuada é entendida como componentes essenciais à profissionalização, sendo os profissionais da área de educação agentes fundamentais do processo educativo. A necessidade do professor de acesso permanente de processos formativos e atualização profissional visa à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (Brasil, 2016).

No Brasil, como se pode ver, a formação de professores tem sido objeto de políticas públicas que visam à melhoria do ensino. De acordo com Nóvoa (1992), é necessário assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores por meio de medidas e políticas educacionais. Dentre as medidas, destaca-se a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Outra medida refere-se à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas. Além disso, reforça a importância de valorizar o professor reflexivo e a formação de professores para investigação, lembrando que o professor reflete um contexto social e cultural. Outra medida importante que apresenta é o desenvolvimento e o incentivo das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento da supervisão e da avaliação dos professores.

De acordo com Gatti (2010), a fragmentação dos programas de formação reitera às necessidades de uma revolução nas estruturas formativas e nos currículos de formação. Para a autora, a formação de professores não deve ser pensada a partir das Ciências em seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social da própria escolarização, observando os aspectos culturais e sociais em que o aluno está inserido. A tradição de se caminhar na lógica disciplinar marcada no trabalho pedagógico, e que vem de uma formação proveniente de áreas específicas da educação básica, levam a certa resistência à procura de soluções de caráter interdisciplinar para o currículo. O autor reitera que, a formação de professores da educação básica deve partir da prática educativa e agregar a estes diferentes saberes, destacados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo quando se trata de formação para o ensino de crianças e adolescentes.

#### **1.4- Formação de Professores Alfabetizadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).**

No Distrito Federal, como se percebe, as políticas educacionais estão presentes nas ações de formação continuada em serviço, seu principal foco. A SEDF esteve envolvida nos principais programas de formação do Ministério da Educação (MEC) ofertando aos professores alfabetizadores a oportunidade de participar de cursos de formação continuada em serviço com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Dentre os variados programas implantados pela SEDF, destacam-se dois projetos que mais envolveram professores alfabetizadores das escolas públicas do Distrito Federal, a saber: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001) e o Pacto Nacional na Idade Certa – PNAIC (2013-2017). Assim, passaremos a discutir esses

programas realizados nas escolas públicas do Distrito Federal que marcaram história na formação dos professores alfabetizadores do DF por sua qualidade e abrangência.

#### **1.4.1- Programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA (2001)**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi instituído e implementado em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), em decorrência das análises procedentes da implantação do Parâmetro em Ação. O programa teve grande ampliação atingindo 20 Estados brasileiros, e 1.188 municípios e 75.436 professores (Brasil, 2001).

O Parâmetro em Ação, foi responsável por fomentar uma nova concepção e metodologia de alfabetização de forma sistematizada e regular. Um dos objetivos prioritários da SEF, além da questão do atendimento quantitativo, foi criar e introduzir inovações nas políticas e estratégias de formação de professores.

O PROFA, proposta formulada pela SEF, teve a parceria das Secretarias de Educação Estaduais, do Distrito Federal e Municipais, as Universidades, as escolas de formação públicas e privadas, e ainda as organizações não governamentais interessadas. Um esforço em conjunto com o objetivo de resgatar o compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos, uma maneira de compensar as lacunas deixadas pela insuficiente formação didática oferecida pelas instituições responsáveis pela formação inicial de professores alfabetizadores.

O curso teve o total de 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupos e 25% do tempo destinado a trabalho pessoal, envolvendo, estudo e produção de textos e materiais que foram socializados no grupo ou

entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consistiu em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 45 semanas.

Do ponto de vista metodológico, o programa organizou-se em três módulos: o primeiro abordou conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O segundo e terceiro módulo trataram de propostas de ensino-aprendizagem da língua escrita na alfabetização. O programa teve o apoio de textos escritos e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.

#### **1.4.2- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC (2013-2017)**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE), é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, tendo em vista que o Brasil tem vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças concluem sua escolarização sem estarem alfabetizadas (Brasil, 2014).

Nesse sentido, buscou-se no Pacto contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores, apresentando no documento um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, fomentando a discussão aprofundada deste tema.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. material didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologia educacional;
3. avaliação sistemática;
4. gestão, controle social e mobilização.

Segundo o documento que regulamenta a proposta, vários fatores levaram à necessidade de mudança de perspectiva dos professores alfabetizadores e formadores que atuam na formação continuada de docentes. Dentre vários fatores, pode-se citar três: o primeiro a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei n.11.274, de 6 de fevereiro de 2006) desafiando os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização.

O segundo, a divulgação de avaliações sistemáticas e de larga escala como a Prova Brasil provocando os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

E, em terceiro lugar, a mudança de perspectiva dos cursos de formação de professores alfabetizadores se dá pelo aumento da oferta de cursos de formação continuada pelo Ministério da Educação em diferentes perspectivas direcionada à alfabetização levando os professores à reflexão intencional de suas práticas.

Todos esses fatores levaram professores alfabetizadores e formadores à reflexão sobre a realidade diversa das escolas brasileiras, na busca de ações educacionais mais palpáveis a fim de atender à diversidade, à inclusão social e a garantia do direito à aprendizagem (Brasil, 2014).

Neste momento histórico, as Instituições de Ensino Superior se unem à Educação Básica assumindo o compromisso de refletir e pensar estratégias para a melhoria da Educação Brasileira. Os pontos de discussão têm como norte a pluralidade e a diversidade como essência nos espaços escolares e não deve ser justificativa para a exclusão de alunos. A organização dos espaços escolares deve ser considerada quanto às especificidades e às características distintas. O tempo de escolaridade, as práticas culturais, os patrimônios históricos, os espaços disponíveis de circulação as crianças e tantos outros, devem ser considerados a fim de atender os alunos em suas necessidades educativas, desejos e particularidades ou singularidades.

Em 2013, os professores alfabetizadores da rede pública de ensino da SEDF participaram da implantação do PNAIC à frente de outros estados brasileiros. Esse ano foi marcado pela implantação do projeto de larga escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). A ênfase do Pacto em 2013 baseou-se na formação em Língua Portuguesa; em 2014 baseou-se na formação em Matemática; em 2015 optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação; e em 2016 baseou-se na formação em Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização. Em 2017, o Pacto optou por um novo enfoque, a formação de professores para atendimento aos alunos do 4º ao 9º ano com alfabetização incompleta e letramento insuficiente (Brasil, 2014).

Vale ressaltar que o programa conta com o apoio direto e efetivo de Universidades públicas e privadas. No Caso do Distrito Federal (DF), a Universidade de Brasília (UNB) é a responsável pela coordenação e realização de atividades formativas de orientadores de estudo e multiplicadores nas Regionais de Ensino. A proposta de formação continuada das universidades consta de um Plano de Formação elaborado e aprovado no âmbito do Comitê Gestor.

Os professores alfabetizadores que participam do Pacto recebem materiais de apoio à prática docente, como os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou materiais produzidos como recursos educacionais abertos pelas Secretaria de Estado em parceria com as Instituições públicas de ensino Superior (IES), conforme deliberação do Comitê Gestor.

Pode-se observar que, tanto o PROFA quanto o PNAIC apresentaram uma metodologia convencional de formação de professores alfabetizadores. Apesar de se propor a reorganização do espaço escolar, da adequação dos currículos e da organização do trabalho pedagógico, as inovações somente foram visíveis na ampliação de vagas para os cursos, na disponibilidade de material didático próprio e na disponibilidade de bolsas de estudo para os cursistas. Não podemos deixar de reconhecer que os programas foram importantes iniciativas em resposta a urgência da melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Contudo, ainda percebe-se uma tendência de fragmentação e desarticulação com a prática pedagógica do dia a dia da sala de aula pontuada por Gatti (2010).

Contudo, pode-se pensar em uma formação de alfabetizadores na perspectiva de formação de grupos semanais de estudo com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de professores e alunos, como a proposta apresentada pela ONG Geempa para o Distrito Federal e para todo o Brasil, situada a seguir nos programas políticos educacionais.

#### **1.4.3- Programa de formação de alfabetizadores proposto pelo Geempa com a experiência de grupos de estudo de professores no contexto brasileiro**

O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) possui uma proposta metodológica que, em um dos seus eixos norteadores, se baseia na proposta de formação de grupos de estudo de professores, que contribui ao processo de formação dos professores alfabetizadores.

O Geempa é uma organização não governamental sem fins lucrativos, sediada em Porto Alegre/RS, que desenvolve, desde sua fundação, atividades de pesquisa científica com vistas à dimensão dos desafios da educação brasileira. Embora seja uma instituição privada, estabelece uma relação de parceria, colaboração e apoio em vários projetos, entre eles, o último estabelecido com o Ministério da Educação, foi o programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização iniciado em 2010 seguindo por aproximadamente três anos.

O Ministério da Educação, ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, com o objetivo de alcançar uma educação pública básica de qualidade, dimensiona a complexidade que essa tarefa demanda: a de elevar a média 4,2 (2011) para 6,0 em uma escala de zero a dez, até o ano de 2022. Esta meta é baseada no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup>, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para elevar a Educação Básica do Brasil a patamares mais elevados, será necessário um esforço conjunto de todos os órgãos, não só vinculados à Educação, mas também dos diferentes setores da sociedade (Brasil, 2017)

---

<sup>5</sup> O IDEB foi criado em 2007 e reúne dois importantes dados: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações que são calculadas a partir dos resultados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios ([portal.inep.gov.br/ideb](http://portal.inep.gov.br/ideb)).

Tendo em vista tal desafio, foi publicado o Decreto nº 6.094, no diário Oficial da União de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e com a participação das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

O decreto trata das diretrizes traçadas pelo Governo Federal, de ações de ordem pedagógica, administrativas e financeiras. As ações do Governo Federal se darão pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado atendendo as peculiaridades de municípios, estado e o Distrito Federal. Para tanto, nesse conjunto de esforços, a edição do Guia de Tecnologias Educacionais (2008-2012) constituiu uma iniciativa do MEC para auxiliar municípios, estados e o Distrito Federal na busca por soluções que promovam a qualidade da Educação Básica nas escolas públicas brasileiras.

No Guia citado, a ONG Geempa foi qualificada pelo Ministério da Educação como uma, dentre três, opções de propostas educacionais na modalidade Ensino Aprendizagem. O programa de Correção de Fluxo MEC/Geempa de abrangência nacional, foi direcionado a estudantes do ensino fundamental com objetivo de ensinar a ler e a escrever alunos que não o fizeram na idade certa. Esses alunos foram atendidos no contraturno e, no período de três a cinco meses, passaram por vivências na didática geempiana com professores cuidadosamente preparados cientificamente em 15 pólos do programa. Esses professores de 24 municípios e 11 estados brasileiros, contabilizando 43 professores, lograram alfabetizar 100% seus alunos. Uma das razões dos resultados positivos obtidos pelo programa foi a formação de professores por meio de cursos, assessorias com os especialistas do Geempa e também por meio da formação de grupos de estudo nas escolas (Abbati et al, 2015).

Assim, as finalidades do Geempa compreendem o estudo e a pesquisa científica com vistas a realização de ações efetivas visando à melhoria da qualidade do ensino junto a professores, técnicos e profissionais que atuam na área educacional, assim como junto a autoridades responsáveis pelo planejamento e execução de políticas educacionais e a formação e orientação de professores, como podemos observar no programa descrito.

De acordo com o relato de Ana Luíza Rocha<sup>6</sup> (2000) e Esther Grossi<sup>7</sup> (2005), a história geempiana tem seu início nos anos 70, formado inicialmente, por um grupo de cinquenta professores da área de matemática que se reunia decididos a investir em pesquisas e ações voltadas para a melhoria do ensino da Matemática, vinculados com a formação e o desenvolvimento da inteligência, na perspectiva do construtivismo piagetiano. Nesta época, os clássicos estudos da Epistemologia Genética e as contribuições do Prof. Zoltan Paul Dienes, preconizavam o estudo da Didática da Matemática e o espaço da sala de aula como um laboratório de investigação. Em um espaço curto de tempo, o envolvimento dos profissionais do Geempa em pesquisas e estudos se fizeram presentes em âmbito nacional e internacional:

Na trilha de pesquisas e estudos da Educação Matemática do GEEM, Grupo de Estudos sobre Ensino da Matemática, de São Paulo, e dos encontros latino-americanos e europeus promovidos pelo International Study Group for Mathematics Learning (ISGML), realizados na Hungria, Itália, Inglaterra etc., com desdobramentos na América Latina através de encontros de suas regionais em vários países, o GEEMPA inicia, nos anos 70, sua sólida reputação de instituição de pesquisa. Passados menos de três anos de sua fundação, em fins de 1973 esta instituição já havia organizado, com outros pesquisadores do mundo, a construção de uma proposta didática para o ensino da Matemática nas oito séries do ensino de 1º grau, através da sua participação num projeto transcultural que

---

<sup>6</sup> Ana Luíza Rocha esteve como presidente do Geempa nos anos de 1999 a 2001.

<sup>7</sup> Presidente e coordenadora atual do Geempa.

reunia diversos países (Canadá, EUA, Brasil e Hungria), tendo obtido, em termos comparativos, os melhores resultados de pesquisa num exigente e amplo *design* investigativo sobre o ensino da Matemática Moderna (Rocha, 2000, p. 5).

Nesse processo, uma sólida reputação de grupo de estudo de pesquisa na área de Educação, resulta em cursos na formação de professores com temas que configuravam a pesquisa avançada naquela ocasião.

No início dos anos 80, o cenário político acenava para a criação de condições de uma abertura política que apontava para a promoção do processo de redemocratização do país, possibilitando a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes, após mais de 15 anos de um regime de ditadura militar. Nesse contexto, o Geempa, comprometido com as causas sociais, sensibilizado com a dura realidade brasileira de miséria, analfabetismo e fome presentes na maior parte das cidades brasileiras, redimensiona sua tradição de investigação na área da matemática e passa a investigar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sob a influência dos estudos piagetianos de Emília Ferreiro (México) e da antropologia das aprendizagens de Paulo Freire. Nesta nova fase, o Geempa inicia pesquisas inovadoras em torno das aprendizagens escolares em escola públicas na cidade de Canoas/RS e elabora uma proposta didática para alfabetização de alunos de classes populares, focada na democratização dos saberes e aprendizagem de todos.

Nos anos 90, as parcerias e as assessorias da equipe do Geempa junto às secretarias de Educação de vários estados brasileiros e a atuação da professora Esther Grossi como Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, contribuiu para que a equipe de pesquisa do Geempa atuasse de maneira efetiva na formação de professores alfabetizadores das escolas da rede municipal. Assim, as experiências dentro das instituições de ensino, os cursos diversos de formação de professores, as ações junto as

secretarias de educação e escolas levaram os pesquisadores a tomar uma importante postura frente aos questionamentos contra os antigos paradigmas sobre o aprender e o ato de ensinar. Assim, frente a muitos desafios, nasce uma proposta construtivista pós-piagetiana em alfabetização para além do construtivismo piagetiano. Nesta perspectiva se fazia necessário construir a vinculação entre o prazer do aluno em aprender com seus pares e o prazer do professor em ensinar a todos. Para a implantação da proposta construtivista pós-piagetiana, a instituição contou com publicações diversas que orientaram o trabalho docente, dentre os quais três volumes intitulados Didática do Nível Pré-Silábico, Didática do Nível Silábico e Didática do Nível Alfabético, de autoria de Grossi (2008a, 2008b, 2010), formando a trilogia *Didática da Alfabetização*, publicada pela Editora Paz e Terra.

Assim, imerso no complexo fenômeno do processo ensino-aprendizagem de alunos das classes populares, o Geempa toma uma posição política educacional, relacionada a inclusão e democratização do ensino. O planejamento didático do professor só teria eficácia se viesse acompanhado das transformações sociais, culturais e políticas onde se situa as formas de pensar do ser humano. Para tanto, as teorias sobre o aprender, a partir dos estudos clássicos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e mais atualmente de Paulo Freire, Sara Paín e Gérard Vergnaud, vinham consolidar as próprias pesquisas do Geempa sobre as práticas e saberes de alunos e professores em situação de aprendizagem. Nessa fase, a formação de professores volta a ser o centro das ações e intervenções do Geempa.

Nesse período, as reflexões, estudos e ações dirigidas pelo Geempa indicaram a possibilidade de sucesso escolar nas classes populares, contradizendo as teorias de fracasso escolar existentes no panorama educacional brasileiro. Esse resultado vincula-se ao desenvolvimento de uma formação permanente, fundamentada em uma teoria com

bases científicas sólidas, para a qualificação e profissionalização de professores alfabetizadores. Ainda na década de 90, destacaram-se vários projetos que obtiveram bons resultados, como por exemplo, o projeto - Vira Brasília a Educação – nos anos de 1995 e 1996, que atingiu toda a rede oficial de ensino público do Distrito Federal com 1.390 docentes na primeira fase, chegando ao número de 3.000 professores e coordenadores na segunda fase (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa, 1996). O projeto – Ler e Escrever de Verdade – com a alfabetização, em três meses, sem evasão, de 1000 mulheres, jovens e adultas, moradoras da periferia da cidade de Porto Alegre, no ano de 1998 (Grossi, 1998) e o programa - Volta aos estudos - realizado pela Câmara dos Deputados para 127 funcionários terceirizados analfabetos, com a proposta do Geempa em Brasília, no ano de 2000 (Grossi, 2000).

Estes projetos resultaram na ruptura do construtivismo pós-piagetiano e na busca de bases epistemológicas e metodológicas para o pós-construtivismo, que tem como filiação a ideia de que todos podem aprender, convicção essa, vista na afirmação de Jacotot, em 1820, de que todas as inteligências são iguais (Rancière, 2002).

Os professores alfabetizadores que participam do programa do Geempa contam com uma formação na concepção de ensino-aprendizagem com base nos princípios pós-construtivista, que se inicia em um curso com duração de cinco dias e, após o curso, a proposta é que os professores se organizem em grupos de estudo. Há também, duas avaliações, uma no início e uma no último dia dos encontros de formação. A avaliação inicial tem a finalidade de sondar os conhecimentos dos professores sobre a proposta e direcionar os trabalhos de formação; já a avaliação final situa o crescimento das aprendizagens nesse período. O curso inicial deve contar com, no mínimo 70% de professores alfabetizadores, sendo os outros 30% de profissionais que ocupam outras funções de porte na escola, como diretores e coordenadores. Além da presença plena

nesse curso, os professores devem participar de grupos de estudo semanal, preferencialmente com quatro colegas alfabetizadores, e recebem assessorias a cada dois meses na sede do Geempa (Rocha, 2000). A assessoria é o encontro com os formadores e pesquisadores do Geempa, sendo possível fazer o acompanhamento e o aprofundamento das aprendizagens na proposta, tanto dos cursistas como de suas turmas de alunos.

No ano corrente, o Geempa, em sua agenda, continua a oferecer cursos de cinco dias, como por exemplo, o curso do mês de março (2017) onde estiveram presentes na Sede em Porto Alegre-RS, professores do Distrito Federal, dos estados do Maranhão, do Rio Grande do Sul, e outros estados, além de professores da Colômbia. Esses professores, ao longo do ano, continuam recebendo assessoria via Núcleo de estudo e/ou *in loco*. Todavia, o Geempa segue em projetos educacionais, assessorias pelo Brasil e exterior, organizando e promovendo estudos científicos na área de alfabetização e matemática, preocupados com a aprendizagem de professores e alunos.

Os grupos de estudo na proposta pós-construtivista são constituídos por quatro ou cinco professores (ideal para a qualidade das trocas) que possuem turma com o mesmo núcleo comum, ou seja, um grupo que tenha objetivos pedagógicos comuns. Os encontros ocorrem semanalmente ao longo do período letivo e tem caráter permanente. É escolhido um coordenador dentre os professores participantes. A estrutura dos encontros é constituída por momentos de leitura de textos escritos pelos professores, trazendo acontecimento bons e ruins da semana que é lido e analisado pelo grupo. As leituras vão desencadear ações vinculadas a documentos, sejam eles, mapa das turmas, escadas de aprendizagens e escritos dos alunos, dentre outras. Assim, a partir das discussões entre os pares, o professor consegue fazer a análise do que precisa modificar e quais ações devem ser tomadas para o avanço das aprendizagens de sua turma. O Geempa conta com um amplo material teórico que traz as questões dos professores contribuindo do ponto de

vista teórico para se pensar a prática. Por vezes, os grupos semanais de estudos possuem encontros com o coordenador de Núcleo que organiza e acompanha os grupos.

O Geempa traz como referência, mais de 47 anos de pesquisa e estudo, inclusive inserido em comunidades científicas internacionais, sob um paradigma pós-construtivista em educação popular visando reverter o quadro de desigualdades sociais. Em suas ações podem-se destacar pesquisas simultâneas e de diferentes áreas sobre a aprendizagem dos alunos, sobre a formação dos professores e sobre a gestão das instituições de ensino. Conta com resultados satisfatórios, sendo a evasão próxima de zero e a aprendizagem, próxima dos 100% segundo a instituição (Rocha, 2000).

Essa trajetória de estudo, pesquisa e resultados positivos na área da alfabetização, aliado a uma proposta inovadora de formação permanente na lógica de grupos semanais de estudo, é o que nos motivou a investigar a trajetória dos grupos de estudo geempianos do DF em suas diferentes fases e o diferencial dessa formação para a profissionalização dos professores alfabetizadores.

## CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

---

Caminhante, não há caminho. Faz-se o  
caminho ao andar

(Antonio Machado y Ruiz).

Para efeito deste estudo, tendo em vista o objetivo geral - analisar a trajetória histórica dos grupos semanais de estudos pós-construtivistas do DF a fim de pensar sobre o caráter transformador desse espaço significativo de aprendizagem na formação de professores alfabetizadores – optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, analisada num quadro interpretativo, tendo em atenção a perspectiva histórica enquanto elemento determinante da investigação realizada.

Este trabalho ainda considera o desafio de se percorrer um caminho sob o ponto de vista histórico. Alves (2015) considera a importância de estudos da história do tempo presente para a educação quando se remete à necessidade de trazer de maneira consciente o passado para se pensar o presente. Neste caminho, o autor nos instiga a ousar quanto à “interdisciplinaridade”, ao uso da “pluralidade de fontes” e a assumir uma “postura científica pró-ativa” (p. 42).

Nesta perspectiva, ao trilhar o caminho metodológico, procuramos contextualizar a investigação qualitativa através do recorte da contribuição de alguns pesquisadores com tradição nesse tipo de pesquisa em educação por meio dos estudos de Bogdan e Bicklen (1994) a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Também procuramos privilegiar o estudo de caso, com sua variedade de técnicas de coletas de dados, oportunizando um maior envolvimento do pesquisador no grupo social dos investigados.

## 2.1- A Pesquisa Qualitativa – Recorte Histórico

A investigação baseada na abordagem qualitativa busca examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano na perspectiva individual ou em pequenos grupos, de como imaginam ser a realidade presente. O pesquisador participa da vida social olhando-a de fora. De forma peculiar, Bogdan e Bicklen (1994) definem a pesquisa qualitativa como sendo “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 11).

Historicamente, esses autores situam o início da investigação qualitativa no final do século XIX e início do século XX, motivada por apelos sociais e pela necessidade de se fazerem estudos para caracterização da “vida cotidiana”, especialmente relacionada “à urbanização e ao impacto da imigração em massa”. A partir desse período, uma diversidade de estudos de natureza social se fortalece com a expansão do trabalho jornalístico, como o jornalista investigativo Lincoln Steffens, que chamava a atenção para os problemas sociais ao mesmo tempo que em se exigiam respostas efetivas. Os chamados “movimentos dos levantamentos sociais” se evidenciam em países como Estados Unidos, Europa e Inglaterra (Harrison, 1931 & Riley, 1910-1911, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.20).

Nesse mesmo período, o método qualitativo se expande por meio da “observação participante” do francês Frederick Le Play, cujos estudos, amparados pela mesma abordagem, sobre condições de vida das famílias da classe trabalhadora, utilizam o termo “na tentativa de encontrar um remédio para o sofrimento social”, ou na fala de Steffens

“aliviar o sofrimento humano” das minorias. (LePlay, 1910-1911, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.20, 24).

No início do século XX, com a ideia de escola expressa por Waller, “a escola é um mundo social por ser habitada por seres humanos”, a investigação qualitativa se amplia objetivando “auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais da vida escolar”, pois, para o autor, era o “tomar consciência que deveria orientar o método científico” de maneira realista e concreta (Waler, 1932, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.31). Neste ponto, a força de concepções sociológicas, aliadas ao rigor das descrições sobre a vida social das escolas e seus participantes ganha destaque. Os métodos na linha antropológica social, designada hoje de investigação qualitativa, ganham importância.

Nas décadas de 60 e 70, “época de tumulto e mudança social”, os problemas educacionais chamam atenção nacional e com eles cresce a demanda para investigações inspiradas nessa abordagem. Entretanto, o foco dos investigadores continuou sendo dar voz aos menos favorecidos. Os educadores mostravam interesse de ver temas educacionais sendo discutidos, ao mesmo tempo em que a escassez de estudos sobre o processo de escolarização de diferentes grupos de crianças levou os investigadores à utilização de métodos etnográficos em busca da resolução das questões levantadas. Assim, programas federais começam a subsidiar estudos voltados para temas educacionais na linha de pesquisa em questão. Desse modo, os métodos qualitativos provocam entusiasmo e se expandem (Bogdan & Biklen, 1994).

André (1995) nos lembra de que, neste período, quando cientistas sociais defendem a perspectiva idealista-subjetiva de conhecimento estabelece-se um amplo debate entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. Embora seja uma discussão de importância por abordar questões epistemológicas e metodológicas na área de ciências

humanas e sociais, num período pós-moderno, este debate encontra-se superado por outras questões. Ressaltamos que, para essa pesquisa, ao escolhermos a abordagem qualitativa, não desprezamos os dados quantitativos obtidos na coleta de dados por entendermos a sua pertinência e contribuição para a validação.

Com a evolução da pós-modernidade em ciências, a expectativa com respeito à pesquisa qualitativa agregou contributos da sociologia e da antropologia pós-moderna. Como uma das principais influências, temos a “modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um intérprete”, assim, “ênfatisa a interpretação e a escrita como características centrais da investigação”, tornando-os objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p.45-46).

A escolha da abordagem qualitativa para a investigação foi realizada, pensando nas questões históricas e escolares que apresentam sumariamente um caráter descritivo, interpretativo, indutivo e significativo, com foco dos processos, possibilitado pelo estudo de caso.

## **2.2- Estudo de Caso**

Por se tratar de uma pesquisa descritiva e interpretativista, juntamente com a necessidade de se definir o “caso”, o delineamento escolhido para esta investigação foi o estudo de caso.

Dentro da literatura, autores como Robert Yin (2015) e Merriam (1998), dentre outros, discutem a complexidade da definição do estudo de caso como método de pesquisa qualitativa na educação que influenciou não só na perspectiva a respeito da

metodologia usada para este estudo, como também os princípios e os passos recomendados por eles.

Robert Yin (2015) apresenta uma definição operacional do estudo de caso em duas partes: uma relacionada ao escopo de uma pesquisa desse estudo e outra relacionada as suas características. Assim, o autor define na primeira parte: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]” (Yin, 2015, p. 17). Ou seja, o estudo de caso tem como alvo principalmente a delimitação do objeto de estudo, que é “micro”, que no caso dessa pesquisa será um grupo peculiar. Dada essa definição, tal estudo se constitui numa investigação empírica que investiga o caso ou os casos, abordando questões “como” ou “por quê” relativamente ao fenômeno de interesse. O autor relata na segunda parte dessa definição que, “[...] o fenômeno e o contexto não são sempre claramente distinguíveis nas situações do mundo real” (p. 17), tornando relevante a observação de características do estudo de caso a fim de compreender sua abrangência metodológica.

Nesse sentido, Robert Yin chama a atenção para os aspectos da coleta de dados e a análise da investigação do estudo de caso em três principais características: o tratamento de variáveis deverá ser maior do que os dados coletados; é possível trabalhar com múltiplas fontes de evidências que se convergem de maneira triangular; e por último, as proposições teóricas são essenciais e relacionadas à análise dos dados e sua análise em relação à situação de estudo. Ou seja, de acordo com esse posicionamento, ao tomar cada decisão ao longo do processo de investigação, procuramos a coesão e a coerência entre os componentes do projeto e as fases do estudo de caso, em conformidade com as proposições teóricas e as características do caso.

Do ponto de vista de Merriam (1998, citado por Yazan, 2016), a característica que define da pesquisa com estudo de caso é a delimitação do “caso”. Então, o caso pode ser uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica e assim por diante, o que representa uma lista mais abrangente do que as de Yin. Na visão de Merriam (1998, citado por Yazan, 2016), “o caso é algum tipo de fenômeno que ocorre num contexto limitado” (p. 158). Assim, o pesquisador sendo capaz de especificar e delimitar as fronteiras do que se quer investigar, estará à frente de um caso. Quanto à definição de estudo de caso, Merriam concebe o tipo qualitativo como “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenômeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (Merriam, 1998, citado por Yazan, 2016, p. 159).

Merriam, a exemplo de Yin, caracteriza o estudo de caso com vistas a diferenciar o método de estudo de caso do trabalho de caso e da história de caso. A autora traz como característica a particularidade (focaliza uma situação singular), a descrição (produz uma rica e sólida descrição do fenômeno em estudo), a heurística (ilumina a compreensão do leitor a respeito do fenômeno em estudo) e a indução (descoberta de novas relações, mais do que verificação de hipóteses). Semelhante a Yin ao considerar o estudo de caso como uma estratégia legítima, Merriam apresenta o estudo de caso como uma metodologia de investigação bem definida e estruturada e destaca suas características primordiais e idiossincráticas.

Pensando na abrangência da pesquisa de estudo de caso, esse trabalho buscou dialogar, de maneira interdisciplinar, com diferentes autores das áreas da sociologia, antropologia e psicologia do desenvolvimento. Também permitiu uma variedade de técnicas de coletas de dados (entrevista, observação participante, e análise de dados documentais) prioritariamente qualitativos, mas com abertura para o uso de dados quantitativos. A utilização da triangulação de dados mais abrangentes permitirá recolher

ou identificar os significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador.

### **2.3- Construindo Instrumentos de Recolha de Dados – Um Olhar Etnográfico**

Para a escolha dos instrumentos, nossa primeira preocupação foi pensar instrumentos que nos permitissem observar o objeto de estudo numa perspectiva etnográfica. Ou seja, que fosse possível o uso de técnicas que possibilitassem a coleta de dados de maneira contextualizada e processual, que envolvesse dados qualitativos, mas com abertura para dados quantitativos. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, nos traz elementos para pensar a pesquisa em educação cujo foco é o processo educativo (André, 1995).

Nesta pesquisa, tivemos o cuidado de escolher instrumentos que trouxessem elementos para pensar os valores, os hábitos, as crenças e as práticas de um grupo social. Assim, optamos por três instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada, observação participante e a coleta de dados documentais.

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 1990/1991). Assim, foi elaborado um roteiro a seguir de forma que permitisse adaptações, conforme a necessidade de se obter informações mais pontuais. Segundo André (1995), uma das vantagens técnicas desse instrumento é sua flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação podendo ser planejada ou acontecer espontaneamente. Por vezes permitir a recolha de dados muito importantes, podendo gerar informação qualitativa e quantitativa.

André (1995) continua afirmando que é uma técnica com caráter de interação entre pesquisador e o colaborador, especialmente quando não direciona uma ordem rígida de questões a serem seguidas, possibilitando-nos o esclarecimento de questões observadas no ambiente pesquisado, ao tempo que proporciona uma percepção nítida acerca das crenças, valores, emoções e comportamentos dos interlocutores da pesquisa.

Sendo assim, a entrevista teve a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Participaram da entrevista: três profissionais que atuaram no início dos grupos geempianos em Brasília (coordenadora geral e coordenador regional do projeto Vira Brasília a Educação) e a fundadora do Núcleo Geempiano do DF como um quarto entrevistado. As entrevistas foram gravadas em meio eletrônico e, posteriormente, transcritas, sendo apresentadas nos resultados da seguinte forma:

E1 - coordenadora geral do Projeto Vira Brasília a Educação;

E2 - coordenador regional do Projeto Vira Brasília a Educação;

E3 - professora participante do Projeto Vira Brasília a Educação;

E4 - coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF).

Com as narrativas dos sujeitos entrevistados foi possível pensar nos grupos em como se constituíram e como se consolidaram no Distrito Federal, quais os aspectos políticos e sociais envolvidos, que bases teóricas serviram de sustentação e que conhecimentos foi possível construir nessa trajetória. Assim foi possível contar um pouco da trajetória dos grupos geempianos do Distrito Federal desde a sua primeira organização com o projeto Vira Brasília até o presente momento.

Em relação ao segundo instrumento, a observação participante é vista como uma modalidade especial de observação em que o pesquisador não tem uma postura

simplesmente passiva, mas pode participar das ações sendo estudadas, assumindo diferentes papéis no trabalho de campo (Yin, 2015). Esta modalidade foi utilizada para possibilitar ao pesquisador um maior envolvimento na situação em estudo. Outra importante questão é que “[...]possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo [...]” (Callefe & Moreira, 2006, p. 201). Para este estudo foram realizadas 15 observações participantes, no período de fevereiro a julho de 2016, com a duração de duas horas e meia a cada encontro. Pela familiaridade com o contexto de estudo de grupo, nossa postura foi de observar e questionar, deixando o registro dos encontros para ser feito em outro local, no mesmo dia. A relação dos sujeitos com a observadora foi de colaboração e igualdade.

Assim, a proximidade com o grupo de estudo de Samambaia trouxe elementos para pensar os aspectos estruturais do grupo, ou seja, de que forma estão organizados, quantos participantes frequentes, se existe uma liderança interna e externa, que papéis cada um exerce, quais os temas estudados, como ocorre a circulação dos diálogos, as demandas levantadas, as ações encaminhadas, as questões objetivas e subjetivas, os relatórios produzidos e, por fim, como o grupo pesquisado articula teoria e prática no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para uma formação com vistas à profissionalização.

Nesta perspectiva metodológica etnográfica, ao adotar a observação dos dados obtidos da observação participante, o pesquisador mantém um diário de campo. O diário de campo foi escolhido como forma de registro para a observação participante. No diário de campo, as anotações do pesquisador são feitas dia a dia, junto aos membros da comunidade investigada, procurando relatar em pormenores o sistema funcional, cultural e político. O registro destes dados permite a posterior teorização científica e a análise

antropológica da investigação qualitativa. Nesse caminho de escolha buscou-se aproximação com o trabalho de Bogdan e Biklen (1994) quando, em referência as notas de campo, nos indica que:

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (p. 152)

Nesse sentido, para esta pesquisa, foram produzidas uma série de registros descritivos e reflexivos em forma de diários de campo provenientes de quinze observações nos encontros semanais de estudo do grupo geempiano de Samambaia-DF. No diário foi registrado aquilo que ouvimos, sentimos e vivenciamos no trabalho de campo. Algumas anotações foram registradas no local da atividade da pesquisa, mas a maioria era realizada no espaço de casa, algumas horas depois da atividade de campo, onde era possível completar e articular com a literatura.

Yin (2015) destaca a relevância da coleta de dados documentais para o estudo de caso argumentando que “[...] o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (p. 111). Em concordância com esta afirmação, Bogdan & Biklen (1994) acrescentam que os investigadores qualitativos utilizam-se de dados quantitativos de forma crítica. Assim, para além dos dados quantitativos como um fim em si mesmos, o investigador qualitativo está interessado em saber como os dados coletados foram construídos frente à realidade apresentada e como revelam a compreensão do senso comum. Nesta perspectiva, a presente pesquisa qualitativa abre espaço para a coleta de dados documentais tais como: relatórios produzidos pelos sujeitos da pesquisa, mapas das turmas, produções dos alunos, frequência dos alunos e gráficos de desempenho. Estes foram analisados ao longo das observações do semestre letivo,

tendo em vista a necessidade de articulação com as falas dos sujeitos. A finalidade de se coletar esses dados foi apreender as diferentes perspectivas dos participantes, além de preencher eventuais lacunas sobre os eventos do estudo de caso e complementar os resultados da pesquisa.

Por fim, André (1995) coloca que na interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados, pois “[...] os dados são mediados e interpretados por instrumento humano, o pesquisador” (p. 25). Sendo assim, os dados aqui coletados foram se constituindo de maneira relacional e intencional ao procurar respostas para a caracterização do fenômeno estudado no contexto etnográfico.

#### **2.4- Definindo o Universo da Pesquisa**

Seguindo a abordagem de pesquisa qualitativa, a amostra foi escolhida de maneira intencional, cuja seleção foi baseada no conhecimento sobre a população e o propósito do estudo.

Para compor e analisar a trajetória dos grupos de estudo geempianos do Distrito Federal, optamos por entrevistar profissionais que, de forma ativa, se envolveram nos primeiros grupos geempianos de Brasília que se configuravam em uma formação permanente de professores alfabetizadores. Para tanto, foram contatados via telefone cinco professores que participaram do início dos grupos em Brasília, dos quais dois não conseguimos entrevistar devido as suas intensas atividades profissionais. Os três professores entrevistados foram: a coordenadora geral e o coordenador regional do projeto “Vira Brasília a Educação” e uma professora atuante no mesmo projeto como

alfabetizadora e cursista na época de sua vigência. O objetivo foi reconstruir a história dos primeiros grupos semanais de estudos geempianos do DF iniciados com o projeto em questão.

Uma quarta entrevista semiestruturada foi realizada com a coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF), organizadora e coordenadora do Núcleo (2004-2016), com o objetivo de conhecer a trajetória de criação do NEGEDF, além de apresentar os registros da movimentação e dos participantes dos grupos. As entrevistas ocorreram em data e local de preferências dos entrevistados. Com as entrevistas e os registros foi possível resgatar a gênese dos grupos de estudo geempianos do DF, assim como traçar sua trajetória no período de duas décadas.

Para a segunda etapa da pesquisa em relação a observação participante de um grupo de estudos, após a apresentação pela coordenadora do Núcleo dos sete grupos de estudo existentes, selecionamos o grupo mais experiente devido ao objetivo desta etapa de pesquisa que consiste em investigar a estruturação e dinâmica dos encontros dos grupos geempianos e analisar como articulam teoria e prática no processo ensino-aprendizagem.

O grupo de estudo de Samambaia localizado na E.C. 502 apresentou o perfil desejado. Tal escolha se deu por se tratar de um grupo consolidado cujos componentes possuem, na maioria, em média entre seis a oito anos de atividades efetivas no grupo. Dentre os grupos mencionados, esse grupo tem influenciado de maneira efetiva na criação de outros grupos de estudo no DF, administrando cursos e participando de assessorias em outros estados.

Contudo, o momento de maior tensão aconteceu quando duas professoras deixaram suas turmas ao final de 2016 para assumir cargos administrativos em 2017,

sinalizando a não permanência no grupo de estudo. Entretanto, após várias conversas com as colegas do grupo de estudo e com a coordenadora do NEGEDF, devido à experiência dessas professoras e ao envolvimento no curso quinzenal de formação, as docentes permaneceram no grupo como observadoras. Foram realizadas 15 observações dos encontros semanais de estudo, de fevereiro a julho/2016, correspondendo ao primeiro semestre letivo.

Os componentes do grupo de estudo escolhidos para essa pesquisa, são em número de três professoras alfabetizadoras em turmas de 1º ano do Bloco Inicial de Alfabetização do Ensino Fundamental e duas professoras ouvintes que possuem cargos administrativos em suas escolas. Essas docentes se reúnem semanalmente no horário de trabalho destinado pela SEDF à formação em serviço. As horas de estudo fazem parte do curso: didática da alfabetização pós-construtivista organizada pelo Geempa e validada pela Universidade Católica de Brasília. Norteados pelo princípio de que “só ensina quem aprende”, o grupo de estudo semanal abre um espaço diferenciado na interlocução com o outro e a oportunidade de troca de experiências, estudo dirigido e reflexão sobre a própria prática com base em uma teoria pós-construtivista, com o objetivo de ensinar a todos os alunos.

Como o grupo já possuía uma rotina de encontros semanais, optamos por observar esses encontros, durante um semestre, o que resultou em quinze encontros. No primeiro encontro expomos os objetivos e convidamos o grupo para participar da pesquisa. A reação foi de unanimidade na aceitação e na expectativa. Afim de preservar a identidade das professoras, todas optaram por nomes fictícios. Assim, as professoras que compartilharam conosco sua trajetória pedagógica no grupo de estudos geempianos foram **Bete, Cris, Lia, Mel e Vera**. Essas docentes não hesitaram em contribuir com suas experiências de processo e rupturas, de completudes e de faltas, de objetividade e de

subjetividade, de inteligência e desejo, de paixão e agressividade, de sonhos e realidade, e muitas outras palavras que de forma significativa dão sentido à proposta pós-construtivista (Grossi, 1993).

## **2.5- Narrando o Método para Análise de Dados**

Considerando a quantidade de dados obtidos no decorrer da coleta, foi necessário analisar e interpretar as informações geradas nessa pesquisa, além de organizar e sistematizar os achados ao longo do processo. A proposta escolhida para a análise de dados coletados segue na perspectiva descritiva e interpretativa, indo ao encontro dos objetivos e questões levantadas na pesquisa e como escolha de procedimento metodológico, optamos pela análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016).

Para Bardin (2016), análise de conteúdo refere-se, atualmente, a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (p. 15). Nessa análise busca-se compreender as características, estruturas e modelos que estão por trás dos discursos considerados.

Para isso, a análise iniciou-se pela leitura flutuante de todo o material coletado que se apresenta nas transcrições das entrevistas semiestruturadas, nas anotações do diário de campo e dos dados documentais. A definição de um corpus, isto é, do “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126), foi estabelecida seguindo a regra da representatividade ao ser analisada por amostragem e pertinência por corresponder ao objetivo levantado pela análise.

Ainda na fase da pré-análise, às primeiras leituras foram realizadas antes mesmo de pensar na participação dos grupos semanais de estudos e no impacto, ou seja, a influência destes grupos de estudo para a aprendizagem de uma nova proposta didático-metodológica para os professores e a aprendizagem para seus alunos, o que pode levá-los a uma modificação e transformação de suas práticas e a relação que eles instauram entre teoria e prática. Em seguida, fez-se necessária a categorização dos dados para análise temática. Os temas que se repetem foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2016, p. 130). Assim, o material foi organizado em três categorias de análise que fazem parte das questões norteadoras dessa pesquisa: a) início e consolidação dos grupos de estudo geempianos de Brasília resultando na criação do Núcleo de Estudos Geempiano do DF (NEGEDF); b) o espaço de aprendizagem de um grupo de estudos geempiano de Samambaia - estrutura, organização e reflexões; c) e a articulação da teoria e da prática do processo ensino-aprendizagem em ações efetivas e significativas.

Ao analisar e interpretar o material, buscou-se captar e interpretar os significados que os sujeitos atribuem as suas ações culturais pois, como afirma Geertz (1978), concordando com Max Weber, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” (p. 15). Caminhar por essa lógica não é uma tarefa fácil. Analisar os dados dessa forma exige confrontar os dados da fundamentação teórica da pesquisa com os dados recolhidos, num “esforço intelectual” que vai além da técnica, assumindo “um risco elaborado para uma descrição densa”. Ou seja, não é uma descrição superficial dos fatos, mas é a nossa própria “construção da construção de outros”, o que exige profundidade (Geertz, 1978, p. 15).

Portanto, apresentaremos os resultados: iniciando pela reconstituição da trajetória histórica da constituição dos primeiros grupos semanais de estudo a partir do projeto Vira

Brasília a Educação; a criação do Núcleo geempiano do DF desde a primeira organização até os dias atuais; para depois descrever a dinâmica de um grupo semanal de estudos geempiano no DF; e encerrando com a articulação instaurada por estes professores na relação teoria e prática no processo ensino-aprendizagem, incidindo na aprendizagem de seus alunos.

### **CAPÍTULO 3: GRUPOS GEEMPIANOS DO DF: UMA PROPOSTA PÓS- CONSTRUTIVISTA PARA A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES**

---

Só se vê bem com o coração, o essencial é  
invisível aos olhos

(O Pequeno Príncipe).

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa cujo objetivo foi o de compreender a trajetória histórica dos grupos de estudo geempianos e a contribuição dessa para possibilitar um espaço privilegiado de formação permanente, e assim, favorecer a aprendizagem tanto dos professores como dos seus alunos, na tentativa de atender os desafios e buscar transformar o cenário educacional atual.

Sendo assim, iremos trilhar o caminho da análise de dados com base nas informações coletadas mediante a três técnicas utilizadas na pesquisa. A partir de uma análise de conteúdo dos diferentes dados coletados (entrevistas, observações registradas em um diário de campo e análise documental), estabelecemos três categorias que correspondem a nossos objetivos de pesquisa. Portanto, iremos em um primeiro momento reconstituir a trajetória histórica da implantação dos grupos semanais de estudo a partir do primeiro projeto Vira Brasília a Educação, passando por programas de alfabetização que justificam a continuidade dos grupos geempianos até chegar a composição atual de um Núcleo constituído, a partir tanto das entrevistas semiestruturadas como de alguns documentos.

Em um segundo momento, iremos descrever as práticas dos professores participando de um grupo semanal de estudos, selecionado o de Samambaia para investigar a contribuição dos grupos geempianos à aprendizagem tanto dos professores como de

seus alunos. Para terminar, sobre a análise, iremos discutir dos diversos dados a possível relação estabelecida entre teoria e prática, graças a proposta didática-metodológica geempiana pós-construtivista.

Os dados foram discutidos tendo como aporte teórico a análise de conteúdo (Bardin, 2016), técnica que nos possibilitou aprofundar as informações coletadas, inferindo sobre os conteúdos das mensagens, interpretando as falas e ações dos sujeitos participantes da pesquisa. Um trabalho paciente de “desocultação” num esforço interpretativo que oscila entre “o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p. 15).

Por meio desse procedimento, foi possível observar, nos depoimentos dos professores envolvidos ideias, sentenças e expressões, que levaram a identificar três categorias para análise: a primeira relacionada ao movimento inicial da formação dos grupos de estudo geempianos no ano de 1995; a segunda, a análise da atuação dos grupos no contexto atual; e a terceira a análise de como os professores pós-construtivistas articulam teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. Passaremos, a seguir, à discussão das categorias elencadas.

### **3.1- A Criação dos Grupos Semanais de Estudos Geempianos no DF**

Os grupos semanais de estudos geempianos do Distrito Federal (DF), como proposta de formação permanente em serviço, teve seu início no ano de 1995 mediante a parceria do Geempa, com a atual presidente professora Dra. Esther Pillar Grossi e a

Secretaria de Educação, na pessoa da professora Isabel Belloni,<sup>8</sup> com vistas a buscar soluções para uma demanda específica - os altos índices de repetência verificados nas escolas públicas do DF. O projeto denominado “Vira Brasília a Educação” (1995-1997), que, inicialmente, em sua idealização, pretendia atender aos centros de referências de alfabetização, ganha proporções maiores abrangendo grande parte das escolas públicas da Secretaria de Educação do DF.

Segundo os depoimentos dos entrevistados, um dos fatores importantes a ser considerado é o contexto político, social e educacional do ano de 1995, marcado por ações significativas, sobretudo, na área educacional.

### **3.1.1- Um governo democrático voltado para as classes populares**

O Governo do Distrito Federal, na eleição do dia 3 de outubro de 1994, foi disputado por duas coligações partidárias: a primeira denominada Frente Popular Brasília, considerada de esquerda, abrigava os partidos: PT, PPS, PSTU, PCdoB e PSB; e a segunda coligação abrangia os partidos: PTB, PMDB, PFL e PP. A disputa eleitoral se realizou em dois turnos, sendo que, no segundo turno, a disputa deu-se entre os candidatos Cristovam Buarque (PT), representante da esquerda e Walmir Campelo (PTB), candidato governista, considerado mais da direita, apoiado por Joaquim Roriz. Segundo Barroso (2004), a coligação conduzida pelo PT saiu vencedora das eleições, contou com o apoio de diversas forças políticas, além da representação dos trabalhadores em educação -

---

<sup>8</sup> Diretora Executiva da antiga Fundação Educacional do DF (SEDF) subordinada à Secretaria de Educação (SE).

Sindicato dos Professores do DF (SINPRO) e Sindicato dos Auxiliares em Administração Escolar (SAE).

Em seu Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) para o quadriênio de 1995-1998 (Lei nº 874, de 9 de junho de 1995), o governo Cristovam Buarque anunciava uma concepção de desenvolvimento “sustentável e solidário”, pois, ao mesmo tempo em que preservava o meio ambiente, construía-se a partir da relação solidária entre as pessoas, com direitos e deveres igualitários. Esta era a concepção que inspirava o governo da Frente Brasília Popular (Distrito Federal, 1995).

O governo elencou um conjunto de prioridades com o objetivo de tornar a economia mais eficiente e a sociedade mais integrada e inclusiva, assumindo o compromisso com uma “educação total e de qualidade”. Nesse plano, denominado de plano de Governo Democrático e Popular, promete uma revolução na educação e estabelece, como linhas de ação, a universalização do ensino e a permanência na escola, assegurando uma escola pública de qualidade; a valorização permanente dos trabalhadores da educação; a erradicação do analfabetismo; a democratização dos centros culturais; o fortalecimento das escolas de ensino infantil e escolas especiais (Distrito Federal, 1995).

No âmbito educacional, o DF possuía uma estrutura política e executiva dividida em duas esferas: a Secretaria de Educação (SE/DF) e a Fundação Educacional (FEDF), que subordinada a SE/DF tinha a responsabilidade de executar as políticas públicas educacionais e administrar as escolas da rede públicas de ensino. Nesse período, “[...] a FEDF se consagra historicamente como a grande responsável pela educação pública [...]” (Dôres, 2007, p. 96), assim se faz necessário situarmos neste trabalho os gestores que estiveram à frente dessas duas instituições de educação, uma vez que foram decisivos na

implantação de importantes projetos educacionais. O Professor Antônio Ibanez Ruiz,<sup>9</sup> foi indicado Secretário de Educação do Distrito Federal e permaneceu os quatro anos de governo. “A Fundação Educacional teve dois Diretores Executivos<sup>10</sup>, a Professora Isaura Belloni, nos primeiros 14 meses de gestão governamental, e Jacy Braga Rodrigues, nos demais meses desse período” (Dôres, 2007, p. 96). Os diretores executivos administravam as escolas públicas enquanto que o Secretário de Educação regia mais especificamente as escolas particulares.

A relação entre o Governo do DF, a Educação e os trabalhadores dessa área passou por momentos de euforia, como a materialização, após acordo com a representação dos trabalhadores em educação, de um dos compromissos de campanha, que era a eleição direta para as direções de escolas. Também foram criadas outras dezenas de programas sociais que beneficiaram prioritariamente as classes populares, por exemplo, implantaram-se a Bolsa-Escola, programa criado para promover a permanência na escola pública de crianças de 7 a 14 anos, e a Escola Candanga, programa para a eliminação de barreiras pedagógicas entre os níveis do ensino fundamental, introduziu-se fases em lugar das séries, acompanhando individualmente as deficiências dos alunos, e integrando os conteúdos de forma interdisciplinar.

Outrossim, a relação com os movimentos sociais e com os sindicatos do ensino, não colheu apenas louros, também foi permeada por momentos de tensão e conflito com os sindicatos de trabalhadores. Ao todo foram, três greves conduzidas pelo SINPRO e 49 dias de paralisação entre assembleias e atos públicos. Segundo Barroso (2004), em 1998,

---

<sup>9</sup> O Secretário de Educação foi indicado pelo Governador Cristovam Buarque e dos seus apoiadores mais diretos, não sendo um nome consensual da Frente Brasília Popular. Engenheiro mecânico, foi ex-professor e reitor da Universidade de Brasília (Barroso, 2004).

ocorreu a greve mais longa, com a duração de 69 dias, de 23 de abril a 30 de junho (Barroso, 2004).

Segundo os entrevistados dessa pesquisa, apesar de algumas dificuldades, estavam diante de um contexto político muito favorável que apontava para programas e metas progressistas do ponto de vista do compromisso do estado com a política social de educação, e foi nesse contexto político que surge o projeto “Vira Brasília à Educação”, fruto da parceria entre o Geempa e a SEDF para a formação de professores alfabetizadores.

A seguir, faremos uma descrição do projeto Vira Brasília a Educação, tendo como fonte de informação tanto as entrevistas de profissionais que participaram do projeto já mencionados neste trabalho quanto de documentos da época e artigos produzidos.

### **3.1.2- Projeto “Vira Brasília a Educação” (1995-1997) – formação de professores com o compromisso da democratização do ensino**

O Projeto “Vira Brasília a Educação” foi um projeto singular voltado para a aplicação de uma proposta didático-pedagógica direcionada para o Ensino Fundamental (alfabetização e pós-alfabetização) com base no, até então denominado, construtivismo pós-piagetiano, fruto de pesquisas e estudos realizados pelo Grupo de Educação sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e ação (GEEMPA) (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa (1996).

Vale ressaltar que a presidente do Geempa, professora Esther Grossi, em 1995 estava em Brasília como Deputada Federal pelo PT nomeada pelo estado do rio Grande do Sul, terminando seu mandato em 2002. Prioritariamente atuou nas áreas de educação,

da cultura e da ciência e tecnologia, o que favoreceu o estabelecimento da parceria entre Fundação Educacional e Geempa juntamente com a demanda dos professores de mudar o quadro educacional.

Em 1995, na transição política que vivia o governo do DF, como já comentado anteriormente, uma das prioridades do governador eleito era dar qualidade total à educação. Neste sentido, os professores da Secretaria de Educação (SEDF) aguardavam com otimismo ações capazes de reverter o quadro dos altos índices de repetência observados nas escolas públicas do Distrito Federal. O coordenador regional do projeto relata que “o sentimento de otimismo e de expectativa era muito forte” (E2, 26/4/17) em prol de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino no DF. O clima político favorecia a implantação de novas concepções de gerenciamento do sistema público educacional, sobretudo no investimento com a formação de professores alfabetizadores.

Mostrar a expressão deste desejo por parte dos professores assinala, como relata Sara Paín (2009), uma representação que ocupa o lugar da falta, ou seja, só desejamos porque algo nos falta. O que de fato estaria faltando na metodologia convencional praticada pelos professores alfabetizadores? A angústia instalada diante do quadro avassalador de repetência e de crianças não alfabetizadas era refletida por muitos como um desejo de ruptura com o ensino tradicional. O desejo dos professores de modificar suas práticas de ensino, para além da expectativa da Fundação Educacional, foi decisivo para a magnitude do projeto (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa (1996).

Segundo os entrevistados, nesse período, estudos teóricos na abordagem construtivista, tais como Piaget (1995), Emília Ferreiro (1985), Esther Grossi (2008a, 2008b, 2010) além de outros, davam norte a projetos pedagógicos das escolas públicas, assim como experiências bem sucedidas de alfabetização, por exemplo, as realizadas na Escola Classe 3 do Paranoá. Contudo, sabendo que a professora Esther estava em Brasília

como Deputada Federal, algumas professoras do Paranoá visualizaram a oportunidade de solicitar uma formação na área de alfabetização. Alí iniciou várias conversas que desencadearam, a em nível da SEDF, a possibilidade de uma parceria.

Assim, com a parceria entre o Geempa e a Fundação Educacional (1995), inicia-se um trabalho desafiador de logística de implantação do projeto de formação de professores alfabetizadores da SEDF. Segundo a coordenadora do projeto, foram escolhidas inicialmente duas professoras com experiência em turmas de alfabetização (sem terem passado pela formação geempiana) para implantarem o projeto exercendo a função de coordenadoras gerais. Tratavam de professoras de alfabetização da Regional do Paranoá que desde 1992, com base nas publicações geempianas, alcançaram significativos resultados na redução dos índices de reprovação e repetência dos alunos. Mais à frente, foram escolhidos, pelo Geempa, 139 professores também de sala de aula para assumirem a função de coordenadores dentro do projeto, representantes de onze regionais de ensino, com a finalidade de serem multiplicadores em grupos de estudos.

A participação dos professores e de coordenadores no projeto Vira Brasília envolveu duas condições: a primeira foi a adesão voluntária e a necessidade de se estar em regência de classes do Ciclo Básico de alfabetização (CBA). Assim, se prefigurava o caráter teórico prática da formação. A segunda condição era a participação nos grupos de estudos semanais.

Estes Grupos eram divididos em duas categorias: a primeira travava-se do grupo semanal de estudos de professores alfabetizadores que se reuniam em suas escolas e/ou escolas vizinhas com a finalidade de refletirem suas práticas pedagógicas. Em entrevista para essa pesquisa, a professora alfabetizadora participante desse grupo semanal de estudos relata que:

A formação era direta com o professor, e o resultado da sala de aula era tão direto que vinha com situações para serem trabalhadas em sala de aula, [...] a postura das coordenadoras e especialistas do Geempa mexeu muito com a gente, é aquela questão da postura do professor que interfere no aluno. Na formação nós éramos alunas e nossos alunos também eram contagiados por nossa postura e tinha um movimento de atividades culturais com as crianças e seus professores, foi um vira Brasília mesmo (E3, 6/4/17).

O segundo segmento refere-se ao grupo semanal constituído por coordenadores do projeto que se reuniam com a própria professora Esther Grossi e outros especialistas para estudarem a proposta pós-construtivista e formar os professores alfabetizadores. Segue a fala de um desses coordenadores regionais entrevistados:

O grupo semanal de estudo dos coordenadores ocorria às quintas-feiras à noite, por vezes estudávamos até a meia noite e tínhamos que madrugar no dia seguinte, mas era uma satisfação. Tinha o momento da merenda pedagógica, o momento em que levávamos as questões dos grupos dos professores alfabetizadores para discutir soluções, jogos, planejamento e estudo teórico. O estudo teórico era fundamentado no princípio construtivista pós-piagetiano (E2, 26/4/17).

A articulação entre os dois grupos se dava por meio das demandas de sala de aula levantadas pelos professores alfabetizadores, discutidas no grupo dos coordenadores do projeto e devolvidas aos professores participantes. Os grupos de professores se encontravam às quintas-feiras de manhã com a possibilidade de trabalhar as demandas de suas turmas com especialistas e coordenadores. A Coordenadora Geral do projeto lembra que a Escola Normal de Brasília, semanalmente, recebeu os professores alfabetizadores para formação com a participação dos especialistas do Geempa e, nessas oportunidades, os professores alfabetizadores traziam os escritos de seus alunos e dúvidas no sentido formativo prático de oficinas.

Outrossim, as demandas caminhavam no sentido de ações efetivas para o trabalho com os alunos em sala de aula, dentre elas podem-se destacar: aula-entrevista, trabalho com grupos áulicos, jogos, fichas didáticas, merenda pedagógica, atividades culturais envolvendo os alunos, troca de experiências entre alfabetizadores, dentre outros. Além disso, palestras, minicursos, seminários e bibliografias fizeram parte do projeto com vistas a atender duas esferas básicas da aprendizagem: a lógica e a dramática. Uma oportunidade para todos os cursistas entrarem em contato com as teorias mais avançadas nesse campo, com uma articulação intrínseca às demandas da sala de aula.

A Coordenadora Geral relata alguns desdobramentos do projeto naquela época da seguinte forma:

(O projeto) iniciou com grupos semanais de estudo, requisito básico da formação, chegando ao número de 400 professores participantes. Ao longo a professora Esther Grossi ministrava aula e trouxe outros pesquisadores como Gérard Vergnaud, Isaura Belloni especialista em avaliação, Frei Beto, alfabetizadores do Geempa de Porto Alegre, dentre outros, falando e discutindo sobre aprendizagem, e então se efetivou o projeto (E1, 4/5/17).

Os materiais didáticos utilizados foram condizentes com a proposta construtivista pós-piagetiana em substituição às estratégias tradicionais, bem como a oportunidade de outros elementos pedagógicos: materiais diversos de expediente para produção de materiais adaptados à singularidade das turmas, dicionário em aberto especialmente montado para a construção de dicionário pelos alunos, veritek<sup>11</sup> e jogos de letras, livros de literatura infantil.

---

<sup>11</sup> Jogo didático de correspondência bastante versátil que trabalha situações problemas desde o processo de alfabetização até níveis mais avançados.

A atividade cultural foi parte integrante do curso de formação geempiana, pois visa abrangentemente à aprendizagem dos alunos. Sendo assim, em parceria com a Secretaria de Cultura do Distrito Federal, duas atividades destacaram-se pela qualidade e grandeza: o Ballet Stagium apresentado no Teatro Nacional para 1.200 alunos e a apresentação da Escola Nacional de Circo/RJ, além de um Show de patinação assistida por 16.000 crianças no Ginásio Nilson Nelson. Na ocasião os alunos comemoravam suas aprendizagens (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa, 1996).

O Projeto foi realizado em duas etapas (1995 e 1996/1997) com a subvenção do MEC/FNDE. Na primeira etapa, o objetivo do projeto era, a partir da alfabetização, construir propostas didáticas para as diversas disciplinas do currículo, no confronto vivo entre teoria e prática, num trabalho conjunto entre pesquisadores e professores, a fim de produzir de maneira efetiva as aprendizagens pertinentes à escola, dentro das metas do governo popular do Distrito Federal. Na segunda etapa, em atenção à reivindicação dos professores, ampliou-se o atendimento para professores de 2ª e 3ª séries. Também foram oferecidos assessorias, minicursos e um curso a nível de pós-graduação, intitulado *Aprendizagens em séries iniciais de um ponto de vista construtivista pós-piagetiano* (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa, 1996).

Nesse percurso, os depoimentos dos entrevistados apontam para várias potencialidades e grandes desafios encontrados no projeto em suas duas etapas 95/96. Assim, passaremos a pontuar e a analisar as questões mais citadas a fim de perceber nas interlocuções as relações de sentidos subjetivos dos atores com as experiências vividas. Percebe-se nos discursos que há certa uniformidade de ideias, embora cada entrevistado retrate de diferentes ângulos o mesmo fenômeno. Sendo assim, os itens aqui analisados, buscam sintetizar os discursos apresentados com foco na didática geempiana.

A potencialidade mais destacada pelos entrevistados tratou-se da própria didática geempiana, relatada como um diferencial para o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores. Uma formação na lógica de grupos de estudo que, “fez, sobretudo, fecundar nos professores a ruptura com modelos arcaicos de educação, que ferem em especial o ápice da democracia dentro das escolas (aprendizagem para todos, sem exceção)” (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa, 1996, p. 57). Como relatam os coordenadores do projeto e uma professora envolvida:

O ápice do projeto foi a pedagogia geempiana, eu tive muito sucesso e os professores que aplicam têm muito sucesso. Apoia muito o professor, orienta, possui uma avaliação clara [...] que apresenta elementos e critérios de monitoramentos das aprendizagens [...]. A pedagogia geempiana no que se refere à proposta pedagógica e à metodologia em todos os seus elementos [...] é singular. A velocidade com que o projeto chega, o volume que chega e a qualidade teórica de sustentação do trabalho faz uma transformação na Rede muito forte (E1, 4/5/17).

Vi elementos pontuais para a sala de aula e fiquei fascinada. Porque até então eu nem era apaixonada pela Educação. Além de ter as reuniões semanais (no formato de grupos de estudo), porque era um curso, a gente tinha encontros com a Profa. Esther. Era um trabalho de formação direta com o professor e com os alunos [...] com situações para serem trabalhadas em sala de aula (E3, 6/4/17).

A parceria da SEDF, na escala política e governamental, com o Geempa. Tínhamos a assessoria direta da Profa. Esther e sua equipe com uma proposta de alfabetização para alunos de periferia que era a nossa clientela (E2, 26/4/17)

O encantamento dos participantes pela proposta, por se tratar de uma didática compatível com a democratização do ensino, que vinha ao encontro do grande desafio de reversão dos altos índices de repetência nas escolas públicas do DF, fez com que

professores modificassem a estética de suas salas de aula e repensassem o trabalho pedagógico no espaço dos grupos de estudo, no exercício teórico/prático, revolucionando sua prática de ensino.

Esta transformação das práticas de ensino dos professores constitui uma verdadeira revolução pedagógica, com a ruptura de velhos paradigmas educacionais. Como destaca Grossi (2004), esse é um ato de verdadeira rebeldia com a coragem de se implantar o novo. Dentre os princípios da proposta na época chamada de pós-piagetiana, alguns provocam mudanças significativas no ambiente escolar como a transformação do interior da sala de aula, a concepção da turma como um corpo que se ressentia com a falta de qualquer uma de suas partes, a constituição de um núcleo comum de conhecimento caracterizado por meio da aula entrevista, propõem-se o uso do jogo para aprender a perder, o estudo diário de letras, palavras e textos em tarefas de leitura e escrita, a caracterização do processo de aprendizagem lógicas e dramáticas, dentre outras.

Contudo, na contramão do êxtase pedagógico os desafios também eram evidentes. Segundo um dos coordenadores regionais, “a mudança de paradigmas na educação, de maneira mais específica na prática escolar, exige um esforço intelectual para o qual nem todos estão preparados. Assim, muitos professores alfabetizadores desistiram do projeto por se sentirem confortáveis em suas práticas tradicionais” (E2, 26/4/17).

A oportunidade ofertada aos professores, de entrar em contato com teorias avançadas na área de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, através de palestras e cursos que aconteceram nas duas etapas do projeto, foi apontada como aspecto positivo do projeto por todos os entrevistados.

Participamos de palestras com especialistas que mudaram as nossas concepções de ensino e aprendizagem na área da alfabetização. Estes especialistas faziam parte do GEEMPA

(Gérard Vergnaud, Sara Paín, Vera Manzanares, Maria Júlia Canibal, Karla Demoly, Rita Abbati e José Luiz Caon, dentre outros) e em suas palestras trabalharam assuntos que abrangiam todos os aspectos da aprendizagem: lógicos e dramáticos (E2, 26/4/17).

Em linhas gerais, segundo o manual do Projeto “Vira Brasília a Educação”, o construtivismo pós-piagetiano, sob o ponto de vista lógico, pressupõe os diferentes campos conceituais em língua portuguesa, em matemática, em estudos sociais, em ciências naturais, em educação física, em artes práticas e em técnicas domésticas e agrícolas. Já a esfera dramática pressupõe as aprendizagens sociais, políticas, religiosas, éticas, afetivas, sexuais e de gênero, e, inclusive, as do manejo da agressividade. Elas se complementam com as aprendizagens lógicas para a constituição da cidadania (Distrito Federal, 1996).

A antropóloga Ivete Keil (1996) relata que as aprendizagens lógicas e dramáticas não se dissociam, “porque se por um lado a lógica se encarrega da construção de uma ordem objetiva, de um saber científico, através de conceitos, por outro, os níveis desta conceituação e as ressignificações que o aluno deverá efetuar com a aquisição desse novo saber são influenciados pela dramática, pela subjetividade vivida no espaço escolar” (p. 93-94)

Nesse sentido, os entrevistados apontaram as aulas culturais como mais um aspecto positivo do projeto que envolveu professores e alunos. As atividades eram articuladas pela professora Isaura Belloni (FEDF) com apoio da Secretária de Cultura, Maria Duarte, no mandato de 1995. Desse movimento, transcrevemos um relato que representa os demais:

(O projeto incluía) atividades que mobilizavam e envolviam os alunos e que resultaram em muitas aprendizagens, por exemplo, podemos citar a atividade cultural no Teatro

Nacional para assistir o Ballet Stagium e no Ginásio Nilson Nelson para uma festa de comemoração dos alunos alfabetizados (E2, 26/4/17).

Vale ressaltar a magnitude e a qualidade dessa programação. No Teatro Nacional estavam presentes cerca de 1.200 crianças, para assistirem ao Ballet Stagium e, no Ginásio Nilson Nelson cerca de 16.000 alunos de turmas do CBA que comemoravam o índice de 71% de alunos alfabetizados no mês de setembro, bem antes do final do ano letivo. Um movimento desta grandiosidade só foi possível por meio de um trabalho colaborativo e da parceria de várias instâncias (Santos, Duarte, Caribé & Póvoa, 1996).

Segundo Manzanares (2001), “os eventos culturais são indispensáveis nessa aprendizagem global, não só do letramento, mas do ser gente” (p.21). Assim, leitura e a escrita são importantes tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela, no tempo e espaço em que estamos, na circulação dos valores, hábitos e costumes adquiridos socialmente, expressos pela nossa cultura. Para Manzanares (2001), só é possível ler e escrever compreensivamente se a aprendizagem for feita no coração da cultura em que o aluno está inserido, ou seja, a leitura e a escrita como função social. Isto explica a importância das aulas culturais para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Concluindo essas considerações, vale ressaltar a repercussão do projeto na aprendizagem de alunos e professores, foco da formação geempiana. De acordo com os dados descritos no Projeto Vira Brasília a Educação (etapa 1996), o programa alcançou 11 Diretorias Regionais de Ensino, 234 escolas, 139 professores/coordenadores, 1.390 professores alfabetizadores docentes do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) que compreendia cerca de 21.000 alunos da rede que permaneciam há três anos ou mais no CBA sem estarem alfabetizados, chegando ao resultado de 84% de alunos alfabetizados ao final de 1995. O projeto também atendeu 1.500 alunos de 3ª e 4ª séries, 1.000 alunos

de pré-escolas e 360 alunos do ensino especial (Relatório da Secretaria de Educação, 1996).

Contudo, a qualidade do projeto Vira Brasília a Educação - uma formação permanente e revolucionária de professores alfabetizadores compromissados com a democratização do ensino, despertou conflitos de interesses políticos no âmbito da própria SEDF e na esfera Governamental. Nesse sentido, os depoimentos dos entrevistados ressaltam os conflitos de interesse políticos como as maiores dificuldades encontradas no percurso da gestão do projeto, resultando na interrupção do programa. Este tema será detalhado no tópico a seguir.

### **3.1.3- A interrupção do projeto de formação docente vigente**

No segundo ano de formação continuada com cursos e assessorias regulares, incluindo o curso ao nível de pós-graduação intitulado *Aprendizagem nas séries iniciais de um ponto de vista construtivista pós-piagetiano*, oferecido aos participantes do projeto Vira Brasília, aconteceu o pedido de exoneração da Diretora Executiva da FEDF, professora Isaura Belloni em fevereiro de 1996 e a posse do novo Diretor Jacy Braga Rodrigues. Esta nova diretoria não apoiando mais este projeto, pois não havia interesse político em sua continuidade, desfaz a parceria entre o Geempa e a SEDF e o projeto é interrompido da forma como estava sendo gerido. Contudo, a força do desejo de alguns professores (os responsáveis imediatos pelo projeto) fez com que a proposta continuasse em outras instâncias, transformando o projeto em uma ONG, ou seja, a nível particular associado ao Geempa, não tendo a mesma abrangência e repercussão.

Segundo a coordenadora geral do Vira Brasília, outro embate político que talvez possa ter contribuído para a interrupção do projeto foi a reativação da Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), extinta pelo ex-governador Joaquim Roriz, que ressurgiu no Governo Buarque com o nome de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), administrada pela SEDF com a finalidade de ofertar cursos de formação para professores das escolas públicas do DF. Segundo a coordenadora geral do projeto, a velocidade do Vira Brasília e dos processos de formação geempianos requeria uma fluidez incompatível com a morosidade burocrática da instituição em fase de reativação. Por outro lado, a EAPE oficialmente era considerada espaço de qualificação permanente dos profissionais da educação.

No Relatório de Atividades de 1995, a EAPE foi apontada pelo governador Buarque como espaço de formação necessário para a consolidação do projeto político-pedagógico de uma escola cidadã, oferecendo treinamento e atualização com novas tecnologias educacionais, como a informática e a teleducação (Relatório do Distrito Federal, 1995). Ou seja, a SEDF ocuparia os espaços de formação dos professores do DF com pouca abertura e vontade política para abraçar parcerias como o Geempa.

Destacamos a seguir, parte de uma carta pública escrita pela Profa. Esther Grossi, no dia 13 de agosto de 2016, na sua página do Facebook, endereçada ao ex-governador e atual Senador Cristovam Buarque em que faz considerações enfáticas sobre o projeto Vira Brasília:

[...] Retornar a Brasília, onde fui Deputada Federal entre 1995 e 2002, foi muito emocionante. Emocionante, porque reencontrei uma infinidade de amigos professores do Programa Vira Brasília Educação. Esse Programa nasceu de uma demanda de alfabetizadores do Distrito Federal quando eu para lá fui como deputada federal e quando Cristovam Buarque se iniciava como Governador do Distrito Federal. Este Programa foi

um sucesso pedagógico numa rede de ensino onde havia 21.000 alunos, há mais de três anos, frequentando aulas, ocupando espaço nas escolas, que não logravam ser alfabetizados. Professores me procuraram desesperados, me afirmando: “- Temos, em nossa escola, alunos que a frequentam até há nove anos e que não conseguimos alfabetizá-los”. Sugeri a eles que lessem meus livros, em particular, as três Didáticas de Alfabetização. Eles me responderam insistentes: “- Nós já os lemos e não nos foi suficiente. Nós precisamos que a senhora nos venha ajudar”. Este pequeno grupo que iniciou a demanda de socorro pedagógico, no primeiro ano, ampliou-se para mais de 1.000 professores no Programa Vira Brasília a Educação e alfabetizaram 90% dos seus alunos neste período letivo. No segundo ano do Programa Vira Brasília Educação foram 3.000 professores que gritaram por esse socorro pedagógico – numa formação com a base teórica do pós-construtivismo. Pois, pasmem o governador Cristovam Buarque, não resistindo à pressão retrógrada de militantes do seu partido de então, extinguiu sumariamente o Programa. Participantes deste Programa fundaram uma Ong intitulada “Vira Brasília a Educação”, pois se estarrecem novamente, Cristovam Buarque foi sócio fundador desta Ong, enquanto hipocritamente extinguiu o Programa na rede de ensino de seu governo [...] (Publicação Facebook, Grossi, 2016).

Nas análises das falas sobre as possíveis razões do rompimento do projeto nas escolas públicas do DF, percebemos a unanimidade entre os entrevistados quanto a dois principais fatores que desencadearam a interrupção do projeto Vira Brasília em 1997, a saber, as questões políticas oriundas da troca da diretoria executiva da FEDF e os conflitos de interesses advindos da repercussão do processo de formação dos professores alfabetizadores. Assim, a formação geempiana parece ter contribuído para ressignificar o trabalho pedagógico de muitos professores nas escolas, como também para a valorização profissional enquanto professor alfabetizador, como sentida na fala de um dos entrevistados relatando que “um dos maiores legados que recebi do pós-construtivismo

foi o sentimento de valorização profissional” (E2, 26/4/17). Também nos demonstrou que o período de aproximadamente três anos de formação não foi suficiente para consolidar as aprendizagens necessárias à proposta de mudanças. Contudo, para um grupo de professores a proposta geempiana afetou de tal forma o seu fazer que era preciso continuar. Destacamos, a seguir, algumas parcerias do Geempa que contribuíram para fortalecer essa continuidade.

### **3.1.4- Abertura de novos programas e projetos de alfabetização no DF: a continuidade dos grupos semanais de estudo**

Brasília foi estrategicamente um lugar desencadeador de ações efetivas na direção de uma alfabetização revolucionária, como aquela proposta na perspectiva pós-construtivista (Geempa, 2003). A Comissão de Educação, Cultura e Desporto, da Câmara dos Deputados se ocupava amplamente da problemática da alfabetização no país tendo, a então Deputada Federal Esther Grossi, envolvida nesses debates. Em função disso, a Câmara realizou, para seus funcionários não alfabetizados, o programa: “Volta aos Estudos” que teve como formadores, professores geempianos de Brasília, ou seja, foi estabelecido um novo projeto a partir de uma parceria entre o Geempa e a Câmara dos deputados a partir da demanda da própria Câmara.

O Programa “Volta aos Estudos” foi idealizado, em janeiro de 2000 com a finalidade de alfabetizar em três meses, na Câmara dos Deputados, funcionários das empresas prestadoras de serviço ao Congresso Nacional. A proposta foi feita pelo deputado federal Gastão Vieira, membro da Subcomissão de Educação de Jovens e Adultos da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. A

partir de uma parceria entre o Geempa e a Câmara dos Deputados, Esther Grossi convida um grupo de professores da SEDF (cerca de oito professores), que participaram da formação docente do Projeto Vira Brasília a Educação, foram cedidos para o programa. Seis turmas foram montadas, totalizando 128 alunos, em horários diferenciados para atender a todos. Dos 128 alunos, houve uma desistência e 127 funcionários foram alfabetizados. Em discurso na Câmara, a Profa. Esther Grossi faz um relatório sobre a última aula do programa “Volta aos Estudos”. Em seu discurso podemos destacar:

O programa Volta aos Estudos foi intencionalmente pensado como demonstração concreta de que é possível começar a obter resultados significativos na alfabetização de adultos, não só em qualidade como em quantidade e em custos. A qualidade obtida é a da escrita e da leitura de textos simples, e não a mera assinatura do nome ou do conhecimento do alfabeto, como ontem pôde ser demonstrado no Jornal Nacional. A quantidade é a evasão zero, o que é também surpreendente nas múltiplas tentativas brasileiras nesse setor. E os custos correspondem a duzentos reais por aluno alfabetizado, cobrindo o pagamento de professores, compra de material didático, transporte, assessoria técnico-pedagógica e atividades culturais (Diário da Câmara dos Deputados, Brasil, 2000, p. 45177).

Em seu discurso, a ex-deputada reforça o princípio basilar pós-construtivista de que todos podem aprender e de que é possível prestar um serviço de qualidade, com professores especializados, utilizando-se de uma proposta condizente com as teorias mais recentes de ensino-aprendizagem e de baixo custo, como a apresentada pela formação geempiana.

Em 2001, com a repercussão dos resultados positivos do programa “Volta aos Estudos”, acompanhado por deputados e senadores do Congresso Nacional, surgiu ao nascer por parte de vários gestores públicos dos municípios brasileiros, o interesse de

implantar a didática geempiana de alfabetização em suas redes escolares locais. Sendo assim, o Geempa focou em atender às demandas emergentes através de formação de professores alfabetizadores.

Em 2002 seguindo na mesma linha de trabalho, ocorreu em Brasília o projeto “Dois tempos de aprender”, um projeto piloto que reuniu na mesma sala de aula 13 adultos e 13 crianças, com base nas palavras de Vygotsky (2007), de que o processo de aprendizagem de adultos e de crianças não difere em sua essencialidade. Segundo os idealizadores do projeto dirigido pelo Geempa, os dois grupos etários tiveram êxito complementando-se positivamente.

No ano de 2003, ano do programa “Brasil alfabetizado Brasil Livre<sup>12</sup>” criado pelo governo Lula, por solicitação do Ministro de Educação Cristovam Buarque, o Geempa foi convidado para alfabetizar, no Distrito Federal, 278 funcionários terceirizados do Palácio do Planalto, de Ministérios e da Câmara dos Deputados, distribuídos em 14 turmas, através do programa Todos lendo na Esplanada (Geempa, 2003).

Um outro importante momento para os grupos geempianos do DF foi a consolidação dos grupos através da criação de um Núcleo, da qual iremos analisar em seguida.

### **3.1.5- Formação do Núcleo de Estudos Geempianos do Distrito Federal**

A reconstituição da trajetória histórica da criação do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF) será descrita e analisada essencialmente através das

---

<sup>12</sup> Programa de governamental de fluxo contínuo voltado para a alfabetização de jovens acima de 15 anos, adultos e idosos.

informações coletadas na entrevista realizada com a coordenadora atual do Núcleo, também responsável por sua criação.

O NEGEDF foi gerado por ideias e ações vivenciadas nos programas e projetos direcionados pelo Geempa no DF. Também em decorrência de estudos científicos e uma ampla trajetória bem sucedida na alfabetização de jovens, adultos e crianças do Ensino Regular, no Brasil e na Colômbia. A prática do cotidiano da sala de aula e a riqueza teórica conceitual, respaldando a formação de docentes em situações do dia a dia e resultando na alfabetização de milhares de pessoas, foi motivo suficiente para que professores e profissionais da educação do DF sentissem a necessidade de constituir um Núcleo capaz de organizar e assessorar grupos semanais de estudo de alfabetizadores vinculados aos especialistas do Geempa.

Nesse sentido, o desejo de algumas professoras envolvidas nos grupos semanais de estudo a partir de projetos como: *Vira Brasília a Educação (1995/97)* e *Volta aos estudos (2000)*, fez com que o Núcleo fosse processualmente tomando forma a partir de 2004 e concretizando-se em 2005. Este desejo, que também era novo para os pesquisadores do Geempa, foi se construindo em meio a muitos desafios. Denominado de Núcleo de Estudos Geempianos do DF, iniciou com um grupo de aproximadamente dez participantes, com professores de todas as áreas dos anos iniciais.

Os docentes que vinham participar dos grupos de estudo eram professores das escolas públicas do DF que, motivados pelo desejo, queriam conhecer de perto a didática geempiana. O convite vinha pela coordenadora do Núcleo que, ao ministrar oficinas sobre a psicogênese da leitura e da escrita nas escolas, identificava os interessados e os chamava para participar dos grupos semanais de estudo geralmente no período noturno.

Assim, dentre várias oficinas que ocorreram nesse período inicial dos grupos semanais de estudo, a coordenadora do Núcleo relata em sua entrevista a primeira oficina de 2004 da seguinte maneira:

Com a autorização da Presidente do Geempa, estivemos juntamente com as professoras M. e G. realizando um trabalho de sensibilização na Escola Classe 405 de Samambaia, no dia 11 de agosto de 2004, no turno matutino, onde a professora M. tem plantado a semente do pós-construtivismo. Foi um momento rico, onde veio à tona os ranços de um ensino tradicional, diluído no discurso que deseja mudança. Neste trabalho estiveram presentes 32 professores (Samambaia/Estrutural/Santa Maria – regiões administrativas do DF). Pude perceber que foi instaurado um caos, sem perder de vista o trabalho de provocação. Sempre há esperança de que os professores caminhem rumo às mudanças, nesse sentido ficou o convite para a formação de um grupo de estudos com aqueles que desejassem aprofundar seus conhecimentos dentro do pós-construtivismo, rumo a uma prática orientada pela teoria (E4, 6/4/17).

Após essa oficina, um grupo de sete professores de sala de aula e duas coordenadores de escola começou a se reunir semanalmente para estudo, totalizando dezesseis encontros ao final de 2004. Contudo, o grupo era constituído de forma heterogênea, isto é, sem núcleo comum, pois incluía duas professoras da Educação Infantil e cinco professores do Ensino Fundamental além dos dois coordenadores, sendo este um grande desafio. Dos sete professores que iniciaram no grupo semanal de estudos, cinco finalizaram o ano letivo com o resultado em torno de 80% de alunos alfabetizados.

Os locais de encontro eram organizados de acordo com as possibilidades das escolas e com a autorização de seus diretores; e os horários no noturno para acolher a

todos os participantes. A regional de ensino <sup>13</sup>de Samambaia foi a primeira a receber o grupo, Taguatinga, na Escola Classe nº 16, foi a segunda e Santa Maria, na Escola Classe 203, a terceira regional.

Em 2005, no primeiro semestre, o grupo se forma com doze professoras e uma coordenadora de escola, sendo que o grupo ainda encontrava-se heterogêneo com duas professoras com turmas de 5 anos, quatro professoras com turmas de 6 anos, seis professoras com turmas de 7 anos e uma coordenadora de escola. No entanto, ao longo do ano letivo, das doze professoras e uma coordenadora de escola, oito foram desistindo. Segundo a coordenadora do NEGEDF, a dificuldade de se trabalhar com grupos grandes de professores sem se ter um núcleo comum, provavelmente veio a contribuir para as desistências. Um outro agravante que só foi compreendido em anos posteriores através de reflexões e orientações da professora Esther Grossi, foi de que cada grupo deveria ser coordenado por um professor com turma, na lógica de que se aprende com pares iguais na busca de soluções para os problemas de sala de aula, diferenciando da coordenadora de um Núcleo que cumpria outra função dentro dos grupos, ainda em processo de construção. Contudo, após diversas reflexões sobre as dificuldades encontradas, concluiu-se que os grupos deveriam continuar pelas mudanças profissionais e os resultados positivos de seus participantes decorrentes da proposta e que o momento era propício para tentar solidificar a ideia de se ter um Núcleo de Estudos Geempianos em Brasília.

Assim, o encontro do dia 28 de julho de 2005, com quatro professoras alfabetizadoras presentes, após significativos momentos de falas que trouxeram o desejo de ver Brasília, de alguma forma, mais empenhada na construção de uma educação

---

<sup>13</sup> Regional de ensino refere-se a unidade orgânica de natureza local com a finalidade de gerenciar o trabalho desenvolvido nas escolas de sua abrangência. A SEDF é constituída por 14 regionais de ensino, dentre elas a Regional de Samambaia ([www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br)).

responsável socialmente com a aprendizagem de todos os alunos, por meio da continuidade dos grupos semanais de estudo, foi decisivo para a efetivação e organização do Núcleo de Estudos Geempianos do Distrito Federal (NEGEDF). Logo, decidiu-se por uma coordenadora entre as quatro, que melhor articulasse situações com a finalidade de promover as aprendizagens, além da aproximação com a sede do Geempa em Porto Alegre. A coordenadora em questão segue desde este período até o presente momento nesta função.

Segundo a coordenadora do NEGEDF, o período de gestação do Núcleo não foi uma tarefa simples, foram necessárias muitas reflexões, estudos em meio a uma miscelânea de sentimentos de incerteza, decisão, responsabilidade, compromisso e ansiedade frente ao novo que por vezes causa estranhamento pela ousadia da proposta própria do pós-construtivismo. Contudo, as orientações e os pensamentos trazidos pelos especialistas do Geempa foram fulcrais na criação do Núcleo (Relatório anual do NEGEDF, coordenadora de Núcleo, 2004).

Nesse período, as discussões do NEGEDF eram pensadas no sentido de constituir grupos semanais de estudo com professores alfabetizadores de um núcleo comum para contribuir na formação docente. Neste sentido, ocorreram encontros de assessoria com a professora Esther Grossi, como a ocorrida no dia 17/08/05 e duas mini-assessorias (31/10/05 e 28/11/05) coordenada pelo NEGEDF para os professores com o objetivo de entusiasmar e pensar a profissionalização do professor frente aos desafios de uma nova proposta pedagógica (Relatório analítico do NEGEDF, coordenadora do Núcleo, 2005).

As mini-assessorias são ações pontuais e frequentes, fundamentais no processo de formação dos professores dos grupos semanais de estudo, com o objetivo de trazer elementos de reflexão teórico prático para a compreensão e fortalecimento da teoria pós-construtivista e da didática geempiana. Assim, são apresentadas as principais demandas

dos grupos e analisadas à luz do referencial teórico pós-construtivista. A assessoria pode ser coordenada por um Núcleo Geempiano ou pelos especialistas do Geempa em diferentes estados da Federação.

Em 2006, diante da possibilidade de crescimento quantitativo e qualitativo enquanto Núcleo, um projeto piloto trouxe a possibilidade da realização do minicurso intitulado *Grupos áulicos – a interação social na sala de aula*, que ocorreu entre 09 e 10 de fevereiro de 2006, na Escola Classe 203 de Santa Maria.-DF, com a participação de oito professoras vinculadas ao Geempa e trinta e seis professores cursistas da cidade de Santa Maria-DF. Com esse trabalho, os grupos semanais foram fortalecidos, principalmente os localizados em Santa Maria-DF, contabilizando-se, três grupos, a saber, o grupo de Taguatinga com cinco professoras alfabetizadoras, o grupo de Santa Maria com oito professoras de turmas de alfabetização e no mesmo local o grupo de alfabetização de adultos com quatro professoras.

Contudo, mais uma vez, o Núcleo se desestabiliza com conflitos internos e desistências, a ponto do grupo de Taguatinga quase se desfazer. Por outro lado, os grupos de Santa Maria apesar do curso continuam com uma postura de distanciamento, motivo de várias reflexões e busca de ações contundentes.

Outrossim, as oficinas sobre a psicogênese e a proposta pós-construtivista ocorrem em Taguatinga com constância e êxito o que resultou em mais um grupo de estudo. Neste período de 2006 ocorreram dois grandes encontros com a presença da professora Esther Grossi de especialistas do Geempa; encontros quinzenais com os grupos de estudo em funcionamento; encontros com os coordenadores; além de atividades culturais. Contudo, segundo a coordenadora do NEGEDF, “[...] o movimento em Taguatinga causou desconforto, num conflito de egos, principalmente naqueles que

contribuíram para que o projeto Vira Brasília não continuasse” (Relatório de reuniões do NEGEDF, coordenadora de Núcleo, 12/07/17).

Em 2007, o Núcleo iniciou-se com sete grupos: dois em Samambaia, três em Taguatinga e dois em Santa Maria. Paralelo às atividades dos grupos, a coordenadora do Núcleo, em parceria com algumas coordenadoras de escola da SEDF, realizou um trabalho na rede com a responsabilidade da formação dos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em Taguatinga. Com as professoras do Bloco, foi proposto um curso de 180 horas que acontecia semanalmente, com mais de 120 professoras alfabetizadoras, objetivando que, a partir das práticas educativas das professoras alfabetizadoras oportunizasse a articulação de grupos semanais de estudo em suas escolas para assim trabalhar na perspectiva pós-construtivista. Contudo, após esse curso, novos grupos não foram constituídos.

Paralelamente, os grupos de Santa Maria definitivamente se distanciaram do Núcleo e, conseqüentemente, da proposta pós-construtivista, contudo seguiu defendendo a alfabetização de todos os alunos no 1º ano escolar. Por um lado, a perda foi sentida, por outro, decisões foram tomadas. Segundo a coordenadora do NEGEDF

Coordenar um grupo é tão complexo quanto ter uma turma de alunos para alfabetizar, é um outro tipo de turma, onde podemos trabalhar com a perspectiva de “nenhum a menos”, de forma diferente. Não dá para relacionar com professores de forma infantilizada, é necessário ter estratégias inteligentes para estruturar um grupo, incluindo todas, independentemente das especificidades de cada, pois o que nos circula é o pós-construtivismo. Questiona-me como constituir a interação social, no grupo de estudo, no núcleo? (Relatório das atividades do NEGEDF, coordenadora do Núcleo, 2007)

Entre 2008 e 2009, o Núcleo continuou com os grupos de Taguatinga e Samambaia. Contudo, foi necessária a reorganização dos grupos devido à desistência de

vários componentes. Em cada ano letivo, muitas mudanças políticas e estruturais ocorrem nas escolas levando os professores a se reorganizarem. Um grupo de professoras alfabetizadoras do Geempa de Samambaia se destacam na qualidade que dá à leitura e escrita de seus alunos alfabetizando 100%. Ao vivenciarem a eficácia da proposta, se fortalecem e se emancipam no sentido de perceberem que a aprendizagem entre os iguais, no grupo semanal de estudos, está diretamente relacionada com o sucesso alcançado.

Com o resultado dessas turmas em foco, as solicitações de professoras interessadas em conhecer a proposta são constantes, para atender a essa demanda, a coordenadora do Núcleo e as professoras dos grupos continuam a oportunizar minicursos. Paralelo a essa demanda, a coordenação do Núcleo enfrenta mais um desafio de expansão que é o diálogo com a Universidade Católica a fim de se construir parcerias com o Instituto de Educação e Psicologia. Esse diálogo foi possível por meio do Mestrado iniciado pela própria coordenadora do NEGEDF em Psicologia e com o apoio da presidente do Geempa.

Entre 2010 e 2012, o Núcleo se vê com três grupo semanais de estudos. Esse período representa um ano com muito trabalho dentro do Geempa graças ao programa de Correção de Fluxo em parceria com o MEC onde o Núcleo participou ativamente com formação e assessoria de professores alfabetizadores de vários estados e municípios do Brasil, mais especificamente a coordenadora do Núcleo e as alfabetizadoras com mais tempo na proposta. Contudo, em 2011, um grupo se constitui e de maneira processual se consolida em Planaltina com três alfabetizadoras vindo a compor o Núcleo. No mesmo ano, com apoio da Universidade Católica de Brasília, se realizou um minicurso intitulado *Psicogênese e Didática da Alfabetização numa Perspectiva Pós-Constructivista* o que resultou em mais um grupo em Samambaia. Na constituição de um novo grupo de estudos em Samambaia e um de Planaltina, as professoras fazem a diferença em suas escolas

alfabetizando um número próximo a 90% ou 100% os seus alunos (Diário de bordo, coordenadora do Núcleo, 29/06/10).

De 2013 a 2016, a formação voltada para a alfabetização matemática foi a solicitação mais constante das alfabetizadoras dos grupos semanais de estudos se tornando foco de trabalho do Núcleo. Também foram realizadas oficinas<sup>14</sup> de sensibilização nas escolas atendendo algumas demandas de diretores e coordenadores de escola para se trabalhar a psicogênese da leitura e da escrita em horário de coordenação dos professores. O Núcleo contou com quatro grupos constituídos que obtiveram como resultados de alfabetização de suas treze turmas entre 81% a 100% em cada ano. Em 2016 se fortalece a parceria entre o NEGEDF e a Universidade Católica de Brasília (UCB) possibilitando a certificação do curso ministrado pelo Núcleo, intitulado *Didática da Alfabetização Pós-Constructivista* com a carga horária de 200h para professoras e 60h para estudantes da UCB. Este curso contou com a participação de aproximadamente quatorze cursistas, durante o qual a professora Esther Grossi esteve presente em uma das assessorias.

Nesta trajetória de conhecimento, movimento e ação, alguns grupos se consolidaram e outros não. Com o possível impacto da inovação e as crises que ela provoca nos praticantes diante da impossibilidade de conciliar teorias antagônicas, ou talvez pela inabilidade com o enfrentamento dos embates no ambiente escolar, ou até mesmo por razões desconhecidas, o Núcleo tem agregado e desagregado um número

---

<sup>14</sup> As oficinas de sensibilização são realizadas pela coordenadora do NEGEDF ou professoras do Núcleo com a proposta de estudo e reflexão em grupos de professores. As estratégias mais comuns utilizadas são leitura de textos e jogos pedagógicos. Os temas são variados relacionadas a leitura e a escrita na proposta pós-constructivista (E4, 6/4/17).

variado de participantes ao longo de sua trajetória. Sobre essa questão, a coordenadora do NEGEDF afirma:

[...] a exigência da proposta de alfabetizar 100% e de democratizar as aprendizagens fez com que algumas pessoas que se declaravam apaixonadas com a proposta e que tiveram bom resultado com suas turmas, desistissem e buscassem outras coisas. E a gente abre muito porque a importância está no desejo. Então, esse grupo foi reduzido e teve um momento em que se tinha duas pessoas no núcleo: uma professora de sala de aula e uma professora coordenadora de escola [...] (E4, 6/4/17).

Importante ressaltar que o constante trabalho de cursos nas escolas possibilitava-se a renovação dos grupos quando pareciam acabar. Contudo, vale destacar a constância dos grupos de Samambaia que primeiro se consolidou na proposta, seguido do grupo de Planaltina. Estes grupos são vistos como referência de grupo de profissionais que trabalham efetivamente na proposta pós-construtivista, com resultados expressivos de alfabetização em suas turmas, em torno de 80 a 100% ao final de cada ano letivo. Com o trabalho diferenciado das professoras geempianas nas escolas, outros docentes são seduzidos e convidados a participar dos grupos de estudo.

Um outro momento fulcral neste processo de consolidação de um Núcleo de Estudos Geempianos no DF, corresponde a presença e intervenção precisa da Professora Esther Grossi que assessora e contribui efetivamente na consolidação do Núcleo. Segundo a coordenadora do Núcleo, havia a necessidade de dar um passo a mais, desvincular, algo que estava amalgamado, a coordenação do NEGEDF da coordenação dos grupos de estudo, pois havia comodismo e inibição por conta da autoridade de um suposto saber a ponto de paralisar as aprendizagens e a alfabetização de todos os alunos. Como expresso no relato a seguir:

[...] sempre me vendo coordenando o grupo e não estava indo como gostaríamos, a Esther constatou efetivamente que a minha coordenação não estava fluindo porque eu coordenava o Núcleo e estava nas reuniões coordenando os grupos de estudo. Então ela disse: - Não, a coordenação tem que ser de um alfabetizador! O papel [...] aqui é outro, é o de dar uma assessoria, um suporte. Aí a gente retoma, e esta retomada tem enraizado o trabalho. (E4, 6/4/ 17)

A partir desse momento, o Núcleo pôde repensar seu papel de coordenação e os grupos, com seus pares, enfrentam seus desafios com maior atitude e criatividade. Mas como seria o trabalho de coordenador do NEGEDF com vistas ao bom funcionamento dos grupos? Segundo a entrevistada, as atividades desenvolvidas pelo coordenador do Núcleo têm sido acompanhar o trabalho teórico/prático dos professores participantes através:

a) da formação dos professores alfabetizadores que acontece em caráter permanente na lógica de grupos de estudo;

b) de assessoria periódica e/ou sempre que necessária, com a finalidade de analisar e encaminhar as demandas emergentes;

c) de estudo científicos e de elementos da didática geempiana; e

d) de reunião com coordenadores dos grupos de estudo focada na resolução dos problemas trazidos pelos coordenadores de cada grupo que, por meio do diálogo com pesquisadores do Geempa se possa pensar e elaborar alternativas para o enfrentamento dos desafios da prática.

Assim, pretende-se garantir o acompanhamento e a manutenção dos grupos, além de assegurar o vínculo direto com os pesquisadores do Geempa/RS.

Atualmente, após uma trajetória singular, o Núcleo de Estudos Geempianos do DF conta com sete grupos de estudo distribuídos em quatro cidades satélites do DF, totalizando o número de 18 professores (E4, 6/4/17).

Samambaia conta com três grupos de estudo: um grupo funcionando na Escola Classe 410 com três professoras alfabetizadoras em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e dois grupos funcionando na Escola Classe 502. Destes dois grupos temos: um grupo com três professoras de alfabetização em turmas de 1º ano, além de duas professoras observadoras e um grupo peculiar composto por uma professora com turma de 2º ano e uma coordenadora trabalhando a proposta na pós-alfabetização.

Taguatinga conta com um grupo de estudo em funcionamento com três professoras se reunindo, semanalmente, na Universidade Católica de Brasília (UCB), espaço concedido em virtude da parceria da Universidade com o Núcleo. As professoras participantes de turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental trabalham a proposta com alunos alfabetizados e pós-alfabetizados. No Núcleo, o trabalho com a pós-alfabetização foi iniciada em 2017, embora o Geempa já tenha um trabalho consolidado propondo formação sobre pós-alfabetização há já muitos anos em todo o Brasil.

Há, também, o grupo de estudo de São Sebastião que se reúne na Escola Classe Vila da Boa, com professoras alfabetizadoras em turmas de 1º ano. Este grupo tem muitos desafios por se tratar de um grupo iniciante em turmas de alfabetização e com apenas duas professoras, mas elas estão enfrentando esse desafio paulatinamente.

Por fim, a cidade satélite de Planaltina conta com dois grupos: um consolidado, em funcionamento há cinco anos, com três professoras alfabetizadoras com turmas de 1º ano na Escola Classe 02 do Araponga e um segundo grupo, bem peculiar, composto por uma professora com turma de 1º ano e duas professoras na função de coordenadoras em

suas escolas que se reúnem, ora na Escola Classe 01 de Planaltina, ora na Escola Criança em Ação. Estes dois grupos têm se apoiado nos desafios iminentes.

O movimento dinâmico entre o Núcleo e os grupos semanais de estudos constituídos pode ser representado da seguinte forma:

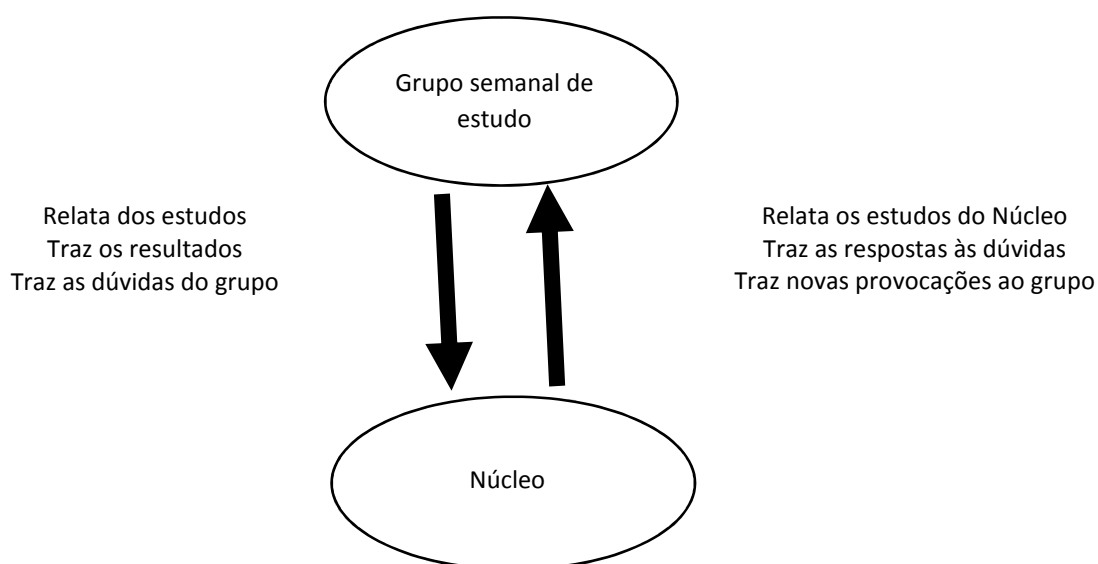


Figura 1 – Dinâmica entre grupo semanal de estudo e Núcleo  
Fonte: Arquivo do Geempa (2017)

Na dinâmica apresentada, o coordenador de Núcleo organiza a reunião de forma a subsidiar os estudos realizados nos grupos semanais através de bibliografias, reflexões e provocações. Já os grupos, através de seus coordenadores, relatam os estudos e as experiências de seus grupos, as dificuldades, assim como o rendimento de suas turmas.

Nesse contexto, resumiremos em uma linha temporal, os principais movimentos da história dos grupos semanais de estudos geempianos do DF, analisados neste trabalho, as primeiras tentativas de organização até o ano atual.

Quadro 1. Principais Atos dos Grupos Geempianos no DF.

Periodização	Título do Projeto	Convênios
1995	Projeto “Vira Brasília a Educação” – etapa I - Formação para 1.390 professores, 139 coordenadores, 11 Regionais de Ensino. - Assessorias nas várias cidades satélites de Brasília - Atividade cultural no Teatro Nacional com 1.200 crianças para assistir à apresentação do Ballet Stagium. - Festa de celebração para 16.000 alunos alfabetizados em setembro pelo Projeto “Vira Brasília” – correspondendo a 71% dos alunos participantes do Projeto. - Resultados obtidos no CBA ao final de 1995 foi de 84% de alunos alfabetizados.	SEDF/GDF
1996-1997	Projeto “Vira Brasília a Educação” – etapa II - Formação para 3.187 professores correspondendo a mais de 90.000 alunos. - Curso a nível de Pós-graduação: <i>Aprendizagem nas séries iniciais de um ponto de vista Construtivista Pós-Piajetiano</i> para 138 professores participantes do Projeto Vira Brasília a Educação.	SEDF/GDF
1998-1999	Projeto Vira Brasília (vibri) agora como ONG	
2000	Programa “Volta aos estudos” realizado na Câmara dos Deputados para 127 funcionários.	Câmara dos Deputados
2001	Expansão de cursos e assessorias para outros estados. Caldas Novas (GO), Quixadá (CE), Camaragibe (PE), Guaribas e Acauã (PI), Resende (RJ), São José do Rio Preto (SP), Londrina (PA) e Santa Bárbara do Sul (RS) atingindo através de formação e assessorias professoras alfabetizadoras de mais de 30.000 alunos (Geempa, 2003).	MEC
2002	Projeto “Dois tempos de aprender” - projeto piloto com adultos e crianças na mesma turma.	MEC
2003	Projeto Todos lendo na Esplanada – 278 funcionários alfabetizados. Cursos e assessorias para outros estados.	MEC
2004	Reinício da formação de grupos de estudo com professores da rede de ensino - Oficinas sobre psicogênese da leitura e da escrita em Samambaia.	
2005-2011	Início e Expansão do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF). Assessorias e Minicursos.	
2012	Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização – participação do Núcleo DF como formadoras	MEC/FNDE
2013-2014	Minicurso – Psicogênese e Didática da Alfabetização Pós-Construtivista. Assessorias	UCB
2015	I Colóquio Internacional dos Campos Conceituais – participação de professores do Núcleo Brasília	UFV
2016-2017	Curso: Didática da Alfabetização pós-construtivista	UCB

O quadro nos apresenta a trajetória dos grupos geempianos do DF, num movimento na dimensão da formação permanente em serviço proposta pelo pós-construtivismo. Os grupos de estudo aparecem como base da formação de professores, para além de aprenderem com os especialistas, o professor geempiano aprende com seus pares e com os alunos no ambiente escolar. O envolvimento das professoras participantes dos grupos de estudo nos projetos e nos minicursos como formadoras demonstram que só ensina quem aprende. As diferentes atividades do Geempa propiciam uma diversidade de estudos voltados para a compreensão do processo ensino-aprendizagem num movimento contínuo voltado para as classes populares. Nesse sentido, o Núcleo tem proposto a cada ano, um curso quinzenal para os professores geempianos relatado a seguir.

#### ***3.1.5.1- Proposta de curso: didática da alfabetização pós-construtivista***

A exemplo de 2016, no desenrolar do ano de 2017 (de março a do corrente ano), o Núcleo de Estudos Geempianos do DF em parceria com a Universidade Católica de Brasília (UCB), tem promovido um curso amplo intitulado *Didática da Alfabetização Pós-Construtivista*. O documento sobre a proposta do curso relata como objetivo geral, “estudar a Didática da Alfabetização Pós-Construtivista com professores alfabetizadores da SEEDF e contribuir com a formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia, no sentido de oportunizar experiências teóricas e práticas na perspectiva da práxis, com vista a uma prática profissional com formação permanente que assegure a democratização das aprendizagens” (Geempa, 2017).

A formação geempiana em Brasília, nesses dois últimos anos, se estrutura em três etapas correlacionadas com a coordenação do Núcleo e supervisão do Geempa/POA: a) os encontros quinzenais com os professores participantes; b) os grupos de estudo

semanais; e c) os encontros com estudantes do Curso de Pedagogia da UCB. Em anos anteriores os encontros com a coordenação do Núcleo eram mensais, sendo que, em 2014 e 2015, havia encontros virtuais com as coordenadoras dos grupos semanais de estudo.

O encontro quinzenal, com a coordenação direta do Núcleo, iniciou o processo de formação com dezoito professoras alfabetizadoras que vinham em anos anteriores, especialmente em 2016, trabalhando na proposta geempiana. Ele tem sido organizado através de discussões sobre os princípios da teoria pós-construtivista, estudo de textos referentes à bibliografia geempiana, trabalhos em grupos menores, troca de experiências, análise das demandas dos grupos semanais de estudo, vivência da merenda pedagógica e atividades culturais.

Segundo a coordenadora do Núcleo, os encontros quinzenais são importantes por constituir formas de acompanhamento sistematizado aos grupos semanais: ao aprofundar conceitos pós-construtivistas, trazer respostas às dúvidas e levantar novas provocações aos grupos. Para as professoras participantes é a oportunidade de relatar as dúvidas e os estudos realizados nos grupos semanais, apresentar os resultados das aprendizagens dos alunos, além da interlocução com professoras de outros grupos do DF.

Tratando-se de uma formação que pensa o processo de aprendizagem do professor e do aluno, os procedimentos de formação de um professor pós-construtivista caminha numa lógica diferente do convencional e a maneira didática encontrada por seus idealizadores para ensinar professores é vivenciar no processo de formação todos os procedimentos de ensino que se propõe para o contexto da sala de aula. Pensando assim, no primeiro momento, os professores respondem a um instrumento contendo perguntas e respostas bem elaboradas, denominado de sim, não, por que, cujo objetivo é observar as aproximações ou não com os princípios da proposta pós-construtivista, a qual é reaplicado

em momento posterior para avaliar a eficácia das aprendizagens a qual se pretendeu nele ensinar.

Outro objetivo dessa caracterização é que o professor perceba suas faltas se tornando seduzido e desejante em aprender. Essa é a função da ignorância defendida por Sara Paín (2015) ao relatar que

[...] sem consciência do não-saber, não há a inquietude que constitui o caminho da indagação, pois é na surpresa da ruptura de nossas certezas que se encaminha a construção de hipóteses capazes de preencher o vazio de coerência que tal ruptura produz” (p. 30).

É nessa função que a proposta geempiana se preocupa, sobretudo, em criar situações problemáticas, desafiadoras e relevantes capazes de oportunizar aprendizagens inteligentes. Ao contrário das formações convencionais, onde a formação de professores acontece mediante a exposição de ideias prontas, em sua generalidade.

No momento inicial do curso, é elaborado um contrato didático, que no pós-construtivismo está diretamente relacionado a princípios essenciais da proposta. Assim, o contexto adequado para a aprendizagem é o de nenhum a menos e nele se estabelece a que viemos, o que pretendemos, que somos um grupo no que implica responsabilidades na aprendizagem própria e na do outro (Manzanares, 2001). Também foi ressaltado no início do curso pela coordenadora do Núcleo os desafios que estavam à frente da construção de um novo corpo teórico e a liberdade da adesão ou não da participação do curso.

Nos grupos de estudo semanais o foco é a análise do processo de aprendizagem dos alunos e dos planejamentos das aulas. Há acompanhamento via coordenadores de grupos escolhidos democraticamente na constituição do grupo. “O foco da discussão no grupo de estudo é o que acontece na sala de aula. A constituição é feita de professores, a condução é feita por professores e o foco da discussão é a sala de aula” (E4, 6/4/17). A prática desencadeia e ressignifica o estudo teórico e não o contrário. Assim, a

[...] estrutura dos grupos de estudo tem o foco no aluno. As experiências que eu tenho visto de grupos de professores está muito mais centrado em quem está fora da sala de aula coordenando esse trabalho, e aí vem aquela questão do “suposto saber”, quem tem mais estudo vai coordenar. No pós-construtivismo rompe-se com essa cultura [...], nada melhor do que o professor que está em sala de aula com seu aluno para conduzir o trabalho. Não se descarta a pessoa que está fora de sala de aula, mas o principal foco é o professor tendo em vista primeiramente o aluno em sala de aula (E4, 6/4/17)

Nos grupos de estudo, analisa-se as práticas que deram certo ou que precisam ser aprimoradas; também se analisam os gráficos das escadas de aprendizagem de cada turma, comparando-se a última aula-entrevista com a atual, relacionando os progressos ou não dos alunos com a frequência e o lugar que ocupam no espaço da sala de aula. Estas análises são feitas na busca do estabelecimento de relações lógicas associadas às dramáticas. Os resultados das discussões levam a produção em grupo de um relatório com a sistematização das ideias que são discutidos nos encontros quinzenais, agora com maior riqueza de ideias devido a quantidade e variedade de experiências e de participantes.

Os encontros com os estudantes, têm uma demanda diferenciada com foco na formação inicial com vista à relação prática teórica, havendo momentos de observação participante nas aulas e nos grupos de estudos constituídos. O contato dos estudantes com a didática geempiana nos espaços em que ela ocorre é de grande importância na construção das relações entre teoria e prática, na tentativa de minimizar lacunas perceptíveis no processo de formação acadêmica.

O Núcleo de Estudos Geempianos do DF chega ao enquadramento temporal de duas décadas. Ao longo desse período, o discurso dos atores educativos aqui apresentados, em especial o discurso da coordenadora do Núcleo DF, foi marcado fortemente pela construção do conhecimento profissional expresso em suas referências

ao encontro de uma nova proposta pedagógica, das experiências com o trabalho de sala de aula na alfabetização de crianças e adultos e com o envolvimento na formação de professores. Segundo Mogarro (2015) os testemunhos orais ultrapassam o mero reencontro com a memória. O exercício de trazer o passado até o presente, para além do esforço de (re)interpretação de realidades vivenciadas, possibilita a reflexão crítica das situações tomadas no tempo presente, numa perspectiva formativa e autoformativa

A partir da reconstituição desta trajetória histórica, surgem alguns questionamentos a respeito dos grupos geempianos: Como os professores geempianos se articulam para aprender e ensinar em grupo? Que transformações ocorrem quando se debruçam sobre sua prática partindo de uma fundamentação teórica inovadora e consistente? Como trazer o aluno para o centro das aprendizagens utilizando-se das questões lógicas e dramáticas? Que força do desejo é capaz de romper com paradigmas para se colocar frente a uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem? Como lidar com o enfrentamento diário da cultura de fracasso escolar presente no contexto escolar? Afim de pensar sobre essas questões, no próximo tópico será investigado o *locus* de formação permanente dos professores alfabetizadores pós-construtivistas a partir da observação e acompanhamento de um grupo de estudo geempiano do DF – o grupo semanal de estudos.

### **3.2- Grupo Semanal de Estudos de Samambaia-DF – Resignificação do *Locus* de Aprendizagem**

A partir desse momento da pesquisa, procuramos conhecer as práticas dos professores alfabetizadores geempianos no *locus* de formação no encontro do grupo semanal de estudo. Para conhecer esse espaço de formação foram realizadas observações participantes de quinze encontros semanais (duração de três horas em cada encontro)

devidamente registrados em diário de campo, além da análise de relatórios produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Através dos dados coletados foi possível organizar as discussões com base em dois temas: a constituição de um grupo de formação permanente e a estruturação dos encontros do grupo de estudo de Samambaia.

### **3.2.1- A constituição de um grupo de formação permanente**

A organização de grupos na proposta pós-construtivista fundamenta-se no princípio de que a aprendizagem é um fenômeno social; que aborda a aprendizagem acontecendo na relação intrapessoal e interpessoal (Vygotsky, 2007) e que somos geneticamente sociais na nossa gênese, constituídos na interação com o outro, no coletivo (Wallon, 1995).

Segundo Madalena Freire (2005), um grupo se constrói a partir da constância dos seus membros, na rotina das suas atividades, na sistematização de encaminhamentos e na escolha das intervenções realizadas. Também se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre os participantes, no enfrentamento das dificuldades e do medo frente ao diferente e ao novo que causa estranhamento. Um grupo se constrói validando a autoridade de um coordenador que coordena as autorias de maneira democrática. Um grupo passa por muitos conflitos internos capazes de suscitar diferentes sentimentos que vão do ódio ao prazer, da alegria a tristeza, da serenidade à explosão.

O Grupo semanal de estudos de Samambaia-DF foi um dos primeiros grupos a se constituir após a formação do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF) em 2004-2005. Com um pouco mais de um decênio de vida, a trajetória do grupo expressa um amplo movimento de formação e de disseminação da proposta pós-construtivista. O

grupo passou por variação de seus membros, mas se mantem com professoras que, em sua maioria, participaram dos grupos iniciais de 2004-2005.

Pautado na lógica de que “só ensina quem aprende” e “todos podem aprender”, dois princípios de base do pós-construtivismo, o grupo de Samambaia-DF envolveu-se em atividades internas e externas vinculados ao NEGEDF e ao GEEMPA-POA. As atividades que mais se destacaram devido a qualidade teórico- metodológica abrangeram: assessorias no Rio Grande do Sul (2009, 2011 e 2016), Espírito Santo (2010), Maranhão (2010, 2015) e Bahia (2016); curso de formação como cursistas em Brasília (2012) e Rio Grande do Sul (2017); curso de formação como formadoras em Brasília (2013, 2016, 2017); e participação no I Colóquio Internacional dos Campos Conceituais – Universidade Federal de Viçosa/MG (2015).

Nesse contexto, veja como se expressa a professora **Cris** participante do grupo referente à repercussão do processo de formação permanente da qual faz parte:

Nossos índices de alfabetização melhoraram muito, sempre diferentes da rede. Nosso compromisso, que já era intenso, ficou ainda maior, depois de nossas aprendizagens. Entender que todos podem aprender, mexe com a nossa consciência e muda nossa confiança (Diário de campo, 15/06/17).

A formação geempiana, na lógica de grupo de estudos em serviço e de caráter permanente, tem contribuído para que todos os seus participantes estruturantes tivessem experiências de alfabetização 100% em suas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo a Coordenadora do NEGEDF, o grupo de estudos de Samambaia é referência em Brasília de professoras alfabetizadoras que utilizam a didática geempiana, realizando um trabalho de qualidade com vistas a democratização do ensino.

Outrossim, o grupo de Samambaia foi responsável por assessorar e auxiliar na constituição e consolidação de outros grupos que surgiram a partir do envolvimento dessas professoras geempianas, como por exemplo, o grupo de Planaltina organizado no ano de 2010 e mais dois grupos de Samambaia recém formados.

Um ponto importante a considerar, pois está presente a todo o momento nos grupos, é o respeito à decisão de desejar ou não pertencer a um grupo de estudo. Como já mencionado neste trabalho, o processo de formação dos professores é por adesão voluntária, na lógica de nenhum a menos.

Descreve-se aqui algumas características dessas professoras. Primeiramente são alfabetizadoras que desenvolveram o gosto de estudar pela responsabilidade que assumem com a profissão e com o aluno, objeto de investigação, e o fazem com prazer. As professoras do grupo semanal de Samambaia da E.C 502, além do curso de formação quinzenal (2017), tiveram que mergulhar nos estudos, se envolveram em pesquisas acadêmicas, fizeram leituras de diferentes áreas, visitaram a sala de aula umas das outras, trocaram muitas ideias no grupo de estudos e até viajaram juntas com finalidade de estudo para alguns estados brasileiros. Este movimento requer o desejo de estar neste lugar. Segundo ponto é que essas professoras, apresentam características de pessoas que não desistem quando acreditam em suas convicções pedagógicas, à semelhança do estudo realizado em 2012 por especialistas do Geempa com professores que alcançaram 100% de alunos alfabetizados em suas turmas no Programa de Correção de Fluxo Escolar (Abbati et al, 2015).

Grossi (2004) afirma que “ a ética, compromisso solene e grave com o desejo, é solitária, intransferível e imprevisível, porque só eu posso assumir o meu desejo” (p. 8). Este desejo “[...] funciona diante de impossíveis, exigindo invenções singulares e inéditas” (p. 8). Por vezes a reorganização familiar, financeira e os demais compromissos

sociais são pensados com muitos conflitos e obstinação. “Deixei meus filhos com minha mãe para poder estar aqui hoje”, dizia a professora **Lia** em um dos encontros (Diário de campo, 30/05/17).

Segundo Rancière (2002), dentre outros autores, aprende-se na resolução de problemas em que se exige pensar. Dessa forma, os conflitos se interpenetram, se complementam e se enriquecem nesse processo. O perceber-se aprendendo e afirmar-se como profissional vendo seus alunos de igual modo aprendendo, é o combustível para a sustentação desse desejo, isto é, ver concretizado o ideal imaginário do compromisso afirmado no início de sua profissão ao contribuir para a inclusão e a democratização do ensino.

### **3.2.2- A estruturação dos encontros do grupo semanal de estudos de Samambaia-Distrito Federal**

Segundo a coordenadora do NEGEDF, um grupo semanal de estudos é formado por no máximo quatro a cinco professores. Este é um número ideal para a qualidade das trocas, mas nada impede que se tenha um número maior ou menor.

Como o foco da formação é a aprendizagem de professores e alunos, o grupo é organizado com professores que possuem turmas com o mesmo núcleo comum. O núcleo comum é um grupo que tem objetivos comuns, por exemplo, um grupo que tem objetivo de alfabetizar e pós-alfabetizar ao mesmo tempo, não é um grupo comum porque se tem dois objetivos (Grossi, 2004). O grupo também pode ter como participante, professores observadores que não possuem turmas, desde que sua presença tenha regularidade e seu papel não interfira na coordenação e no funcionamento do grupo.

O grupo observado para esta pesquisa é composto por três professoras alfabetizadoras com turmas de 1º ano, essas professoras chamaremos de **Mel**, **Bete** e **Lia**, e duas professoras observadoras que chamaremos de **Vera** e **Cris**, sendo uma professora exercendo a função de diretora e a outra como coordenadora pedagógica na mesma escola. **Bete**, **Vera** e **Cris** participam do grupo desde sua constituição com longa caminhada em turmas de 1º ano, **Mel** vem há cinco anos participando neste grupo e **Lia** há um ano e meio. Essa diversidade de profissionais contribui de maneira positiva no exercício de pensar o binômio teoria teoria-prática no espaço/tempo do grupo de estudo.

A formação desse grupo se deu por meio da organização da coordenação do NEGEDF e orientação pautada nos princípios da proposta, ou seja, o grupo foi organizado observando professoras de turmas de um núcleo comum, proximidade das Escolas onde atuam em horário disponível. No grupo pesquisado temos três professoras do 1º ano que estão em classe no período vespertino e estão em atividades de coordenação das aulas no turno matutino. Quatro professoras atuam em escolas públicas da Regional de Samambaia-DF e uma na Regional do Guará-DF, cidades próximas. As professoras puderam se reunir porque possuem um dia na semana para realização de curso fora de suas escolas, as terças feiras. As professoras observadoras possuem uma flexibilidade de horários devido a função que ocupam nas escolas.

No primeiro encontro do grupo de estudo, geralmente para iniciar o ano letivo, é feita a escolha do coordenador. Para que um grupo possa existir, é indispensável que se tenha um coordenador, ou seja, uma autoridade, que assuma a coordenação das autoridades de cada participante com vistas ao objetivo comum do grupo. A autoridade aqui citada tem a ver com as autorias, onde todos são coautores de um mesmo objetivo: alfabetizar 100% seus alunos. Na contramão está o autoritarismo que não considera as autorias. A coordenação desse grupo não é a pessoas que sabe mais ou que tem mais

experiência, mas que saiba articular as autorias, que saiba conduzir de forma produtiva as reuniões que ocorrem semanalmente (Freire, 1989).

Com a coordenadora escolhida, que ficou a cargo da **Mel**, o próximo passo é realizar um contrato inicial entre os participantes. No contrato didático as professoras consideraram os princípios da proposta geempiana. Assim se procederam as discussões na construção do contrato didático:

Nosso compromisso é: a) Presença plena no grupo – fundamental para a aprendizagem de todas pois a aprendizagem é um fenômeno social; b) merenda pedagógica – compartilhar ideias e sabores pensando no elementos do novo para conhecer o outro; c) estudo teórico-prático – escolha de leituras relacionada à demanda do grupo, utilizando jogos para provocar reflexão desse estudo; d) documentos para o estudo - redigir texto sobre o que foi bom e ruim da semana, trazer gráfico atualizado do nível de leitura e escrita dos alunos, mapa da turma e frequência dos alunos (Diário de Campo, 21/02/17).

O contrato didático estabelece a estrutura e a dinâmica do grupo de estudo. A sistematização do encontro contribui para a organização das aprendizagens que se dá, não por meio de qualquer reflexão, mas sob uma reflexão profunda e questionadora da prática educativa ancorada em uma boa teórica. Assim, discutiremos a seguir, os elementos estruturantes da organização dos encontros, a saber, o escrito sobre o bom e o ruim da semana, a análise de documentos, a leitura teórica e a merenda pedagógica.

### ***3.2.2.1- O escrito sobre o bom e ruim da semana***

O processo ensino-aprendizagem envolve uma série de ações como planejar, avaliar, intervir, demandar, dentre outras. Essas ações, para sair do senso comum, devem ser pensadas e refletidas. Madalena Freire (2006), afirma que a ação de pensar sobre a

prática e a teoria é de fundamental importância em seu processo de formação dos professores. O pensar de forma consciente a própria prática não é um processo natural de muitos educadores. Para auxiliar nesse exercício, a autora coloca que o registro é um instrumento indispensável na construção de um pensamento desejante e criativo de mudança da prática pedagógica, pois permite: romper com a anestesia de um cotidiano cego, passivo e compulsivo, porque obriga a pensar; ganhar o distanciamento necessário para o ato de refletir sobre sua prática sinalizando para o estudo e a busca de fundamentação teórica; e por último, permite a retomada e revisão das ações feitas, porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo elementos para o direcionamento e a adequação de ações futuras.

Madalena Freire (2006), destaca dois momentos de registro: o primeiro em sala de aula subsidiado pelo exercício de observar e escutar, destacando os aspectos mais significativos; o outro se trata de um registro posterior, longe do espaço-tempo em que ocorreu a ação. A observação e à escuta na interlocução professor-aluno, se dão devido à compreensão de que o discurso é objeto de reflexão que possibilita a elaboração de saberes que refletem a realidade do cotidiano escolar, sendo que o registro permite a sistematização do pensar as situações de aprendizagem vividas.

No grupo de estudo observado, o momento de leitura dos textos escritos sobre o bom e ruim da semana pelos professores era fulcral e muito significativo, pois a partir das leituras as demais atividades seriam desencadeadas. Paulo Freire, citado por Madalena Freire (2006), pontua a importância da socialização num grupo de registros escritos. É a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo configurando-se como fundadores da consciência, inevitavelmente são instrumentos para a construção de saberes.

Nesse sentido, escrita do que foi bom e ruim no período de uma semana é um exercício provocativo que envolve elementos na dimensão da lógica e da dramática. Por vezes foi possível observar, nas falas das professoras as seguintes frases: “eu não sei escrever bem um texto”; “é próximo de meia noite, agora consegui colocar meus filhos para dormir e estou escrevendo esse texto”; “hoje eu não escrevi o texto porque não tive tempo”; “eu estava sem motivação e não trouxe o texto escrito de hoje” (Diário de campo, 2017).

Percebemos por vezes a dificuldade em elaborar um texto sobre o bom e o ruim, devido a falta de organização de seu tempo pessoal e insegurança. A escrita ou não do texto é reveladora, estas dificuldades refletem as questões lógicas tais como a elaboração do planejamento das aulas, a organização didática, o cumprimento das metas estabelecidas no grupo, e outras. Mas associada à lógica, outros elementos surgem relacionados a um aspecto mais dramático como: ao estranhamento na exposição das dificuldades para outras pessoas; ao medo da ruptura das certezas, pois sair da zona de conforto causa dor; a incoerência entre o discurso e a prática; a força do desejo e tantas outras. Assim, a tomada de consciência dessas questões por meio da reflexão aliada a uma boa teoria pode fazer o grupo avançar em aprendizagens significativas. No relatório produzido pelo grupo, as professoras relataram que “é um desafio escrever bem, estamos praticando a cada encontro. Colocar pensamento nas aulas da semana é um exercício de reflexão-ação da prática e isso é essencial” (Relatório da reunião, professoras do grupo de estudo, 07/06/17).

Outro aspecto a analisar são o que as professoras apontaram como bom e como ruim em seus escritos. Para essa análise, também utilizaremos a perspectiva dos elementos lógicos e dramáticos. Assim, pensando no campo lógico, foi elencado como sendo bom na semana: as ações didáticas, a organização e a reorganização do trabalho

pedagógico, a organização da cena áulica, o resultado positivo dos jogos didáticos para provocar os alunos em suas aprendizagens e o crescimento dos alunos em relação às redes de hipóteses. E no campo da dramática foi citado a satisfação com o desenvolvimento da turma, o entusiasmo com a didática geempiana, a mudança de postura frente às dificuldades, a organização do tempo pessoal e a responsabilidade e o engajamento profissional.

Estas observações permitem inferir que elas foram capazes de romper com um ensino tradicional, propondo novas formas de ensinar, introduzindo jogos, novas estéticas na sala de aula colocando em seu lugar uma proposta inovadora. Indiscutivelmente, o pós-construtivismo transforma o interior da sala de aula, trazendo uma nova configuração, ou seja, uma nova cena áulica na valorização da interação e da interlocução social a partir dos grupos áulicos. Outra configuração da sala de aula é constituir os grupos de alunos de acordo com os níveis psicogenéticos, mediante espaços de problemas levando-os ao crescimento em suas hipóteses. O jogo na sala de aula é eficaz como estratégia para provocar as aprendizagens. Enfim, ver os alunos aprendendo está nas relações entre conhecimento e desejo, ou seja, lógicas e dramáticas, visto que seu efeito em cada um se faz perceber de maneira diferente (satisfação, mudanças pessoais, profissionais, etc.).

Em contraponto, continuamos a pensar nos aspectos lógicos e dramáticos escolhidos para análise, agora com as questões elencadas como ruins que aconteceram na semana. Em relação aos escritos dos elementos lógicos temos: a lentidão de alguns alunos na aprendizagem de conceitos específicos, desequilíbrio na densidade didática, superficialidade nas ações e ações que não foram em direção às metas estabelecidas e a dificuldade na organização do tempo/espaço para as ações didáticas.

No campo da dramática temos: os aspectos políticos e estruturais das escolas que influenciam negativamente o trabalho pedagógico; ansiedade quanto à aprendizagem dos alunos; desânimo e ansiedade frente aos desafios da classe e as demandas da proposta; a frustração em não cumprir as metas estabelecidas no grupo; a impotência frente à infrequência de alguns alunos; isolamento teórico em relação aos colegas de profissão; resistência em quebrar paradigmas; problemas pessoais e familiares.

Ao pensar sobre essas questões, podemos perceber que as falas das professoras, diferentemente do senso comum, demonstram que o foco da percepção das dificuldades levantadas é amplo, envolve todo o contexto escolar e a própria prática pedagógica, não responsabilizando os alunos e suas famílias pela não aprendizagem e nem se culpabilizando enquanto educadores, pois o foco é compreender o que tem se constituído como obstáculo epistemológico e a partir daí, buscar nos fundamentos do pós-construtivismo como criar situações didáticas pedagógicas para desobstruir o caminho.

Em referência ao discurso das professoras pesquisadas quanto ao que sentem frente ao isolamento teórico e a resistência em romper com velhos paradigmas inerentes ao ensino convencional, pode-se pensar que o impacto com uma nova teoria, pode causar estranhamento, pois “é impossível subsistir sem traumas o espaço que vem sendo ocupado pelo ensino convencional por esta nova proposta” (Grossi, 2004, p. 8). Vale ressaltar o alerta de Grossi (2004) para a impossibilidade de conciliar teorias, sendo necessário fidelidade à coerência da proposta geompiana, da qual está em constante construção.

Após a escuta atenciosa dos escritos de cada um, as demandas são identificadas e analisadas por seus membros com o objetivo de encaminhar ações pontuais que serão inseridas nos planejamentos didáticos da semana seguinte para que sejam novamente analisados no grupo de estudo, num contínuo movimento de reflexão-ação-reflexão.

Como exemplo das análises feitas após a leitura dos escritos semanais, temos o relato do grupo em relação ao escrito da professora **Bete** sobre o trabalho didático com etiquetas<sup>15</sup>:

Creemos que todas as turmas realizam de igual modo o trabalho com as etiquetas, ou seja, leitura, escrita, jogos e uma ficha didática. Não concordamos quando a Professora **Bete** classifica seu trabalho com as etiquetas como superficial. O trabalho com as etiquetas tem sido de tentativas, acertos e erros pois estamos construindo esse novo conhecimento. A articulação entre tesouro<sup>16</sup>, etiquetas, nomes e dicionário por vezes não é possível em uma única aula. Mesmo com o trabalho dito superficial das etiquetas, a Professora **Bete** trabalha nomes da turma diariamente. Só esse trabalho já daria conta de tirar alunos do nível Pré-silábico 2 e silábico levando-os a avançar. Refletimos que talvez as palavras do tesouro dos alunos da Professora **Bete** deveriam ser o foco do seu trabalho já que são palavras mais próximas da vivência de seus alunos (Relatório da reunião, professoras do grupo de estudo, 13/06/2017).

Podemos observar que as professoras vão comparando os efeitos das atividades didáticas propostas em cada sala de aula, para validar a eficiência de uma técnica pedagógica usada. Também nesse relato, aparece a aceitação das professoras que estas práticas sempre aperfeiçoam, pois estão em construção, demonstrando esta ida e volta entre teoria e prática, que testa a validade da técnica, baseada na ocorrência ou não dos avanços de seus alunos. Estas tentativas pedagógicas de aplicação de atividades em sala de aula entre acertos e erros configuram-se, portanto, como elementos que permitem continuar o processo de construção da nova situação didática em questão, ou seja, é a

---

<sup>15</sup> Grupo de palavras ricas de sentido associadas a uma história. Com elas serão propostas várias atividades para provocar os alunos em suas hipóteses de leitura e escrita (Geempa, 2016).

<sup>16</sup> Conjunto de palavras escolhidas pelo aluno por serem significativas que, por serem provocativas, auxiliam o trabalho pedagógico de leitura e escrita (Grossi, 2007).

prática iluminando a construção teórica. Este exemplo permitiu ilustrar de que forma a partir da leitura dos escritos, as professoras nas reuniões pensam e refletem sobre o fazer pedagógico para melhorá-lo, ao se confrontar com a teoria.

### **3.2.2.2- Análise de documentos**

A análise de documentos é mais um importante momento do grupo de estudos. Segundo as professoras alfabetizadoras, nesse momento

realizamos uma reflexão sobre as escadas de aprendizagem em seus diferentes eixos. Comparamos as turmas e observamos em que rede de hipóteses cada turma necessita crescer. Analisamos as aulas entrevistas para saber quais alunos estão na fase discursiva e dialética<sup>17</sup> em relação aos níveis psicogenéticos. Tiramos dúvidas sobre a análise das escadas de níveis dos desempenhos quanto a elaboração de um texto e associação das letras aos sons (diário de campo, 23/05/17).

Segundo a coordenadora do NEGEDF, as leituras dos escritos são vinculadas a documentos tais como a aula entrevista, gráfico dos eixos de hipóteses no processo de alfabetização, o planejamento didático, o mapa dos grupos áulicos e a frequência dos alunos. Os documentos devem estar à mão do professor e atualizados para que em cada encontro do grupo de estudos estes possam ser amplamente discutidos.

As análises sobre as *aulas entrevistas* contribuem pontualmente nas discussões em grupo pois possibilitam pensar o aluno de forma ampla, no contexto sociocultural e

---

<sup>17</sup> As mudanças inerentes ao ser humano são de dois tipos: discursivas e dialéticas. “Há mudanças que se fazem a partir de bases estruturais já postas”, se referindo a fase discursiva e “há mudanças em que o que se muda são as próprias estruturas”, neste caso se referem a fase dialéticas (Grossi, 1996, p. 6).

em sua subjetividade. As professoras do grupo de estudo realizam a aula entrevista com seus alunos a cada dois meses (como todos os professores pós-construtivistas) e semanalmente com os alunos que não estão avançados conforme o esperado, por saberem que esta, mais que um instrumento de avaliação, é uma aula que permite o aluno aprender com ela e possa avançar (Geempa, 2013).

Com a aula entrevista, é realizada a análise e a classificação dos desempenhos dos níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram em cada tarefa. Os dados são anotados em gráficos no formato de escadas denominados *de gráficos dos eixos de hipóteses no processo de alfabetização*. Os gráficos são norteadores, pois apresentam o processo de aprendizagem de cada aluno em relação à leitura e à escrita de letras, palavras e textos e as unidades linguísticas, eixos que constituem a zona proximal de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta proposta, faz-se a exposição regular dos gráficos de escadas do progresso dos educandos para que o aluno visualize e seja sensibilizado à construção de novas aprendizagens.

O *mapa da turma* é outro importante documento dos grupos áulicos que direciona o conhecimento de quem são esses alunos, como estão organizados e como se relacionam nos grupos áulicos com seus pares. O mapa oportuniza ao professor ter um raio X da organização e da circulação das aprendizagens da classe. Os mapas das turmas devem constar: nome de todos os participantes e nomes dos grupos. Em cada nome devem estar associados os seguintes dados: número de pontos na eleição, líderes e ordem de escolhas em cada grupo, percentagem de presença plena e pontuação nas escadas que serviram de base para votação. Por outro lado, nos mapas das turmas também devem constar junto ao nome de alunos: número de pontos na eleição dos grupos áulicos; ordem na organização do grupo (líderes, 1º escolhido, 2º escolhido e aluno que escolheu o grupo); nível

psicogenético de cada aluno; quem não subiu de nível da 1ª aula entrevista a outra; quem sempre não trouxe a lição de casa, aluno que aprendeu menos.

Esta análise cuidadosa e profunda das aprendizagens da turma é reveladora, por exemplo, a professora **Bete** que, demonstrando surpresa, identificou o grupo A como necessitando de mais provocações didáticas, o grupo D como o que mais cresceu em aprendizagem e o grupo E como o que mais teve situações de faltas (Diário de campo, 4/4/17).

A *análise das frequências dos alunos*, também é fundamental. Nas turmas geempianas, não há lugar para a infrequência. A falta de um aluno desestabiliza o grupo que é co-responsável pelas aprendizagens uns dos outros, pois aprende-se mais com os pares. Estratégias criativas são elaboradas a fim de garantir a presença plena dos alunos. As professoras observadas usaram como estratégia um gráfico no formato de escada. São colocados os nomes dos alunos e o número de faltas, assim professores e alunos puderam visualizar e conscientizar-se das faltas da turma.

No *planejamento didático* da proposta geempiana, se privilegia o trabalho diário de leitura e de escrita de letras, palavras e textos, em tarefas realizadas em grande grupo áulico, pequeno grupo e/ou individualmente. “Uma aula com muita ou com pouca provocação não é boa. A dosagem equilibrada de tarefas em uma aula é um desafio diário ao professor, pois as circunstâncias singulares de cada momento influenciam na tomada de decisão desta dosagem” (Grossi, 2010 p. 47). A densidade didática nos planejamentos foi analisada pelo grupo, até se construir um planejamento que atendesse as demandas dos alunos. Nesse sentido, a professora **Mel** relata em seu escrito semanal:

Ao pensar no trabalho com as etiquetas, deixei de lado em alguns dias o trabalho com as escritas textuais e o tesouro nessa semana. Percebi também nas aulas entrevistas que o trabalho com o conhecimento de letras e leitura de textos está ruim, preciso melhorar tais aspectos, em contra partida, fiz atividades que impactaram na leitura do nome, algo que

em anos sempre fui ruim. É uma construção, onde ao aprender trabalhar melhor determinados eixos, não deve sobrepor o que já fazia bem (Diário de campo, 18/05/2017).

Dentro do planejamento didático, ainda podemos relatar que na proposta geempiana o planejamento deve contemplar os seguintes tipos de aula: aula entrevista, atividade cultural, grupos áulicos e diversificados.

A aula entrevista, como já mencionada, é um novo tipo de aula da qual o professor recolhe elementos para melhor planejar as atividades escolares. Já a atividade cultural é uma aula que dá oportunidade ao aluno de inserir-se e apropriar-se da cultura que nos rodeia através da vivência com diferentes tipos de arte: museus, bibliotecas, exposição de artes, apresentações musicais, cinema, teatro, etc. A arte é uma provocação que oportuniza falar, opinar e comentar, rica em símbolos subjetivos. Ao visitar uma galeria de artes referentes a cultura africana, os alunos da professora **Mel** produziram desenhos e pinturas valorizando as cores e formas características dessa cultura (Diário de campo, 9/5/17).

Por fim, temos um tipo de aula muito utilizada pelas professoras do grupo de estudo com a finalidade de alavancar as aprendizagens e cumprir as metas estabelecidas, se trata do diversificado. No relato das professoras observadas, pode-se constatar esta atividade de uma a duas vezes ao longo da semana. Escolheu-se reagrupar a turma de acordo com suas posições nas escadas de aprendizagem e organizar as atividades para esses níveis privilegiando momentos de estudo de letras, palavras e texto (Diário de campo, 23/05/17)

O planejamento didático também se estrutura com tarefas didáticas, a saber, com nomes, etiquetas, jogos, fichas didáticas, com o tesouro, com a merenda pedagógica e com a lição de casa. Todas elas envolvendo leitura e escrita de letras, de palavras e de textos, podendo ser coletivas, individuais ou nos grupos áulicos.

Em alguns encontros também são trazidos ditados e produção de textos individuais dos alunos trabalhados durante a semana para análise do grupo. Na reunião as professoras relacionam as escritas dos alunos com os níveis psicogenéticos da leitura e da escrita. Dúvidas surgem na tentativa de trabalhar e classificar os escritos, para tanto, a análise coletiva é essencial e necessária na construção do conhecimento.

Os escritos nos apontam que os alunos da professora **Bete** escrevem mais devido ao bom trabalho que ela desenvolve em relação a escrita de texto. Os alunos da professora **Mel** poderiam ter avançado mais se esse trabalho fosse melhor desenvolvido na turma (Diário de campo, 13/6/2017).

Importante ressaltar que, por vezes, foi utilizado como documento, a exposição em vídeo de parte da aula (filmado pelas próprias alfabetizadoras) de uma das professoras para análise grupal. Isso constitui um momento rico de formação em que as análises pontuadas auxiliam não só a professora avaliada, mas também todos os participantes do grupo. As observações e análises das professoras desta filmagem se pautaram nos aspectos de estética da sala, postura do professor, aplicação da atividade e circulação das aprendizagens dos alunos. Segundo as professoras do grupo, a filmagem busca se perceber como professores em suas tentativas, erros e faltas. Uma vez que aprende-se em grupo, as reflexões em conjunto são relevantes para a prática pedagógica. Lembrando também da premissa “ninguém nasce professora, aprende-se a ser” (Tuboiti, 2015, p. 111).

No grupo de estudo percebe-se uma preocupação constante e pontual quanto à densidade dos planejamentos que são analisados de forma meticulosa. Se identifica uma preocupação das professoras em que a aula seja densa, sem rupturas entre uma atividade e outra, com uma riqueza de situações provocativas para cada aluno em diferentes momentos.

Importante dizer que os documentos aqui descritos didaticamente de maneira estanque, são analisados de forma dinâmica e fluida no grupo de estudos.

### **3.2.2.3- Leitura teórica**

Para além da leitura e da análise dos textos escritos sobre o bom e o ruim da semana e da análise dos documentos trazidos relativos as turmas de cada uma, em toda reunião é feita a leitura teórica que possa abarcar as questões levantadas pelas professoras e que precisam ser aprofundadas no âmbito da didática, da antropologia, da psicanálise, da filosofia ou da sociologia. Segundo a coordenadora do NEGEDF, estes elementos contribuem do ponto de vista teórico para o professor pensar a prática. Para tanto, o Geempa dispõe de uma bibliografia rica a serviço do professor.

Nas quinze reuniões observadas foi priorizado o aprofundamento na didática geempiana com o estudo das Didáticas dos níveis pré-silábicos (Grossi, 2008a) e silábicos (Grossi, 2010), por se tratar do início do trabalho pedagógico; Aula entrevista (Geempa, 2013), pela constante necessidade de aprimoramento nesta aula revolucionária e para melhor classificar os níveis da psicogênese da leitura e da escrita; o texto *Revisitando o processo de organização de grupos áulicos à luz da teoria geempiana de sala de aula* (Rocha & Vedana, 2005), por remeter a reflexão-ação da prática pedagógica com temas do dia a dia de uma turma geempiana com foco no trabalho com grupos áulicos; Atabaque menino (Geempa, 2016), que é um caderno de atividades elaborado a partir de uma história, que inclui as etiquetas, trabalho novo na proposta pós-construtivista e por ter depoimentos de professoras que usaram esta estratégia em suas aulas; e o texto *Olhar, corpo e fala na escola* (Anchante, 1994) também com a finalidade de analisar os alunos nos seus grupos de estudo compreender onde entra a lógica política, social e desejante.

As observações permitiram identificar a relação existente entre os tipos de textos teóricos estudados e o momento pedagógico que as professoras vivenciam. A partir da leitura e interpretação dos textos lidos, estes momentos pedagógicos são enriquecidos pela escolha e planejamento das próprias professoras com jogos, estratégias de provocação e sistematização das aprendizagens. Contudo, o estudo não se limita ao tempo do grupo semanal de estudo. Segundo a coordenadora do NEGEDF, o estudo individual também é uma prerrogativa do processo de ensino-aprendizagem. O aluno tem seus momentos individuais na aula e ou com a lição de casa, semelhantemente, o professor deve construir seu espaço de estudo individual, até mesmo para trazer outras questões para o cotidiano do grupo (E4, 6/4/14).

#### ***3.2.2.4- Merenda pedagógica***

Na proposta geempiana, a merenda é vista como uma atividade didática com significado social (Coelho, 1998). Comer junto é um ato socializante presente em todas as culturas do mundo com um valor pedagógico relevante. Assim, na sala de aula com os grupos áulicos, a merenda tem caráter pedagógico em dois sentidos: o que servir e como servir. O servir pode ser realizado de várias maneiras: pode-se servir o já conhecido ou o inédito, o simples ou o sofisticado, o rotineiro ou o variado, etc. Oportunizar o conhecimento de novos sabores é instigante, foi o que aconteceu com os alunos da professora **Mel** ao experimentarem um suco verde de abacaxi com hortelã, inicialmente este causou estranhamento, mas depois todos queriam repetir e escrever a receita para levar para casa (Diário de campo, 23/5/17).

Já o como servir, é ainda mais rico pedagogicamente. “Na merenda cada grupo oferece a outro, o que oportuniza construir o equilíbrio entre o trabalho individual, o

grupo áulico e a turma como um todo” (Tuboiti, 2015, p. 109). A professora **Bete** relatou que serve a merenda da escola aos seus alunos após cada grupo realizar uma atividade provocativa, e, ao final, um esquema é elaborado no quadro simbolizando as entregas. Já a professora **Cris**, por vezes, utilizou toalhas, pratos e talheres diferenciados, possibilitando uma nova estética para a merenda pedagógica (Diário de campo, 0000).

A exemplo da merenda na sala de aula, nos encontros do grupo semanal de estudo, também se oportuniza esse momento. O cuidado com o que servir e o como servir são pensados no contexto das relações interpessoais. É hora de falar livremente sobre a família, contar as novidades, comentar os afetos e os desafetos. A cada encontro uma professora oferece a merenda às outras de maneira peculiar e cuidadosa quanto à estética.

### ***3.2.2.5- Estabelecimento de metas***

Finalizando o encontro, são estabelecidas metas mensais e semanais, gerais e/ou específicas para cada professora. As metas são trabalhadas durante a semana para serem atingidas até o próximo encontro. Este momento é fundamental para dar ritmo às aprendizagens.

A principal meta percorrida pelas professoras do grupo, ao final de quinze encontros foi avançar todos os alunos em seus níveis psicogenéticos de leitura e escrita<sup>18</sup>. Em 21/02/2017, data do primeiro encontro, tinha-se um quadro de 77 alunos, somando os alunos de todas as professoras do grupo da seguinte forma: não havia alunos no nível pré-

---

<sup>18</sup> Os níveis e períodos psicogenéticos da pré-alfabetização e da alfabetização são: Período Logográfico: pré-silábico I, pré-silábico II e Período Fonético: silábico, alfabético, alfabetizado I, alfabetizado II, alfabetizado III e alfabetizado IV (Geempa, 2013, p. 46).

silábico I, 64 eram pré-silábicos II, 10 silábicos, 3 alfabéticos e não havia alunos alfabetizados nas turmas. No último encontro dia 15/06/2017, ou seja, ao final de quatro meses, tinha-se 73 alunos sendo que: não foram encontrados alunos no nível pré-silábico I e II, no nível silábico havia 16 alunos, no nível alfabéticos 49 e 8 alunos estavam alfabetizados. Nesse período, pode-se observar que os alunos apresentaram avanços em suas hipóteses de leitura e escrita, denotando um panorama de aproximadamente 42% de alunos próximos da alfabetização e/ou alfabetizados em quatro meses de trabalho efetivo. No mesmo período ocorreram saídas e entradas de alunos devido à mudança de escolas e até mesmo de estado. É evidente que a aprendizagem é processual e qualitativa e não quantitativa, contudo nos aponta para um crescimento significativo com a meta estabelecida por todas do grupo em alfabetizar 100% os alunos até o final do ano letivo.

### ***3.2.2.6- Relatório coletivo***

Ao final da reunião, as professoras do grupo redigem de forma coletiva um relatório com vistas à sistematização das ideias construídas no encontro, assim como as metas estabelecidas para o próximo estudo. Este relatório também é enviado para a coordenadora do curso quinzenal para que esta direcione o planejamento das atividades do curso, demonstrando mais uma vez como associar teoria e prática para efetivar às aprendizagens das professoras. Como o grupo de estudo semanal está inserido no curso *Didática da Alfabetização Pós-Constructivista (2017)*, o relatório também tem a finalidade da comprovação das horas em grupos de estudos.

A coordenação do NEGEDF orienta a realização de um relatório descritivo e analítico de cada encontro de estudos, composto pelo texto de cada professor sobre o que foi bom e ruim durante a semana; nas análises de documentos que envolvem a aula

entrevista dos alunos, o mapa dos grupos áulicos, a frequência da turma; as leituras realizadas a fim de trazer elementos para pensar as ações didáticas; os encaminhamentos e metas estabelecidas. Estes relatórios das reuniões presenciadas foram observados para esta pesquisa e permitiram aprofundar as análises.

Outro aspecto a destacar é o desafio da ruptura com o ensino convencional. O relato da professora **Mel**: “por vezes, chego em casa cansada e chateada, senti que não dei uma boa aula por não ter provocado meus alunos a pensar”, aponta para uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico demonstrando a adoção de uma nova postura profissional. A ruptura com o ensino convencional traz marcas e por vezes causa dor, contudo, essas professoras têm sido capazes de transformar seu sofrimento em superação e mais aprendizado.

Estes diversos aspectos essenciais de cada reunião do grupo de estudos demonstram contribuir para o processo de formação permanente dos professores envolvidos nesta proposta diferenciada. E ao mesmo tempo que trazem sentimentos de dor e sofrimento, estas professoras demonstram sentimentos de superação e valorização profissional. Como por exemplo, em uma das reuniões que ao perceberem o avanço dos seus alunos se alegram, comemoram e se fortalecem (Diário de campo, 9/05/17). Continuando com a análise das observações, refletimos a seguir em como se dá esta articulação entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem.

### **3.3- Articulação Teoria e Prática no Processo Ensino-Aprendizagem**

Grossi (1998) afirma que a construção do pensamento pedagógico se dá na convergência ente dois vetores, a reflexão organizada sobre a prática e a sistematização e

socialização das teorias disponíveis. Nesse pensamento, Paulo Freire (2011) enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma mera reprodução. O autor defende ainda que a teoria deve ser adequada à prática cotidiana do professor, que passa a ser um modelo influenciador de seus educandos, ressaltando que na verdadeira formação docente devem estar presentes a prática da criticidade ao lado da valorização das emoções.

Nesse sentido, este segmento do trabalho tem por objetivo estabelecer a relação entre teoria e prática no processo de aprendizagem das professoras alfabetizadoras que pertencem ao grupo de estudo de Samambaia-DF. Esta análise terá como enfoque as práticas dos professores investigados e os princípios básicos do pós-construtivismo: “todos podem aprender” e “só ensina quem aprende”. Estes princípios são amplamente divulgados pelo Geempa ao longo de 47 anos de intenso estudo, pesquisas e ação em ciências da educação, em sua fundação voltado para a área da matemática (1970) e redirecionado para a alfabetização de crianças e adultos (1980).

No início do ano letivo, o relato das professoras investigadas sobre seus alunos era de expectativa por suas aprendizagens. No grupo de estudo conversavam sobre as impressões iniciais de seus alunos. A professora **Vera**, relatou sua experiência do ano anterior dizendo que “quando olhei para minha aluna cadeirante pensei logo ser um empecilho para a sua aprendizagem, mas ao realizar a aula entrevista, percebi seu potencial e que eu havia feito um julgamento equivocado com foco na sua condição física como justificativa para a não aprendizagem” (Diário de campo, 21/02/17).

Assim, a aula entrevista sinalizou sua capacidade para aprendizagem na perspectiva de que todos podem aprender. Na experiência de Jacotot como professor contada por Rancière (2002) no livro “O Mestre Ignorante”, se chega à conclusão de que

“[...] todos os homens têm igual inteligência” (p. 30), isto é, todos podem aprender qualquer coisa a qualquer tempo.

Na construção histórico teórica pós-construtivista sobre a concepção do sujeito que aprende, pautada na ideia de que todos podem aprender, Grossi (2005) lista as contribuições teóricas dos autores co-participantes da seguinte forma: no sujeito epistêmico de Jean Piaget, na busca do sujeito social de Vygotski, no sujeito plural de Wallon, em Dienes e Picard, que fazem referência ao sujeito que joga no contexto da matemática moderna, de Emília Ferreiro que se refere ao sujeito ativo, de Sara Pain que incide sobre o sujeito que ignora e Gérard Vergnaud estudando o sujeito operatório. No pós-construtivismo o aprendente como indivíduo é considerado como um conjunto de instâncias que tem a realidade como o que se quer aprender e os outros como a sociedade à qual pertence o aprendente, incluindo neste pólo a cultura.

Em um outro momento, a professora **Bete** relatou que recebeu um aluno recém matriculado que se diferenciava fisicamente nos aspectos motores e de equilíbrio. Ainda não sabia escrever seu nome e não conhecia as letras do alfabeto. Alguns professores e coordenadores da escola questionaram sobre as diferenças apresentadas pela criança indagando sobre sua aprendizagem. A professora trabalhou com o aluno nos grupos áulicos onde as interações com seus pares ocorreu de maneira a alavancar sua aprendizagem, realizou atividades próprias para seu nível de leitura e escrita e propiciou atividades culturais para toda a turma. O aluno segue sua aprendizagem com autonomia, enquanto a professora argumenta em prol da capacidade do aluno (Diário de campo, 15/07/17).

Este relato nos leva a recordar a pesquisa realizada por Collares & Moysés (1996), relatada no livro *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*, ao falar de crianças que chegaram à escola como “normais”, incorporando, posteriormente, o

estigma de “doentes”, pois expropriadas de sua normalidade, bloqueiam-se. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. As autoras enfatizam a presença das concepções ambientalistas e inatistas nas falas de alguns profissionais da educação como as condições familiares, culturais de saúde (doenças físicas e emocionais) e neurológicas. Para as autoras, a maneira como os professores se expressam denota crenças cristalizadas e acaba formando os conceitos prévios, já que, antes de entender a dificuldade do aluno, é feita uma previsão negativa do resultado ao final do ano. O desafio do professor geempiano é romper com toda essa cultura de fracasso escolar e avançar para uma cultura de inclusão e democratização do ensino, como vimos no relato da professora **Bete**.

Em outro relato, a professora **Vera** propôs para sua classe uma atividade de escrita de texto coletivo sobre como a turma iria se organizar para uma atividade cultural, seria escrito o local, horário, data, meio de transporte e como iriam conseguir dinheiro para pagar o transporte. O texto foi escrito em um cartaz e exposto na classe para leitura de diferentes formas, a seguir, foi solicitado a diferentes alunos que identificassem letras, palavras e frases, pintassem espaços e contassem o número de palavras dentro de frases e por fim que registrassem o texto no caderno, que para a turma foi prazeroso por se tratar de uma escrita muito significativa. Assim, em uma situação didática de escrita de texto, pode-se trabalhar uma variação de conceitos envolvendo letra, palavra e texto (Diário de campo, 9/5/17).

O pós-construtivismo abraça as ideias correlacionadas a teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud (citado por Laurendon, 2015). O autor coloca que a aprendizagem ocorre dentro de um campo conceitual através de um eskema de

pensamento<sup>19</sup> em determinadas situações. Os conceitos não se restringem a uma única situação, há uma variedade de conceitos para uma variedade de situações. Neste sentido, a professora propôs uma atividade na sala de aula que permitiu abordar todo um espaço de problema e não um conceito em particular. Não tudo ao mesmo tempo, mas escolhendo uma classe de situações e envolvendo outras comuns.

Diante ao exposto, o pós-construtivismo se distingue de outras propostas porque além dos aspectos didáticos, olha a pessoa que aprende na sua complexidade. Persegue, como eixo orientador, a lógica do processo de aprendizagem dos alunos e não a lógica dos conteúdos a ensinar, ou seja, o professor pós-construtivista no processo de construção da práxis, é instigado à redirecionar sua postura e ao invés de explicar e dar conteúdos, provoca o aluno à formulação de problemas. Esta é uma trajetória cognitiva entrelaçada a aspectos culturais sistematizados, levando-o a construir hipóteses de pensamento que são incompletas e contém equívocos necessário a aprendizagem.

Em outro encontro, as professoras do grupo realizaram a análise, de uma filmagem da aula da professora **Mel** referente a aplicação de um jogo previamente trabalhado no grupo. A dificuldade expressa pela professora **Mel** era de conduzir esta atividade. Após observar a filmagem, foram feitas considerações a respeito da estética da sala de aula, dentre outras observações. A classe estava organizada em grupos, mas mesmo assim, dispostos como em fila remetendo ao modelo tradicional. Na explanação das regras do jogo, a configuração da classe não facilitou a compreensão dos comandos pelos alunos. A professora **Mel** relatou ter compreendido que o fato de os alunos estarem agrupados,

---

<sup>19</sup> “Esquema de pensamento, que já passou a ser grafado em português como eskema, é o que move nossa inteligência quando queremos responder uma pergunta ou produzir um efeito” (Geempa, 2013, p. 67).

não significava que estavam realizando as trocas necessárias para a aprendizagem. Chegar a essa compreensão, demandou leitura teórica e pensar a prática no coletivo, entre pares.

Na proposta pós-construtivista, onde a aprendizagem ocorre na troca entre os pares (com quem sabe o mesmo, mais e menos), os grupos necessitam estar mais próximos para a interação entre eles, ou seja, promover a circulação das aprendizagens entre os grupos para exercitar a autonomia. No modelo tradicional é muito comum ter um espaço na classe para fazer a rodinha com os alunos, na proposta pós-construtivista, o espaço e a disposição não precisam ser engessados, e sim de acordo com a necessidade.

Vale ressaltar que o trabalho em grupo é desafiador. A sala de aula geempiana não é comum. É movimentada pela ideia de interação e de interlocução entre os pares. Os conflitos e a movimentação dos alunos, movidos pelas aprendizagens podem não ser o ideal de uma turma “boa”, ou seja, aquela onde todos são comportados, na visão do ensino convencional.

Partindo do pressuposto de que o processo de criação do conhecimento é social, ele se dá no processo de aprender tanto do aluno quanto do professor. Segundo Tuboiti (2015) “essa lógica favorece aprendizagens efetivas para a profissionalização do professor em diálogo e articulação com o cotidiano da sala de aula, rumo a ressignificar a escola como espaço que democratiza as aprendizagens” (p. 112). Nesse sentido, a professora **Bete** diz que:

O Grupo de Estudo me ajuda na construção da minha profissionalização, por isso, ele é de fundamental importância porque é nele que eu faço esse exercício do pensar, da ação-reflexão-ação. É nele que eu tenho possibilidade de fazer mais elaborações, mais construções acerca da minha profissão, porque não se nasce professor, aprende-se a ser. [...] é importante para o meu aprendizado, para minha motivação, para que eu pense a minha prática de maneira a atingir o meu grande objetivo que é ensinar todos os meus

alunos. Então o grupo de estudo é isso a possibilidade de fazer o exercício do 100% dentro do impossível, aqui entendendo o impossível como um dos impossíveis do Freud, é um impossível que tornasse possível por meio do desejo e esse desejo é alimentado, é fomentado, é provocado no grupo de estudo (diário de campo, 15/06/2017).

A teoria pós-constructivismo tem elementos que contribuem para a garantia de que todos podem aprender, na esteira da constatação de Jacotot, em 1820, de que todas as inteligências são iguais (Rancière, 2002). Além disso a convicção de que todos podem aprender vem sendo comprovada através dos inúmeros programas direcionados pelo Geempa incluindo o grupo de estudo de Samambaia que passou pela grata experiência de conseguir alfabetizar 100% dos seus alunos em anos anteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Todo o conhecimento que não leva a novas perguntas rapidamente morre

(Wisława Szymborska).

Ao desenvolver a investigação acerca da trajetória dos grupos de estudo Geempianos do DF, buscamos elementos para pensar como esses grupos geempianos se constituíram de maneira efetiva; como ocorre a dinâmica dos encontros e como os grupos de estudo participando a formação permanente dos professores contribui para o processo de ensino-aprendizagem destes e possibilita uma transformação de suas práticas pedagógicas acerca da alfabetização.

Na procura de compreender melhor essas indagações para atender a esses objetivos, buscamos reconstituir a história dos grupos geempianos no DF, seu desenvolvimento, evolução e consolidação a partir das testemunhas e falas de seus participantes. As entrevistas realizadas nos permitiram reconstituir e compreender quando, como e por quê os grupos de estudo geempianos se efetivaram e consolidaram no DF, ao ponto de criar um Núcleo de estudos geempianos na busca de provocar mudanças significativas na prática pedagógica de quem se propôs a romper com o ensino convencional e se lançar numa pedagogia tão revolucionária capaz de contrariar as teorias de fracasso escolar.

As evidências sócio-históricas nos apontaram para uma trajetória processual que se fundamentou na produção científica de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Sara Paín, Gérard Vergnaud e outros que contribuíram para a elaboração da teoria pós-construtivista e nela se assenta uma proposta didática que

possibilita resultados significativos em qualidade e quantidade na alfabetização de crianças, jovens e adultos (Grossi, 1998).

A proposta de formação permanente na lógica de grupos de estudo para professores alfabetizadores do Distrito Federal, seja com parcerias governamentais seja em ações independentes, encontrou espaço ao possibilitar através da ação-reflexão-ação da prática alicerçada com embasamento teórico consistente, a ruptura com velhos paradigmas educacionais com vistas a fecundar inovações transformadoras do processo ensino-aprendizagem.

A adesão voluntária dos professores, a formação de professores alfabetizadores em sala de aula como foco da formação e uma proposta didática que atendessem às necessidades dos alunos da rede pública de ensino foi apontada neste trabalho como fatores decisivos na demanda dos professores pela formação geempiana. Uma proposta voltada para alunos da rede pública tem conquistado vários professores comprometidos com a democratização da difusão do ensino da leitura e da escrita para as crianças provenientes de comunidades de classes populares, uma vez que os estudos geempianos prioritariamente optaram por pesquisar e atuar no processo ensino-aprendizagem de crianças, jovens e adultos das populações carentes do Brasil. Através dos resultados obtidos pelo programa "Vira Brasília a Educação", pelas turmas das professoras pós-construtivistas pesquisadas e do relato de uma série de experiências bem sucedidas por todo o país, a didática geempiana vem confirmando a possibilidade de que as escolas brasileiras ensinem a todos.

Um dos pontos relevantes a considerar, em relação à trajetória dos grupos de estudo geempianos no DF, foi a iniciativa exitosa de se constituir um Núcleo de Estudos Geempiano capaz de coordenar e gerenciar os grupos existentes fazendo a conexão direta com os especialistas do Geempa de Porto Alegre. Entre alegrias e muitos desafios, ter um

Núcleo sem vínculo com a Secretaria de Educação atenua os danos inerentes aos movimentos políticos partidários. Nesse sentido, Grossi (2012) afirma que “[...] as características de uma proposta científica como esta do pós-construtivismo acarretam exigências que surpreendem esquemas políticos viciados pelo clientelismo e pelo uso eleitoreiro da educação” (p. 20-21).

Na sequência, acompanhamos e analisamos alguns encontros do grupo de estudos geempiano de Samambaia-DF observando as falas e as ações dos participantes, além das análises de documentos produzidos pelo grupo que complementaram o que foi observado. Também diagnosticamos a relação entre teoria e prática das ações didáticas na lógica de que “todos podem aprender” e “só ensina quem aprende” trazida pela teoria pós-construtivista. Neste sentido, a contribuição para o aprimoramento de ações efetivas de formação continuada no DF, em especial às relacionadas à alfabetização, soma-se a outras pesquisas que acontecem em outros contextos evidenciando os efeitos de políticas consistentes de formação em serviço.

Desse modo, a análise dos achados da pesquisa nos permitiu confirmar a possibilidade de uma formação docente na lógica de grupos semanais de estudo como espaço/tempo que provoca a reorganização da dinâmica de estudo, direcionando a pensar a formação como processo permanente, numa perspectiva de transformação de desenvolvimento pessoal e profissional da prática pedagógica (Nóvoa, 1992).

No cruzamento das observações dos encontros semanais de estudo com as falas das professoras alfabetizadoras e os documentos analisados, percebemos que a dinâmica do grupo de estudo, sustentada pela premissa de que a aprendizagem é um fenômeno social, se concretiza através dos diferentes espaços de interlocução, a saber, o espaço do grupo de estudo, o espaço das reuniões quinzenais do NEGEDF e no espaço da sala de aula.

Outrossim, as professoras alfabetizadoras apontaram o diálogo entre os pares, nos grupos semanais de estudo, como sendo o momento em que mais são provocadas a aprender. Segundo Anne Nelly Perret-Clermont (citada por Grossi, 2004), que estudou a noção de núcleo comum de conhecimento, “[...] o melhor contexto para aprendizagens escolares é a homogeneidade de esquemas de pensamento por aqueles que constituem uma turma” (p. 10). Conseqüentemente, para o grupo de estudo o núcleo comum favorece o diálogo entre docentes com rotinas e metas semelhantes, não descartando a heterogeneidade das experiências sociais dos participantes. Nessa interação, os professores fazem da sua experiência em sala de aula, motivo para reflexão com seus pares, o que possibilita novas ações ou redirecionamento do trabalho pedagógico, pautado em uma teoria consistente que dialoga com diferentes áreas do conhecimento, como foi observado no grupo de estudo de Samambaia.

Assim, no âmbito das relações observadas entre os professores do grupo, ficou claro o deslocamento necessário de uma postura centrada na dimensão individual para o diálogo entre os professores e a construção de redes coletivas de trabalho, elementos decisivos de socialização profissional e de consolidação de valores da profissão docente (Nóvoa, 2002).

Pode-se perceber na formação geempiana de professores alfabetizadores algumas diferenças singulares em relação a cursos de capacitação convencionais, por exemplo: a) a dimensão permanente e processual; b) o estudo científico e os elementos da proposta da didática geempiana voltados para a sala de aula; e c) a formação na lógica de grupos de estudo com foco na aprendizagem de professores e alunos. Sendo assim, a proposta é centrada nos professores que atuam em sala de aula, dos quais auto gerenciam os grupos. O foco da discussão no grupo semanal de estudo são as demandas da sala de aula desencadeando o estudo teórico e não vice e versa como ocorre em cursos convencionais.

Características afins encontramos nos grupos do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal.

A experiência vivenciada pelos grupos semanais de estudo geempianos do DF vem ao encontro dos estudos científicos mais atuais da área de formação de professores. Ficou evidente na observação das professoras alfabetizadoras o exercício reflexivo das ações didáticas semanais com a possibilidade de se construir conhecimento, de propor ações criativas frente aos desafios encontrados, em buscar e propor soluções com o objetivo de compreender e ressignificar a prática. Do ponto de vista dos estudos voltados para a análise do professor em relação ao processo de aprender a ensinar, percebe-se que o Geempa, por sua vez, tem pautado suas pesquisas no princípio “só ensina quem aprende” e “todos podem aprender”, na busca de proporcionar aos professores vivências de aprendizagem condizentes com a proposta.

Neste estudo, procuramos focar a trajetória dos grupos semanais de estudo dialogando com as pesquisas atuais sobre formação continuada e com a teoria pós-construtivista que fundamenta a proposta geempiana, numa perspectiva da história presente. Outrossim, alguns aspectos perpassam por este estudo e não foram discutidos em profundidade devido a delimitação do tema, tais como a história de vida das professoras pesquisadas e a repercussão no ambiente escolar da formação pós-construtivista. Estas questões requerem ser analisadas com profundidade e com o devido rigor científico em outros estudos.

Ao finalizar a presente investigação, em meio aos limites e às possibilidades desta pesquisa, buscamos contribuir com as recentes pesquisas na área de formação de professores ao trazer para a academia análise de iniciativas bem sucedidas capazes de ressignificar espaços de formação entre professores, no interior das escolas públicas brasileiras. Este estudo contribui ao apresentar a análise da trajetória dos grupos

geempianos do DF, de que foi possível concretizar a ideia de cultura colaborativa (Nóvoa, 2002, Parrilla & Daniels, 2004) e de autoformação (Niza, 2016) na lógica de que “só ensina quem aprende” e “todos podem aprender” defendida pelo pós-construtivismo (Grossi, 2007), desde que seja por meio de procedimentos estruturados e bem fundamentados. Neste sentido, contribui também ao nos direcionar a pensar sobre a urgência da ressignificação das propostas de formação de professores em âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal, tendo em vista os atuais desafios educacionais.-

Comprendemos neste estudo que essa lógica de formação envolve a sala de aula, o professor e seus pares, além de uma comunidade científica em um estudo permanente e dialético, por oportunizar a construção de novos conhecimentos para se ressignificar o fazer didático-pedagógico, uma vez que a cada ano letivo se constitui nova história em sala de aula e o conhecimento está sempre em movimento.

## FONTES

### Entrevistas:

Coordenadora geral do Projeto Vira Brasília a Educação – E1. Realizada em 4 de maio de 2017 em sua residência localizada no Sudoeste – Brasília/DF, com duração de três horas, gravada em áudio.

Coordenador regional do Projeto Vira Brasília a Educação – E2. Realizada em 26 de abril de 2017 no Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte – Brasília/DF, com duração de uma hora, gravada em áudio.

Professora participante do Projeto Vira Brasília a Educação – E3. Realizada em 6 de abril de 2017 na Escola Classe 502 de Samambaia Sul – Brasília/DF, com duração de cinquenta minutos, gravada em áudio.

Coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF) – E4. Realizada em 6 de abril de 2017 na Escola Classe 502 de Samambaia Sul – Brasília/DF, com duração de duas horas e trinta minutos, gravada em áudio.

### Fontes Manuscritas:

Documentos pessoais da coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF) – 2004 a 2017:

- Relatório anual de 2004
- Relatório analítico 2005
- Relatório descritivo do ano de 2005 – de 15/02 a 19/12
- Diário de bordo - 18/07/2005, 20/07/2005, 02/08/2005

- Tabela de frequência 1º e 2º semestre de 2005 dos grupos semanais de estudos geempianos
- Estrutura da I Mini-assessoria – Brasília/DF – 31/10/2005
- Estrutura da II Mini-assessoria – Brasília/DF – 28/11/2005
- Programa do Minicurso “Grupos áulicos – a interação social na sala de aula”- Escola Classe 203 Santa Maria/DF
- Relato das reuniões dos grupos semanais de estudo do ano de 2006 – 8/03 a 12/07
- Mapeamento dos grupos semanais de estudo 2007
- Relatório dos grupos semanais de estudo 2007
- Mapeamento final do rendimento de alfabetização 2007
- Diário de bordo de 2008- 29/10 a 21/11
- Diário de bordo de 2010 – 29/03 a 29/06
- Diário de bordo 22/12/2011
- Lista de participantes dos grupos semanais de estudos geempianos de 2012
- Programa de minicurso: Psicogênese e didática da alfabetização numa perspectiva pós-construtivista – 25 a 28/09/2012
- Diário de bordo de 2013 – 28/02 a 19/12
- Diário de bordo de 2014 – 19/02 a 02/08
- Diário de bordo de 2015 – 10/02 a 030/09
- Diário de bordo de 2016 – 11/02 a 22/12
- Proposta de curso “Didática da Alfabetização Pós-Construtivista” - 2017

**Fontes Impressas:**

BRASIL (2000). *Diário da Câmara dos Deputados*. Ano LV, N. 136, 24 de agosto de 2000, Brasília, DF. Retirado de [imagem.camara.gov.br/imagem/d/pdf/dcd24ago2000.pdf](http://imagem.camara.gov.br/imagem/d/pdf/dcd24ago2000.pdf)

DISTRITO FEDERAL (1995). *Relatório de Atividades 1995: mensagem à Câmara Legislativa do DF*. Brasília: SEPLAG.

DISTRITO FEDERAL (1996). *Vira Brasília a Educação*. Brasília, DF: Secretaria de Educação, Governo do Distrito Federal.

GROSSI, E. P. (2016, Agosto 13). *Cristovam Buarque não surpreende: um necessário acerto de contas com a educação no Brasil*. [Web log post]. Retirado de <https://m.facebook.com/esther.pillargrossi/posts/1067311779990802>

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABBATI, R., AZEVEDO, M. P., GRANDO, B. S., JABOR, D. C & OLIVEIRA, M. J. (2015, setembro). Professor 100% Programa Correção de Fluxo. *Revista do Geempa*, n. 11, 127-140.

ALVES, L. A. M. (2015). O tempo presente na História da Educação. In: ALVES, L. A. M. & PINTASSILGO, J. (Org.). *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa – 2005-2014* (p. 25-56). Porto: CITCEM.

ANCHANTE, C. (1994). Olhar, corpo e fala na escola. *Revista do Geempa: para transpor o milênio*, n. 3, 95-101.

ANDRÉ, M. E. D. A. de (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

ANDRÉ, M. E. D. A. de (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, n. 3, 174-181. Retirado de

<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>

BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. RETO & A. PINHEIRO, trad.). São Paulo, SP: Edições 70.

BARROSO, E. R. (2004). *Rotas, planos, pilotos: a educação pública do Distrito Federal nos anos de 1990* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Retirado de: <http://repositorio.inicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253249>.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto.

BRASIL (2001). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: ME. Retirado de [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profa/guia_for_1.pdf)

BRASIL (2011). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 6 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

BRASIL (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação Alfabetização Matemática*. Brasília: MEC, SEB.

BRASIL (2015). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. 2 ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara. Retirado de <http://www.camara.leg.br/editora>

BRASIL (2016). *Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. Retirado de [www.2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9maio-2016-783036-norma-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9maio-2016-783036-norma-pe.html)

BRASIL (2017). *Sétimo relatório do monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação*. Brasília: ME. Retirado de [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)

CALLEFE, L. G. & MOREIRA, H. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. São Paulo: DP&A.

COELHO, M. L. M. (1998, outubro). A dramática e a lógica dos processos de aprendizagem. *Revista do Geempa*, n. 6, 54-60.

COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas, SP: Cortez.

DÔRES, S. A. das (2007). *Educação e partidos políticos: análise da concepção de cidadania em Governos do Distrito Federal (1995-1998 e 2003-2006)*. (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2821>.

FERREIRA, M. M. (2000). *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas.

FREIRE, M. (1989, setembro). *A constituição de um grupo de trabalho: suas exigências e suas características* (texto compilado da gravação de uma reunião efetuada na Secretaria Municipal de Educação). Porto Alegre, RS: Geempa.

FREIRE, M. (2005). *O que é um grupo?* In: ROCHA, A. L. C. da (Org.), *Grupos áulicos: a interação social na sala de aula (29-49)*. Porto Alegre, RS: Geempa.

FREIRE, M. (2006). O papel do registro na formação do educador. *Espaço Pedagógico, Diálogos Textuais*. São Paulo: SP. Retirado de <http://www.pedagógico.com.br>.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e terra.

GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GATTI, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>.

GEERTZ, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

GOLDEMBERG, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*. São Paulo: SP, VOL 7, No. 18, 65-137. Retirado de

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>

GROSSI, E. P. (1992). Só ensina quem aprende. In Grossi, E. P. & Bordin, J. (Org.). *Paixão de aprender*. Só ensina quem aprende (p. 69-78). Petrópolis, RJ: Vozes.

GROSSI, E. P. (1993, julho). Participação de nascimento: sala de parto. *Revista do Geempa*, n. 1, 4-7.

GROSSI, E. P. (1998, outubro). Ensinando que todos aprendem. *Revista do Geempa*, n. 6, 3-6.

GROSSI, E. P. (2000). *Volta aos estudos: alfabetização de funcionários terceirizados da Câmara dos Deputados*. Brasília, DF: Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados.

GROSSI, E. P. (2004, outubro). A rebeldia para implantar o novo. *Revista Geempa*, n. 9, 7-23

GROSSI, E. P. (2005, setembro). Uma arqueologia dos saberes do Geempa. *Revista do Geempa 35 anos*, n. 10, 11-39.

GROSSI, E. P. (Org.) (2007). *A ruptura com o construtivismo pós-piagetiano*. Porto Alegre, RS: Geempa.

GROSSI, E. P. (2008). *Didática dos níveis pré-silábicos*. 10 ed. Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

GROSSI, E. P. (2008). *Didática do nível alfabético*. 9. ed. Vol. 3. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

GROSSI, E. P. (2010). *Didática do nível silábico*. 11. ed. Vol. 2. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

GROSSI, E. P. (2012). *Nenhum a menos: alfabetização 100% em um semestre*. Porto Alegre, RS: Geempa.

GROSSI, E. P. (2015). *Campo conceitual do início das aprendizagens da leitura e da escrita – ideias preliminares*. I Colóquio internacional sobre a teoria dos campos conceituais, Porto Alegre, RS: Geempa.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO – GEEMPA (2003). *30.000*. Porto Alegre, RS: Geempa.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO – GEEMPA (2013). *Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à leitura e escrita*. Porto Alegre, RS: Geempa.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO – GEEMPA (2016). *Atabaque menino*. Porto Alegre, RS: Geempa.

KEIL, I. M. (1996, julho). Dramática: uma perspectiva ética e estética no trabalho escolar. *Revista do Geempa*, n. 4, 91-97.

LAURENDON, C, M. (2015, setembro). Entrevista com Gérard Vergnaud. *Revista do Geempa*, n. 11, 15-23.

MANZANARES, V. (2001). *Os síndromicos de Down Aprendem?*. *Revista do Geempa*, n. 8, 13-27.

MANZINI, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, 149-158.

MARCELO, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 09, 51-75.

MARIÂNGELA, G. (Coord.). (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. São Paulo, SP: Ação Educativa.

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MOGARRO, M. J. (2015). Os testemunhos orais na investigação histórico-educativas. In: ALVES, L. A. M. & PINTASSILGO, J. (Org.). *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa – 2005-2014* (p. 149-173). Porto: CITCEM.

NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos de formação no projeto Amadora*. Educa, Movimento da Escola Moderna Portuguesa, Lisboa.

NIZA, S. (2016). O Movimento da Escola Moderna hoje. *Escola Moderna*, n. 04, 6ª série, 11-15.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (pp. 30-32.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4758>.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e ação pedagógica*. Lisboa: Educar.

NÓVOA, A. (2008). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

NUNES, C. M. F. (2001). Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 74, 27-42.

- PAÍN, S. (1993). A arte e a construção do conhecimento. *Revista do Geempa*, n. 1, 19-27.
- PAÍN, S. (2009). *Subjetividade e Objetividade: relações entre o desejo e conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PAÍN, S. (2015, setembro). Ruptura de nossas certezas. *Revista do Geempa*, n. 11, 27-31.
- PARRILLA, A. & DANIELS, H. (2004). *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores*. São Paulo, SP: Loyola.
- PEREIRA, F. M. (2016). No encerramento do cinquentenário do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, n. 04, 6ª série, 7-10.
- PIAGET, J. (2004). *Seis estudos de psicologia*. (M. A. D'AMORIM & P. S. L. SILVA, trad.), Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. (VALLE, L. Tradução). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- ROCHA, A. L. C. da (2000). *GEEMPA 30 anos*. Porto Alegre, RS: Geempa.
- ROCHA, A. L. C. & VEDANA, V. (2005). Revisitando o processo de organização de grupos áulicos à luz da teoria geempiana de sala de aula. In ROCHA, A. L. C da (Org), *Grupos áulicos: a interação social na sala de aula* (99-127). Porto Alegre: RS: Geempa.
- SANTOS, E., DUARTE, N. S., CARIBÉ, R. L. & PÓVOA, R. (1996, julho). Vira Brasília a Educação: o essencial não é invisível aos olhos. *Revista do Geempa*. n. 4. 53-61.
- SCHON, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (R. C. Costa, tradução). Porto Alegre, PR: Artmed.

TUBOITI, N. C. da S. (2015, setembro). Grupos áulicos: ressignificando a cena áulica. *Revista do Geempa*, n. 11, 107-114.

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2012). *Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas*. São Paulo, SP: Fundação Santillana.

VYGOTSKY, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

WALLON, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa Edições 70.

YAZAN, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta: Avaliação*, v.8, n. 22, p. 149-182. Retirado de [revista.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038](http://revista.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038)

YIN, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman.

ZEICHNER, K. (1998). Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 09, 76-87.

## **APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Questões para a Coordenadora Geral do Projeto Vira Brasília a Educação (1995-1997)

1-Fale um pouco da sua trajetória profissional, e do seu envolvimento com o Projeto Vira Brasília a Educação enquanto Coordenadora Geral.

2-Discorra sobre a organização, articulação e a participação dos professores do Distrito Federal no projeto Vira Brasília.

3-Relate sua compreensão sobre as potencialidades e as dificuldades enfrentadas em decorrência de sua implantação.

4-Faça uma análise da sua compreensão do que a formação dos professores, na proposta pós-construtivista, provocou na prática pedagógica dos professores de Brasília.

5-Na sua perspectiva, fale um pouco sobre as questões que influenciaram diretamente para a decisão do rompimento dessa formação com a SEDF.

6-Você ouvia falar que havia desistências do curso (formação de professores do Projeto Vira Brasília) por parte dos professores?

7-Em decorrência da proposta de aprendizagem pós-construtivista no Projeto Vira Brasília, descreva sobre os primeiros grupos de estudo, estrutura e temas estudados.

8-Como você vê a relevância do Vira Brasília (dentro de uma proposta pós-construtivista de formação continuada) para a sua prática atual e a influência desta proposta na Rede pública de Brasília.

## APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para o Coordenador Regional do Projeto Vira Brasília a Educação

(1995-1997)

- 1 - Fale um pouco da sua trajetória profissional e de como recebeu a proposta pós-constructivista para formação continuada via Coordenadora Geral da antiga FE/DF, hoje SEDF.
- 2 - Discorra sobre o que foi o Projeto Vira Brasília, a organização, articulação e a participação dos professores da sua regional de ensino.
- 3 - Descreva como foi sua participação nos grupos com a Profa. Esther Grossi, estrutura e estudos referente ao projeto que participou.
- 4 - A nível regional, relate sua compreensão sobre as potencialidades e as dificuldades enfrentadas em decorrência do Projeto Vira Brasília.
- 5 - Faça uma análise da sua compreensão do que a formação na perspectiva pós-constructivista provocou no contexto do ensino e da aprendizagem na prática dos professores da regional de Samambaia.
- 6 - Que balanço você faz dos resultados desse importante movimento em Brasília no período em que aconteceu e que conhecimento você tem sobre as influências desse movimento na prática dos professores atuais.

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Questões para a professora participante do projeto Vira Brasília a Educação

- 1-Fale um pouco sobre sua trajetória profissional e como o Projeto Vira Brasília a Educação chegou até você.
- 2-Como era a dinâmica da formação em questão e em que diferenciava de outras.
- 3-Como funcionava os grupos semanais de estudo e os encontros gerais com todos os grupos?
- 4-O que a proposta pós-construtivista trouxe de desafios e de potencialidades para a sua prática pedagógica?

## APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para a Coordenadora do Núcleo de Estudos Geempianos do DF (NEGEDF)

1-Como surgiu a ideia de se construir um Núcleo de estudos geempianos e como se efetivou?

2-Pensando na história do Núcleo, como se efetivaram os primeiros grupos semanais de estudo?

3-Atualmente, como estão estruturados e organizados os grupos de estudos no DF.

4-Fale sobre sua atuação como coordenadora de núcleo dos grupos de estudos geempianos do Distrito Federal.

5-Discorra sobre a rotina dos grupos de estudo.

6-Fale um pouco sobre o lugar de importância dos grupos de estudo na proposta pós-construtivista no contexto da formação continuada fazendo um paralelo com a formação tradicional.

7-Pensando na trajetória da sua coordenação do núcleo geempiano do DF, quais foram as ações mais significativas e os movimentos mais importantes para a consolidação dos grupos.

8-Fale sobre sua participação nos projetos do Geempa em outros estados brasileiros.