



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

BETWEEN THE PROPOSITION AND THE PRACTICE: A STUDY OF POLITICAL AND
EDUCATIONAL MOVEMENTS IN CONTINUING TRAINING OFFERED BY GEEMPA IN THE
PERIOD FROM 2010 TO 2014

Suziane Felin Maffini¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6008-3413>

E-mail: suzi.santamaria@hotmail.com

Ana Cristina Ghieleni²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1877-8182>

E-mail: acghisleni@unisinos.br

Resumo

Este artigo apresenta o recorte de um estudo³sobre elementos políticos e pedagógicos presentes na utilização da proposta do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). Do estudo, participaram professores e gestores da rede de Natal, de 2010 a 2014. O convênio entre o Ministério da Educação o Geempa desencadeou a investigação, adotamos a metodologia qualitativa e um estudo de caso, com entrevistas semi estruturadas e análise documental. O recorte aborda, ainda, as políticas públicas e o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, além da formação de professores e do conceito de pós-construtivismo. Por meio da análise de conteúdo e discursiva, foram constatados elementos de não continuidade da aplicação da proposta pós-construtivista, bem como sua importância para os professores que deram continuidade ao trabalho. Ao final, é proposta uma intervenção, apontando ações e enfrentamentos a elementos destacados pela pesquisa.

Palavras-chave: Formação continuada; políticas públicas para a educação básica; pósconstrutivismo; gestão escolar; Geempa.

Abstract

This article presents an excerpt from a study on political and pedagogical elements present in the use of the proposal of the Study Group on Education, Research Methodology and Action (Geempa). Teachers and managers of the Natal network participated in the study, from 2010 to 2014. The agreement between the Ministry of Education and Geempa triggered the investigation. We adopted a qualitative methodology and a case study, with semi-structured interviews and document analysis. The clipping also addresses public policies and the School Flow Correction Project in Literacy, in addition to teacher training and the concept of post-constructivism. Through content and discursive analysis, elements of

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) e Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutora pelo Programa Nacional doutoramento da CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates. Atualmente é docente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos (UNISINOS).

non-continuity of the application of the post-constructivist proposal were found, as well as its importance for the teachers who continued the work. At the end, an intervention is proposed, pointing actions and confrontations to elements highlighted by the research.

Keywords: Continuing education; public policies for basic education; post-constructivism; school management; Geempa.

INTRODUÇÃO

O artigo que aqui desenvolvemos origina-se da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São personagens da experiência abordada na dissertação e neste artigo alguns dos docentes que trabalham com o Projeto Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, na cidade de Natal/RN, desde 2010 até 2014, período em que o projeto foi vigente no município.

O projeto foi encerrado em 2014, tendo-se constituído na cidade um núcleo do Geempa⁴, ou seja, um grupo de professores que aplica a proposta pós-constructivista de ensino, sem ter o apoio direto da Secretaria de Educação do município de Natal.

A partir desse contexto, serão aqui abordados as políticas públicas e o Projeto de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização, bem como a formação de professores e o conceito de pós-constructivismo. Em termos metodológicos, os dados foram levantados e organizados entre os anos de 2021 e 2022. Para finalizar, também será apresentada a proposta de intervenção que emergiu da pesquisa, apontando possíveis ações e enfrentamentos destacados na análise dos dados. Ali, serão apontadas algumas sugestões ou ações para que a formação de professores realizada pelo Geempa possa atingir um número maior de professores, obtendo êxito em sua aplicabilidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS INTERLOCUÇÕES COM AS NECESSIDADES FORMATIVAS

A discussão acerca das políticas públicas educacionais é importante diante da prerrogativa estabelecida pela política de correção do fluxo escolar, da qual o Geempa foi participante no período aqui analisado: a reversão dos índices educacionais obtidos pela rede pública (municipal ou estadual) na cidade de Natal. compreender a demanda recebida sob a perspectiva ampliada de política pública educacional contribui para a percepção mais integral das políticas, para a melhor compreensão das diretrizes estabelecidas e, conseqüentemente, para a ampliação da capacidade analítica do problema de pesquisa aqui estabelecido.

⁴Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação.

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

Podemos dizer que política pública está voltada às ações do governo a todas as tomadas de decisões feitas ou não por ele. As políticas são compostas de ideias, consideradas “como crenças, valores, visões de mundo ou entendimentos compartilhados” (CAPELLA, 2015, p. 14). Essas ações direcionam-se a necessidades, demandas ou interesses de uma nação. Sendo assim,

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

No campo da educação, deparamos com as políticas públicas educacionais, ou seja, as ações e tomadas de decisão do governo referentes à educação, desde a construção de prédios até a formação de professores e alunos, a carreira profissional, o acesso, a gratuidade, a qualidade do ensino, a avaliação, a gestão. “Em outras palavras, uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p.12). As políticas públicas têm sempre a intencionalidade de promover melhorias e avanços para a educação, atendendo às necessidades socioculturais e às expectativas que por ela são criadas. Nesse sentido, “Para ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, [...]” (AZEVEDO, 1997, p. 59).

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

O cenário mundial, neste início de século, tem mudado muito rapidamente e apresentando um universo diverso e complexo, com uma crescente internacionalização da produção, do mercado, do trabalho, da cultura, do comércio e do consumo. Esse processo

intensificou a internacionalização das políticas educacionais, por meio de um modelo universal de educação voltado à era da informação, agenciada pelos organismos internacionais nos anos 1980 e 1990.

Entre os organismos internacionais de maior destaque estão o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A modelagem educacional que vem sendo observada contemporaneamente também está vinculada à perspectiva do empresariamento (SILVA NETO, 2017).

Assim, vemos proliferarem fundações e grupos associados a empresas que, amparados nas diretrizes internacionalmente estabelecidas, estabelecem modelos, padrões e materiais de caráter mais local, que visam a dar respostas às insuficiências do sistema público educacional. Todas essas instituições e organizações apresentam intencionalidade de solucionar os problemas educativos atuais e, para isso, desenvolvem seu modelo universal como sendo o modelo ideal para adaptar um sistema educacional existente à era da informação.

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

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

Dessa forma, tornam-se importantes os debates internacionais existentes sobre a política educacional, lembrando que os aspectos centrais que perpassam essas políticas educacionais direcionam-se a decisões específicas em cada contexto, não se podendo, assim, generalizar as ações de políticas educacionais para todos os países.

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

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

Ao passar do tempo, a LDB também apresentou atualizações, tornando-se pouco mais flexível e acessível às demandas que se apresentavam e oportunizando maior autonomia administrativa, pedagógica e financeira, com um foco muito voltado aos estudantes, ao mundo do trabalho, à erradicação do analfabetismo e à universalização do acesso à educação. Segundo Fiorin, Ferreira e Manchel (2013, p. 96), “A partir da LDB 9394/96, no entendo, buscou-se uma proposta de educação que viesse a atender os anseios dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola e nela permanecerem”.

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

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

De acordo com o site do Ministério da Educação e Cultura/ MEC (BRASIL, 2020), no conjunto, as três entidades atenderam a instituições de ensino dos 26 estados que solicitaram soluções e alternativas para enfrentamento do problema. Essas escolas haviam registrado baixo

Ideb nos anos de 2005 e 2007, sendo que a média nacional desse índice, em 2005, fora de 3,8 pontos e, em 2007, de 4,2 pontos, numa escala que se estende até dez.

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

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

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

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

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

Não se trata, porém, de um movimento simples; é preciso compreender que existem lutas pela hegemonia, além de resistência e contradição nos processos de mudança. A escola precisa ser transformada, verdadeiramente reinventada, a fim de que esteja adaptada ao

contexto social atual, que passa por profundas mudanças. Isso, portanto, exigirá dos professores uma metodologia flexível e plural, que os ajude a ensinar os alunos a ler e a escrever, a fim de que essa aprendizagem seja leve e proporcione prazer para quem está aprendendo.

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

A responsabilidade social da escola e dos profissionais de educação para o processo de aprendizagem se desenvolve por meio do relacionamento entre escola, professores e comunidade. Dessa forma,

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

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

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

Por muito tempo, essa formação não era considerada nas ações das políticas públicas; no entanto, nos últimos 30 anos, tem se tornado um tema recorrente na legislação, que visa a regulamentá-la. Evidencia-se, também, o crescimento das investigações nessa área, principalmente a partir da década 1990, o que tem possibilitado debates mais qualificados sobre o tema, uma vez que os cursos que habilitam para docência, desde 1930, não vinham apresentando mudanças significativas em seus modelos. Assim, enfatiza-se

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

Tardif (2014) evidencia que devemos saber quem são os professores que estão nas escolas brasileiras, quais são suas histórias, seus desejos, seus anseios, o que os move, que experiências os constituem como docentes e o quanto essas vivências se refletirão em suas práticas pedagógicas.

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

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

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

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

De acordo com Ferreira (2017), é evidente que o trabalho do professor precisa ser realizado em conjunto, com todas as esferas envolvidas – coordenação, supervisão, direção, governo e estado –, que estão imbricadas com as políticas públicas educacionais, mais precisamente com as políticas públicas voltadas à formação de professores. Nesse sentido, “É

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

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

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

A formação precisa estar voltada às experiências dos professores, e não somente à teoria, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática, convidando à reflexão sobre como é possível mudar a prática na sala de aula e sendo os docentes sujeitos ativos na sua formação. Boas experiências vão fazendo história; e assim se vai percorrendo um caminho de sucesso. É necessária, assim, uma formação continuada permanente, que sustente a prática dos professores, pois é o que lhes possibilita realizarem reflexões sobre suas ações, visto que

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação continuada, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim, como das

determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. (SOUZA, 2006, p. 487).

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

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

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

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

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

Cabe destacar que o construtivismo, concebido por Piaget (1974), defende, essencialmente, que o conhecimento se constrói, ou seja, não é captado de um bloco ou transmitido de fora para dentro. Embora essa tenha sido a grande descoberta piagetiana, o autor não incorporou profundamente nem o aspecto social, nem o aspecto cultural em sua visão sobre

a construção dos conhecimentos. Ele pensava que os conhecimentos eram construídos a partir do contato com o objeto do conhecimento.

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

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

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

Dessa forma, a compreensão da realidade já seria determinada no ser humano ao nascer. Ao inatismo, vinculam-se as ideias de desenvolvimento e de maturação.

Já o empirismo, para Dantas (2007, p. 1), tem como “[...] única fonte de conhecimento humano a experiência adquirida em função do meio físico mediada pelos sentidos. Assim, o empirismo destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem”. O empirismo também defende que o aluno é uma “tábula rasa”, um ser passivo, como uma folha em branco. Nesse caso, o professor seria o transmissor do conhecimento, ou seja, o aluno não sabe nada e só irá aprender por meio das aulas ministradas pelo docente. Essa perspectiva reforça a afirmação de Grossi (2001, p. 43), de que não há, “[...] no inatismo, nem no empirismo [...] lugar para o papel da ação do sujeito no conhecimento do mundo”.

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

entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (mundo exterior), a Razão sendo ao mesmo tempo estruturante do real e estruturada por ele”. Percebemos, assim, que o construtivismo é a denominação da “[...] corrente epistemológica para designar que, no processo do conhecimento, o objeto não é um ‘dado’ que se apresenta ao pensamento científico sem colocar problemas”. Desse modo, a relação entre o sujeito e o objeto acontece em uma construção.

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

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

Também para Grossi,

[...] o pensamento pós-construtivista está embasado no sujeito epistêmico de Jean Piaget (1980), buscando em Lev Semenovich Vygotski (1997) o sujeito social e em Henri Wallon (1989) o sujeito plural. Gérard Vergnaud (2004) contribui com reflexões sobre o sujeito operatório; Pain (1999) com o sujeito que ignora e Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) com a questão do sujeito ativo. Zoltan Paul Dienes (1970) e Nicole Picard (1976) destacam o sujeito que joga. (GROSSI, 2005, p. 30-31).

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

Portanto, segundo o Geempa (2013), os professores precisam receber um acréscimo amplo em sua formação, oferecida a partir de um curso inicial de cinco dias, com reuniões semanais de estudo e assessorias, envolvendo muita bibliografia e pesquisa. Nessa proposta, o

professor é concebido como o centro das estratégias de ensino. Ele não recebe uma receita pronta para reproduzir, mas se apropria de uma prática apoiada em sólida teoria. Isso implica ações presenciais de formação continuada e muitas estratégias de vinculação entre teoria e prática, para otimizar as possibilidades de profissionalização dos docentes – condição necessária para conseguir ensinar bem.

O curso inicial de cinco dias realizado pelo Geempa tem como objetivo conhecer o processo de aprendizagem dos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa. Nesse contexto, a importância dessa abordagem é singular, pois contribui com a ideia de reconhecer-se o homem como um ser universal e, além disso, valoriza a noção de intensidade e a credibilidade das conclusões alcançadas e é reflexo das fontes de consulta. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Dessa forma, a preocupação do pesquisador volta-se aos aspectos da realidade, aos indivíduos participantes, possibilitando uma relação próxima com os investigados.

A pesquisa configurou-se como estudo de caso, uma vez que este possibilita retratar a realidade de forma profunda e completa, levando em conta o contexto em que se situa a investigação. Isso é fundamental, pois permite considerar uma variada fonte de informações. “Os estudos de caso têm grande profundidade [...], pois procuram conhecer a realidade de um indivíduo, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações em profundidade”. (ZANELLA, 2013, p. 38-39).

Neste caso, o estudo contribuiu para conhecer um grupo de professores alfabetizadores e dos gestores que deram continuidade à aplicação da proposta do Geempa em Natal/RN, como também de professores e gestores que não mantiveram a aplicação da proposta em suas instituições. Ao todo, a pesquisa contou com 12 participantes, sendo 4 professores que deram continuidade ao trabalho do Geempa após o encerramento do projeto; 4 professores que não deram continuidade a ele; 2 gestores que trabalhavam diretamente na Secretaria de Educação; e 2 diretoras de escolas. As entrevistas foram realizadas de forma remota, com gravação das manifestações e posterior transcrição das falas.

As entrevistas propiciaram profundidade na comunicação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, em uma oportunidade de estar próximo dos envolvidos, conhecendo suas histórias profissionais e suas histórias de vida. O material resultante é rico em

termos descritivos, ilustrativos, explicativos e analíticos. Essa técnica, em que as respostas podem ser extensas e detalhadas, é um recurso material típico de uma pesquisa qualitativa.

De acordo com Lima,

A entrevista pode ser definida como um encontro entre duas ou mais pessoas a fim de que uma ou mais delas obtenha dados, informações, opiniões, impressões, interpretações, posicionamentos, depoimento, avaliações, a respeito de um determinado assunto, mediante uma conservação de natureza acadêmica e/ou profissional. (LIMA, 2004, p. 91)

Sendo assim, a entrevista possibilita a formulação de questões que se julgar serem relevantes e pertinentes no decorrer do tempo, pois não se trata de uma ação engessada e inflexível.

Além das entrevistas, a análise documental também foi uma abordagem que contribuiu para a presente pesquisa, uma vez que, para Ludke,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Nesse sentido, é importante ter atenção do pesquisador para selecionar e analisar os documentos mais relevantes. O fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistido ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. (LUDKE, 1986, p. 39).

No caso da investigação aqui proposta, foram analisados os relatórios das formações do Geempa realizadas em Natal, o contrato estabelecido entre o Geempa, o MEC e o FNDE, os termos aditivos assinados no decorrer do período compreendido entre 2010 e 2014 e os relatórios enviados ao MEC. Assim, os documentos analisados contribuíram para a pesquisa, possibilitando o estabelecimento de critérios para o levantamento das informações e auxiliando na identificação de problemas e situações que podem ser mais explorados e que dialoguem com situações explicitadas pelos entrevistados.

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

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

Sendo assim, depois da fragmentação dos textos e da separação dos fragmentos, podem ser criados vários níveis de categorias de análise, que são livres, já que o pesquisador é quem as determina. Pode, ainda, haver as subcategorias, e estas devem ter coerência e afinidade, ou seja, devem fazer parte de um mesmo conjunto de ideias.

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

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

ALGUMAS ANÁLISES POSSÍVEIS

O problema da pesquisa que originou o artigo aqui apresentado dizia respeito aos fatores políticos e pedagógicos que concorreram para um grande interesse inicial pela proposta de formação continuada, oferecida pelo Geempa entre os anos de 2010 a 2014, e à forma como pode ser compreendida a diminuição da continuidade desse trabalho no grupo participante.

O motivo político e pedagógico que promoveu uma grande adesão inicial pelo projeto refere-se ao fato de a oferta ter sido feita por uma secretaria de educação. Já um fator que mobilizou os professores à participação foi a possibilidade de receberem certificados e, conseqüentemente, obterem avanço em suas carreiras e proventos.

Quanto à diminuição do interesse, pode ser compreendida com a entrada de programas que ofereciam bolsa para os professores. Mesmo que os valores dessas bolsas não fossem significativos, os professores optaram por migrar de programa.

Verificamos que o Grupo 1, composto pelos professores que deram continuidade ao trabalho do Geempa até os dias de hoje, aplica a proposta em sua íntegra, com o rigor teórico que ela exige. A permanência desses professores se deu em razão das aprendizagens dos alunos e de suas próprias aprendizagens. No relato das professoras, fica evidente que não sabiam alfabetizar e que foram se apropriando do tema e aprendendo de tal forma, que foi despertado seu desejo de aprender e de ensinar, pois só aprendemos com o que nos afeta, com o que nos emociona. Essas professoras foram afetadas de modo tão significativo, que foram convidadas pela Secretaria de Educação para tomarem parte em outros programas que estavam sendo oferecidos. Todavia, o grupo foi unânime em dizer “não”, mostrando, também, que houve enfrentamentos diante da Secretaria a fim de que pudessem dar continuidade ao trabalho. Atualmente, essas professoras têm, em suas escolas, o apoio da gestão escolar para aplicar o trabalho, uma vez que os resultados com as turmas se sobressaem dos de outras turmas, que não aplicam a proposta.

Já no Grupo 2, composto pelos professores que não deram continuidade ao trabalho, verificamos que se mantiveram trabalhando nos programas oferecidos pela Secretaria realizando tentativas de aplicar “algumas” atividades didáticas aprendidas com o Geempa. Contudo, as falas desses professores evidenciam que eles conseguem perceber a atuação diferenciada do Geempa e reconhecer a eficácia da proposta quando falam das aprendizagens dos alunos e de suas aprendizagens; porém, não foram tocados, afetados o suficiente para darem continuidade ao trabalho sem fazer a mescla de teorias. Sabemos que misturar as teorias não é uma ação pedagógica eficaz, uma vez que há teorias que não são compatíveis. Esses professores não realizaram os enfrentamentos necessários para darem continuidade à aplicação da proposta do Geempa.

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

Entretanto, no que se refere à gestão, as professoras indicaram a ocorrência de alguns impasses no decorrer do trabalho, que era realizado no contra turno. Por isso, alguns problemas de logística foram enfrentados, uma vez que não havia disponibilidade de espaço físico, e, além disso, houve atrasos nos salários dos professores.

Uma consideração relevante a fazermos relaciona-se à frequência dos encontros e ao andamento do programa. O Geempa realizava a formação inicial em Natal e só retomava essa atividade depois de dois ou três meses, o que poderia ter sido organizado de outra forma, com encontros mais próximos. Depois do curso, era realizada a assessoria, quando os professores analisavam o que estava acontecendo na sala de aula de cada um, atividade que também seria mais eficaz se fosse realizada com maior frequência. Durante todo o tempo de vigência do trabalho, não houve nenhuma turma com 100% dos alunos alfabetizados, o que também é uma questão que deveria levar o Geempa a repensar sua atuação no município.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Todas as ações sugeridas nesta intervenção advêm da coleta e do levantamento de dados, bem como da análise aqui apresentada, e referem-se, principalmente, aos pontos que não alcançaram sucesso na aplicação do projeto, como a continuidade do trabalho realizado; a não participação dos gestores e diretores nas formações; os problemas de gestão, como a falta de pagamento aos professores, a garantia do trabalho e de sua aplicabilidade; entre outros, que já foram citados.

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

Para a efetivação desta intervenção, algumas etapas são importantes, tendo sido pensadas à medida que fosse possível acontecerem. Algumas ações foram construídas no sentido de oportunizar aprendizagens mútuas: tanto para os coordenadores e os professores, como para os alunos, e, ainda, para o pesquisador, pois este não está nesse espaço apenas para mediar, mas também para ouvir os demais e aprender com eles. Assim, apresentamos as etapas da intervenção nos tópicos a seguir.

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

Etapa dois – Oportunizar aos gestores e aos diretores a participação nas formações oferecidas pelo Geempa e dar aos diretores funções e atribuições que estejam conectadas ao trabalho de sala de aula, como, por exemplo, contribuir com a organização dos gráficos de escadas, com as aulas-entrevistas e com a produção do material para as aulas. Dessa forma, os gestores estariam recebendo informações sobre o trabalho da sala de aula, e os diretores teriam

a incumbência de enviar os resultados do acompanhamento do trabalho realizado nas salas de aula.

Etapa três – Elaborar um termo de compromisso, firmando o trabalho a ser realizado e descrevendo as responsabilidades de cada envolvido. Nesse termo, constariam as responsabilidades dos professores alfabetizadores na continuidade do projeto, pelo período mínimo de dois anos; a participação nos grupos de estudos; a realização das aulas-entrevistas; assim como o detalhamento da aplicação da proposta do Geempa, em sua íntegra.

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

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

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

Etapa seis – Organizar um movimento de recrutamento para agregar mais professores a fim de que participassem da formação continuada oferecida pelo Geempa, além de realizar o resgate de professores que já tivessem passado pela formação nos anos de 2010 a 2014. Essa organização poderia ficar ao encargo dos professores do grupo 1, que deram continuidade ao trabalho realizado.

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

Etapa oito – Divulgar o trabalho nas próprias escolas, com os alunos que aprenderam a ler e escrever, criando um “clubinho de leitura” ou de contação de histórias para outras turmas, o que poderia ser organizado pelas professoras que aplicaram a proposta.

Etapa nove – Reestruturar a formação inicial oferecida pelo Geempa, de modo que não seria mais desenvolvida em cinco dias, e sim, diluída ao longo do ano, com encontros semanais, no intuito de acompanhar o trabalho a partir de uma proximidade maior e de proporcionar o

embasamento teórico aos professores. A participação dos especialistas também aconteceria de acordo com as demandas apresentadas.

Etapa dez – Criar estratégias de apresentação e divulgação da Proposta de Correção de Fluxo, realizada pelo Geempa. Nessa etapa, panfletos de divulgação poderiam ser elaborados, bem como visitas às secretarias de educação poderiam ser realizadas.

ALGUMAS CONCLUSÕES

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

Além desse, outro fator que orientou esta pesquisa foi a formação dos professores: aqueles que passaram pela formação do Geempa, aqueles que se mantiveram ativos no período do projeto e aqueles que deram continuidade ao trabalho, mesmo depois de o projeto ter se encerrado em Natal. Em meio a esse universo, um número baixo de professores deu continuidade no trabalho, de 2010 até 2014. A rotatividade de professores e coordenadores municipais e outras questões relacionadas à gestão também interferiram nos resultados. Em suma, evidenciamos a relevância desta pesquisa e o alcance dos objetivos propostos, bem como o desafio imposto pelo Geempa, que é a formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

DANTAS, Tiago. Empirismo X inatismo. *In*: BRASIL ESCOLA, [s. l.], 2007. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SILVEIRA, Denise Nascimento. A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. Possibilidades e desafios do trabalho e da profissão de professoras na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v.35, n. 2, p. 560-577, abr./jun.2017.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em educação**, Maceió, v.5, n. 9, p. 1-13, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGÉRIO, Graciela. Educar é interromper profecias de fracasso. *In*: GROSSI, Esther Pillar (org.). **Qual é a chave?** Todos podem aprender. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROSSI, Esther Pillar. **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Aprender é formular hipóteses, ensinar é organizar provocações**. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. Uma arqueologia dos saberes do Geempa. **Revista Geempa**, Porto Alegre, n. 10, p. 11-39, set. 2005.

GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo: um fenômeno deste século. *In*: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GROSSI, Esther Pillar; FREIRE, Madalena. Todo grupo precisa de um coordenador. *In*: ROCHA, Ana Luiza (org.). **Grupos Áulicos**: interação na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO (GEEMPA). **Aula-entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre, GEEMPA, 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Líber Livro, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFINI, Suziane Felin. **Entre a proposição e a prática**: um estudo dos movimentos políticos e pedagógicos nas formações continuadas oferecidas pelo Geempa no período de 2010 a 2014. 2022. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/ RS, 2022.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n.3, p. 409-640, set./dez. 2010.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 18ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

PAIN, Sara. A importância da teoria na arte de ensinar. In: GROSSI, Esther Pillar (org). **Por que ainda há quem não aprende?** A teoria. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIN, Sara. **Organismo, corpo, inteligência e desejo**. Porto Alegre: GEEMPA. 1988.

PIAGET, Jean; GRÊCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; DESIDERICO, Mônica. Política Educacional. Diversidade e formação docente: uma interface possível. In: SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E ASPECTOS DAS MUDANÇAS INSTITUCIONAIS NO BRASIL E EM GOIÁS, 1., 2012, Anápolis. **Anais [...]**. Goiás: PPEP/UFRJ/UEG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Desafios para o século XXI. In: GROSSI, Esther Pillar (org.). **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SILVA NETO, Nathanael da Cruz e. **A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2017. Dissertação (mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, Marília/SP, 2017. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/11449/149990>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 17ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGNAUD, Gerard. O que aprender? *In*: BITTAR, Marilena; MUNIZ, Cristiano Alberto (orgs.). **A aprendizagem matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais**. 1ª ed. Curitiba: CVR, 2009.

VYGOSTSKI, Lev Shemenovich. **Pensée et langage**. Paris: La dispute, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2ª. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.