



## ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PÓS-CONSTRUTIVISTA A FIM DE ALFABETIZAR 100% DOS ALUNOS

Nair Cristina da Silva Tuboiti<sup>1</sup> - UCB  
Candy Marques Laurendon<sup>2</sup> - GEEMPA

Grupo de Trabalho – Formação de Professores e Profissionalização Docente  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

Este trabalho trata de uma reflexão sobre a formação continuada de professores no ensino fundamental para alfabetizar 100% a partir do programa de Correção de Fluxo Escolar proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA)<sup>3</sup>. O MEC oferece aos sistemas de ensino brasileiro ferramentas que colaborem na realização de um trabalho com vistas a corrigir a defasagem idade-série dos alunos. O GEEMPA propõe uma formação continuada dos professores e o acompanhamento do seu processo ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, centrado na constatação revolucionária de que “todos podem aprender”, um dos princípios da proposta de ensino pós-constructivista. Essa formação visa romper com a profecia de fracasso dos alunos que estão em defasagem idade-série, instaurando uma nova prática pedagógica por meio da organização da sala de aula e de uma didática diferenciadas. Este trabalho objetiva analisar a formação de seis professoras que participaram do Programa de Correção de Fluxo Escolar na Alfabetização MEC/GEEMPA, de 2010 a 2012, tendo alfabetizado 100% dos seus alunos em 2012. A análise quantitativa e qualitativa será baseada nos resultados de alfabetização dessas professoras e dos instrumentos de avaliação dos conhecimentos pós-constructivistas e da reflexão sobre o seu processo de formação. Os resultados revelam que a aprendizagem da proposta de ensino pós-constructivista se concretiza ao longo de vários anos de formação, graças a um acompanhamento e a um estudo regular entre pares, a fim de resolver os problemas práticos da sala de aula e atingir os 100% de alfabetização dos alunos.

**Palavras-chave:** Pós-constructivismo. Ensino e Aprendizagem. Formação continuada.

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Psicologia (UCB). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Colaboradora efetiva do GEEMPA. E-mail: nctuboiti@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Angers (França) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal). Realiza pós-doutorado junto ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) sobre a formação dos professores alfabetizadores. E-mail: nacy@hotmail.fr.

<sup>3</sup> O GEEMPA é uma Organização Não Governamental que, desde 1970, estuda, pesquisa e atua na área da educação, inicialmente com a matemática, na sequência com foco na alfabetização e na formação de alfabetizadores, o que levou a elaboração da atual proposta de ensino pós-constructivista (ROCHA, 2000).

## **Introdução**

Diante do alto índice de alunos em situação de defasagem idade-série no sistema de ensino brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com algumas instituições que desenvolveram tecnologias educacionais, avaliou e validou três, entre eles a proposta de ensino pós-construtivista elaborada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). A partir de 2009, os municípios brasileiros tiveram que escolher entre uma dessas três tecnologias, para então realizarem uma ação de correção desta distorção, contando com a formação dos professores alfabetizadores.

No entanto, a formação do professor ao longo do século XX é um processo que não pode ser cumulativo de cursos, mas deve corresponder a uma construção de uma postura crítica e reflexiva tendo como base a prática efetiva (NÓVOA, 1992) através de uma formação continuada. Desse modo, com intuito de contribuir para uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente, o presente trabalho visa apresentar uma pesquisa sobre a formação dos professores dentro do programa de correção de fluxo escolar na alfabetização do GEEMPA, no sentido de questionar como os alfabetizadores se apropriaram dos conhecimentos dessa proposta de ensino a fim de alfabetizar 100% dos alunos.

Apresentaremos a tecnologia do GEEMPA dentro do programa de correção de fluxo escolar na alfabetização do MEC e dialogaremos com as contribuições de André, M. (2010), Alves-Mazzotti (1994), Nóvoa (2009) e Romanowski (2007) sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir da análise de dados de seis professoras que participaram do programa.

## **O programa de Correção de Fluxo na Alfabetização (MEC) e o Pós-construtivismo**

Em sua proposta de trabalho, o MEC colocou a disposição dos municípios tecnologias que pudessem contribuir para corrigir a distorção e com isso melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sendo assim, os municípios, por meio dos seus planos de ações articuladas (PAR), tiveram a oportunidade de escolher uma delas, sabendo que o Ministério da Educação entraria com apoio financeiro<sup>4</sup>.

Desse modo, o trabalho de Correção de Fluxo Escolar em alguns municípios brasileiros, por meio da tecnologia do GEEMPA, foi organizado em turmas de alunos não alfabetizados no

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11772&option=com\\_content&task=view](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11772&option=com_content&task=view). Acesso em 20 jun 2015.

contra turno da sua turma regular, com no mínimo 12 alunos e no máximo 25 alunos, o que se deu no período de aproximadamente três meses, três vezes por semana, durante três horas cada vez, sendo que o professor teria dois dias da semana para planejamento e estudos com seus pares a partir do contexto das turmas. O GEEMPA ofereceu uma formação continuada do professor e um material didático destinado aos alunos e aos professores, cientificamente pensado para ir ao encontro dessas afirmações (ANDRÉ, C. 2009).

O pós-construtivismo, com ênfase na partícula pós, corresponde a uma perspectiva do sujeito que ultrapassa o construtivismo, considerando outras dimensões como a social e a subjetiva para compreender como se aprende e como se ensina. Freitag (2011, p. 30, 31) constata que no universo dos estudos piagetianos, na maior parte dos casos, ainda não há a preocupação “de tirar consequências práticas das elucubrações teóricas” como nessa proposta. O GEEMPA então, concretiza na prática o construtivismo de Piaget, sendo o primeiro grupo a dar um sentido didático para as elaborações teóricas de Ferreiro e Teberosky (1988).

A proposta de ensino pós-construtivista articula assim as contribuições de Piaget (1983), com as ideias de outros teóricos como Wallon (1995, p. 59) afirmando que “somos seres geneticamente sociais”, de Vygotsky (1994) ao estudar a aprendizagem que se dá por meio das relações interpessoais e intrapessoais, de Ferreiro (1988) ao afirmar que o sujeito constrói conhecimentos, elaborando hipóteses, de Vergnaud (2001) ao pensar que o sujeito constrói conceitos a partir das situações por meio das representações simbólicas, de Pain (1999) ao sustentar que o professor deve levar em conta tanto a questão da lógica das aprendizagens como a questão da dramática das aprendizagens. Ao considerar o sujeito aprendente na sua integralidade com as suas diferentes dimensões, a proposta de ensino pós-construtivista tem por finalidade romper com uma série de pré-conceitos arraigados no meio escolar que batem de frente com uma das constatações mais revolucionárias da atualidade: a de que todos podem aprender.

Na área da educação, muitos estudos realizados sobre as percepções, as atribuições e as atitudes de professores acerca de alunos com fracasso escolar revelam que “os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso” e que eles “tendem a interagir diferentemente com esses alunos sobre os quais formaram baixas expectativas” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.60-61). A fim de romper com essa cultura de fracasso de alunos de camadas populares que sofrem na instituição escolar de uma defasagem idade-série, a proposta pós-construtivista ensina ao professor alfabetizador uma nova prática pedagógica que milita em

direção à democratização das aprendizagens dos alunos e a um novo olhar sobre esses alunos (GROSSI, 2012).

### **Uma nova prática pedagógica para corrigir o fluxo escolar na alfabetização**

Dessa concepção do processo de ensino-aprendizagem decorre uma nova prática pedagógica para corrigir o fluxo escolar na alfabetização, cujo objetivo é reverter esse quadro de fracasso dos alunos, consciente de que precisa romper com os atuais paradigmas educacionais e exigir uma nova postura profissional, portanto, sustentada em uma teoria bem articulada e que dialogue com a prática.

A formação pós-construtivista direciona-se para um novo fazer, organizado em torno do processo de aprendizagem do aluno e da forma de ensinar do alfabetizador, ou seja, concretamente está focada nas dimensões lógica e dramática e no como se aprende e como se ensina para que todos aprendam. Essa articulação se inicia no curso de cinco dias e segue nos grupos de estudos semanais e nas assessorias, de forma que analise o processo de aprendizagem do aluno, constate suas aprendizagens ou não e reverta em ações bem direcionadas para a aprendizagem, na perspectiva de que só ensina quem aprende.

A partir dos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, destacaremos no que diz respeito a aprendizagem do aluno o estudo sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1988) que, articulada com os estudos de Grossi, permitiu propor uma nova prática de ensino pautada no processo de aprendizagem dos alunos na alfabetização.

#### ***A psicogênese da leitura e da escrita***

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1988) busca explicar como a criança pensa a leitura e escrita. Por meio de uma investigação científica intensa e profunda, os autores definem os níveis psicogenéticos da leitura e escrita e abrem caminhos para se pensar a o processo de ensino a partir do que se pensa sobre o universo a ser aprendido. Nessa lógica o erro passa a ser visto com outro foco, ou seja, como uma hipótese a ser trabalhada rumo a outro pensamento. A partir da ideia de que “todos os conhecimentos supõem uma gênese” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1988) e do conceito de zona proximal de desenvolvimento de Vygotsky (1994), Grossi (2010), por meio da trilogia “Didática da Alfabetização”, segue na perspectiva de que a trajetória para

ler e escrever perpassa pela leitura e escrita de letras, palavras e textos, na busca por uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem do aluno rumo a alfabetização.

Nessa perspectiva essa trajetória passa por quatro níveis. No primeiro nível, Pré-silábico 1 (PS1), a escrita e/ou leitura é concebida a partir de um desenho, da figura daquilo que se deseja representar. O segundo nível, Pré-silábico 2 (PS2), é o momento em que o aluno percebe que o desenho não dá conta e insere sinais gráficos quaisquer, passando a fazer uma relação da escrita com o tamanho do objeto. O terceiro nível, Silábico (S), refere-se ao momento em que o aluno começa a fazer correspondência entre a sílaba oral e outro sinal gráfico, podendo colocar a letra com relação sonora ou não. No quarto nível, Alfabético (A), o aluno alcança a compreensão de que para cada sílaba oral usam-se dois sinais gráficos, podendo ser letra com relação sonora ou não. Finalmente, o aluno termina esse processo ao se alfabetizar, ou seja, quando alcança a leitura e a escrita de um texto simples (GROSSI, 2010).

A trilogia “Didática da Alfabetização” instaura um diálogo entre a teoria e o cotidiano da sala de aula, na busca por uma ação com ferramentas que oportunize aprender a ler e escrever inteligentemente, permitindo que o professor faça essa articulação (GROSSI, 2010). Essa ação se concretiza na realização da aula-entrevista (GEEMPA, 2013) que corresponde a uma aula individual sustentada em um diálogo entre professor e aluno com o objetivo de compreender quais são as hipóteses do aluno quanto às questões de leitura e escrita de letras, palavras e textos. A aula-entrevista permite também compreender o mundo cultural e social do aluno, estabelecendo o devido vínculo entre professor e aluno, e assim ressignificando o fazer didático e pedagógico (GEEMPA, 2013).

### ***A reorganização da sala de aula***

Uma vez que a aprendizagem é um fenômeno social porque somos essencialmente sociais, constituindo-nos por meio de nossas relações com os outros (WALLON, 1995) e a partir do conhecimento que o professor tem sobre as hipóteses de pensamento de seus alunos acerca da leitura e da escrita, o pós-construtivismo propõe uma reorganização do espaço da sala de aula a partir dos grupos áulicos<sup>5</sup>, exige uma nova postura didática e pedagógica capaz de articular as inúmeras variáveis do processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Os grupos áulicos correspondem a uma nova organização da sala de aula, por meio de grupos constituídos democraticamente e pautados no desejo de aprender com os diferentes saberes. Para além de constituir uma nova configuração da sala de aula, a constituição dos grupos áulicos concretiza a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social (TUBOITI, 2012).

Ao considerar essas questões aliadas às questões lógicas e dramáticas do aluno (PAIN, 1999), a proposta de ensino pós-construtivista permite repensar tanto a configuração do espaço da sala de aula, a relação e os papéis dos atores da cena áulica. Para alcançar essa nova maneira de estar em aula, o pós-construtivismo tem focado suas ações, fundamentalmente na capacitação profissional de quem ensina, de forma a garantir que cada professor seja senhor de sua prática, capaz de fazer análises e encaminhamentos em seu fazer cotidiano ao longo da sua caminhada.

No mesmo sentido, muitos pesquisadores na área da educação tais como André, M. (2010) e Nóvoa (2009) realizam estudos que permitem pensar a formação continuada do professor a partir do conceito de desenvolvimento profissional, ressaltando a importância da construção de uma postura crítica do docente.

### **O desenvolvimento profissional do professor alfabetizador**

Muitos estudiosos da área da educação consideram de grande importância os processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno. Assim, Garcia (1999, p. 26) define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Juntamente com outros autores como Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Garcia (2009) ao falarem da formação que se dá ao longo da vida, André, M. (2010, p.176) acrescenta a necessidade do “envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”, centrando as discussões sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada. O desenvolvimento profissional se refere a “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” segundo Garcia (2009, p. 7).

Assim, a formação do professor não pode ser uma acumulação de cursos, mas deve corresponder a uma construção de uma postura crítica e reflexiva tendo como base a prática efetiva (NÓVOA, 1992). Para “assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, (é necessário) uma articulação da formação inicial, indução e

formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (NÓVOA, 2009, p. 4).

Concordando com essa concepção, a formação pós-construtivista provoca o professor a repensar seu lugar enquanto profissional cujo papel é decisivo nesse processo de reordenamento sabendo que “aprendo, logo existo”. A perspectiva pós-construtivista ressalta a importância de se formar junto aos seus pares, em grupos de estudos semanais, a luz de um corpo teórico bem fundamentado em articulação direta com o cotidiano da ação didática e pedagógica. Nessa lógica, ser professor-profissional passa pela conscientização de que sua formação se dá ao longo da vida, em uma articulação contínua entre os aspectos teóricos e práticos, sem perder de vista as questões subjetivas, históricas, socioculturais, políticas, em direção ao prazer de ser professor que se sustenta na competência de ensinar a todos.

### ***A formação continuada do professor no Programa de Correção de Fluxo Escolar por meio da tecnologia GEEMPA***

Inicialmente, a tecnologia GEEMPA insere no programa um curso de cinco dias de estudos para apropriação inicial de conceitos científicos que fundamentam o pós-construtivismo. Essa formação é composta por aulas específicas para conhecer os pressupostos da Medicina sobre a questão de que não há doença que impeça as aprendizagens (SUCUPIRA, 2005); da Antropologia ao considerar que somos seres de cultura e não de natureza; da Filosofia ao estudar o sujeito que questiona, pensa e se apaixona pelo conhecimento (KOHAN, 2005); da Psicanálise acerca da subjetividade do sujeito, uma vez que não somos senhores de nós mesmos. Para avaliar a compreensão e a apropriação desses conceitos pelos professores participantes da formação, é proposto no início e no final do curso a aplicação de um instrumento, o “Sim, Não, Por quê?”<sup>6</sup>.

O curso inclui também aulas práticas sobre elementos operativos da didática que permitem desencadear a ação alfabetizadora (psicogênese e didática da alfabetização) como a observação e a realização da aula-entrevista com alunos não alfabetizados. Para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo do curso sobre a psicogênese da alfabetização, é apresentado no início e no final do curso um instrumento composto por treze

---

<sup>6</sup> O “Sim, Não, Por quê?” é um instrumento constituído por dezesseis questões, sendo que cada uma vale três pontos no máximo, um ponto para cada sim ou não correto e dois pontos no máximo para cada por quê que se aproxima dos conceitos envolvidos como a concepção da aprendizagem, o conceito de cultura, a desnutrição.

escritas de alunos de quatro palavras e uma frase<sup>7</sup> onde o professor tem de determinar qual é o nível psicogenético dessas escritas. O curso articula assim aulas teóricas e práticas, para o professor poder se apropriar de um novo fazer pedagógico, de forma articulada e pensada, na perspectiva de uma prática pautada na teoria e de uma teoria que se alimenta na prática.

Após o curso inicial, ao longo do ano, o professor em formação contínua estuda junto com os seus pares, por meios do grupo de estudo semanal, ou seja, um pequeno grupo de professores, coordenado por um deles, que se reúne semanalmente para discutir, estudar e trocar sobre a prática da sala de aula de cada um, com foco na sua aprendizagem e na dos seus alunos. O grupo de estudos semanal permite ressignificar a prática didática e pedagógica com a finalidade de que ao dialogar com o outro se perceba enquanto profissional responsável e ético no compromisso de romper com a profecia de fracasso imputada aos alunos (NÓVOA, 2009).

Durante o ano letivo, a proposta do GEEMPA oferece aos professores assessorias de dois dias para aprofundar a análise da psicogênese e da didática da alfabetização a partir da prática, exercitando os recursos pedagógicos como a aula-entrevista e a constituição dos grupos áulicos. A assessoria constitui também um momento de aprofundamento teórico acerca dos conceitos da proposta de ensino pós-construtivista. Nesse sentido, essa proposta prova uma revisão profunda do que está posto pelo senso comum no âmbito da educação, provocando a mudança profissional ao oferecer caminhos didáticos com um aporte teórico bem articulado, para que identifique o problema de aprendizagem e encontre soluções com a devida autonomia, pois diante do impossível nos resta a invenção criativa.

## **Metodologia da pesquisa**

Esse estudo se focou no desempenho dos professores no ano de 2012 tendo em vista a maior ocorrência de turmas com 100% de alfabetização, comparando com os anos de 2010 e 2011. Dentro dos 1.213 professores que participaram do programa MEC/GEEMPA em 2012, foram selecionadas 6 professoras oriundas do Nordeste do Brasil<sup>8</sup>, que alfabetizaram 100% dos seus alunos e que participaram efetivamente das formações do GEEMPA ao longo do ano. As seis professoras são: Cristina do Estado de Alagoas, Maria e Ana da Bahia, Sandra do Maranhão

---

<sup>7</sup> Essa tarefa das quatro palavras e uma frase permite compreender a hipótese do aluno sobre a escrita segundo a teoria da psicogênese (FERREIRO E TEBEROSKY, 1988). Assim, quando o professor avalia qual é o nível psicogenético (PS1, PS2, S ou A) correspondente a essas escritas, a resposta revela qual é a sua compreensão sobre a psicogênese.

<sup>8</sup> Para este trabalho, selecionamos professores do Nordeste do Brasil, por ser considerada a região com a maior taxa de analfabetismo do país,



e Joana e Fátima do Rio Grande do Norte<sup>9</sup>. Nesse sentido, esse trabalho se constitui como um micro estudo, pois trata de uma situação bem específica, com poucos sujeitos e focada em alguns dados (ANDRÉ, M., 2009).

A análise documental “pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesse sentido, a pesquisa terá duas abordagens: uma primeira análise quantitativa a partir dos resultados de alfabetização dos professores e dos resultados a dois instrumentos de avaliação dos saberes dos professores: um sobre a psicogênese<sup>10</sup> (avaliação do nível de psicogênese do aluno a partir da escrita dele) e outro instrumento, o “Sim, Não, Por quê?” sobre os princípios teóricos do pós-construtivismo<sup>11</sup>; a análise quantitativa será completada por um estudo qualitativo das respostas do “por quê” dos professores e a partir de uma escrita deles<sup>12</sup>, constituindo uma reflexão acerca de sua formação, com vista a compreensão do que é significado pela professora na lógica interpretativa de Geertz (1978).

A análise quantitativa se baseou em arquivos do GEEMPA, levando em conta os anos de 2010 a 2012, constituindo, portanto dados objetivos, passíveis de generalização e estatística. A análise qualitativa foi focada nos documentos do ano de 2012 em relação ao instrumento de avaliação dos conhecimentos dos professores sobre os princípios pós-construtivistas e a escrita da “lição” pelos professores, constituindo uma reflexão da sua formação, permitindo uma abrangência subjetiva coerente com a ideia de percepção e compreensão dos fatos.

Dentro das pesquisas na educação sobre o desenvolvimento profissional dos professores, André, M. (1999) sugere dar atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças, é nesse sentido que nos apoiamos sobre as escritas dos professores que possam revelar as suas representações acerca da profissão e de sua formação. Ao relacionar essas opiniões e sentimentos (representações) aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula (saberes e práticas do professor) realizamos uma pesquisa que estabelece

---

<sup>9</sup> Os nomes das seis professoras apresentados aqui são fictícios.

<sup>10</sup> A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1988, p. 260), psicogênese é a origem do conhecimento, nesse sentido a questão central colocada pelas pesquisadoras é “conhecer como as crianças chegam a ser ‘leitores’ antes de lê-lo”, ou seja, qual o caminho, quais são as hipóteses de pensamento, que a criança percorre para se tornar leitor e escritor.

<sup>11</sup> O “Sim, não, por quê?” é um instrumento que permite identificar a proximidade ou não com os conhecimentos pós-construtivistas. A resposta do porque é uma avaliação mais subjetiva.

<sup>12</sup> A “lição” é um instrumento de reflexão, baseado no texto de Madalena Freire (2001) que trata da reflexão acerca da sua própria aprendizagem, o que é solicitado ao final do curso e/ou assessorias.

“conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente” (ZEICHNER, 2009, p.19).

### **Um programa de correção de fluxo escolar e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem dos professores e seus alunos**

Após a análise dos resultados de alfabetização das professoras, apresentamos os resultados aos instrumentos de avaliação principal utilizados na formação pós-constructivista: a avaliação sobre a psicogênese e o “Sim, Não, Por quê?”. Finalizamos com a análise qualitativa das respostas ao “Sim, Não, Por quê?” e da lição escrita pelas professoras.

#### ***A taxa de alfabetização***

Os resultados de alfabetização de 2010 a 2012 das seis professoras são apresentados na tabela nº1. Em 2010, das 6 professoras consideradas 4 tiveram duas turmas, contando com um total de 10 turmas estudadas. Das 10 turmas, só 4 turmas tiveram mais de 50% de alfabetização no primeiro ano de formação. A média geral da taxa de alfabetização obtida em 2010 é de 53%, sendo que das seis professoras, só duas obtiveram uma média de alfabetização acima de 50%: Maria/BA com 62% e Sandra/MA com 80% no primeiro ano de formação.

Em 2011, todas as professoras tiveram mais que uma turma: duas, três ou até quatro turmas, na exceção de Joana/RN que só teve uma turma ao longo dos três anos de formação. Consta assim um total de 13 turmas para as 6 professoras. Dessas 13 turmas, só 2 turmas obtiveram uma taxa de alfabetização inferior a 50%: uma das quatro turmas de Cristina/AL com 18% e a única turma de Sandra/MA com 26%. A taxa média de alfabetização das 13 turmas corresponde à 60,5% em 2011, superior a taxa de alfabetização de 2010 com 53%. Ademais, das 6 professoras, 5 obtiveram uma taxa maior de alfabetização comparada com 2010, na exceção de Sandra/MA que obteve 26% em 2011 ao contrário de 2010 onde obteve a taxa de alfabetização maior do grupo com 80%.

Em 2012, são 11 turmas ao total dentre as quais 7 turmas tiveram 100% de alfabetização e só 2 turmas menos de 60% (55% em uma das turmas de Maria/BA e 59% em uma das turmas de Sandra/MA). A média geral de alfabetização em 2012 é de 87%.

Tabela 1: Desempenho dos professores de 2010 a 2012

<b>Estado</b>	<b>Nome</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Alagoas	Cristina	50	50	100
		63	18	100

			82	75
			80	
Bahia	<i>Média</i>	56%	57,5%	92%
	Maria	75	76	100
		50	55	55
Bahia	<i>Média</i>	62%	65,5%	77,5%
	Ana	40	52	100
		29	66	
			71	
Maranhão	<i>Média</i>	34%	63%	100%
	Sandra	83	26	59
		78		100
Rio Grande do Norte	<i>Média</i>	80%	26%	79,5%
	Fátima	38	93	100
			64	70
Rio Grande do Norte	<i>Média</i>	38%	78,5%	85%
	Joana	50	53	100
	<i>Média</i>	50%	53%	100%
<b>MÉDIA ANO</b>	<b>GERAL</b>	<b>POR</b>	<b>53%</b>	<b>60,5%</b>
			<b>87%</b>	

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base nos arquivos do GEEMPA.

De forma geral, os resultados revelam um aumento da taxa de alfabetização das seis professoras estudadas ao longo dos três anos, na exceção de Sandra/MA. O crescimento geral da taxa de alfabetização demonstra um aperfeiçoamento da prática pedagógica das professoras, com uma forma de ensino adequada para atingir o objetivo de 100% de alfabetização ao final de três anos de formação.

### ***Conhecimento das professoras quanto a psicogênese***

O instrumento utilizado para a avaliação dos conhecimentos sobre a psicogênese da alfabetização é composto por 13 apresentações de escritas de alunos de quatro palavras e uma frase. Os professores ao visualizarem as escritas avaliam de acordo com o nível psicogenético onde se encontram os alunos: Pré-silábico 1, Pré-silábico 2, silábico ou alfabético. A cada acerto do nível, é atribuído 1 ponto, podendo contabilizar 13 pontos se acertar o nível psicogenético de todas as escritas. A tabela nº2 apresenta os resultados das professoras à avaliação dos conhecimentos sobre a psicogênese de alfabetização de 2010 a 2012.

Tabela 2: Resultados das professoras de 2010 a 2012 à avaliação da psicogênese

<b>Nome</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Cristina/AL	Pré: 5 Pós: 8	Pré: 12 Pós: 9	Pré: 12 Pós: 13

Ana/BA	Pré: 1 Pós: 6	Pré: 11 Pós: 10	Pré: 8 Pós: 11
Maria/BA	Pré: 5 Pós: 4	Ass. 11	Pré: 12 Pós: 12
Sandra/MA	Pré: 1 Pós: 10	Ass. 6	Pré: 10 Pós: 12
Fátima/RN	Pré: 8 Pós: 10	Ass. 12	Pré: 13 Pós: 13
Joana/RN	Pré: 2 Pós: 11	faltou	Pré: 12 Pós: 13
<b>MÉDIA</b>	Pré: 28,5%		Pré: 86%
<b>GERAL</b>	Pós: 63%		Pós: 95%

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base nos arquivos do GEEMPA.

De forma geral, observamos que no primeiro ano de formação, em 2010, os resultados são baixos: na primeira avaliação, ou seja, no início do primeiro curso sobre a proposta pós-construtivista, os resultados são inferiores a 10, a média sendo de 28,5% de acerto. Da avaliação pré-curso para a avaliação pós-curso, todas as professoras obtiveram melhores resultados, ganhando de 2 pontos a 9 pontos, passando de uma média geral de 28,5% para 63%.

Comparando os resultados obtidos entre o primeiro ano e o terceiro ano de formação, as seis professoras mostram um avanço, passando de uma média geral de 28,5% de acerto em 2010 na avaliação pré-curso para um acerto geral de 86% em 2012, sendo que o resultado mais baixo foi obtido por Ana/BA com 8 pontos. Outro resultado significativo é a obtenção de 13, ou seja, 100% de acerto em todas as escritas na avaliação pós-curso de três das seis professoras, as outras obtendo 11 ou 12. A média geral no terceiro ano de formação ao final do curso é de 95%, confirmando uma aquisição dos conhecimentos sobre a psicogênese da alfabetização para todas as professoras do grupo.

### ***Conhecimento das professoras quanto aos princípios pós-construtivista a partir do “Sim, Não, Por quê?”***

O instrumento é composto por 16 questões, cada uma valendo 3 pontos, totalizando 48 pontos. As questões abarcam os conceitos principais do pós-construtivismo como a concepção da aprendizagem, o conceito de cultura, a desnutrição. As respostas dos professores permitem compreender melhor as suas concepções sobre o que é aprender e o que é ensinar. A tabela nº3 apresenta os resultados ao “Sim, Não, Por que?” (aplicação pré-curso e pós-curso) das professoras de 2010 a 2012.

Tabela 3: Resultados das professoras ao "Sim, Não, Por que?" de 2010 a 2012

Nome	2010	2011	2012
Cristina/AL	Pré:7,5 Pós: 10,5	Pré: 17,5 Pós: 21	Pré: 12,5 Pós: 27
Ana/BA	Pré: 4,5 Pós: 17	Pré: 6 Pós: 18	Pré: 15 Pós: 28
Maria/BA	Pré: 3,5 Pós: 28		Pré: 12,5 Pós: 26,5
Sandra/MA	Pré: 8,5 Pós: 9,5		Pré: 12 Pós: 35
Fatima/RN	Pré: 5,5 Pós: 20,5		Pré: 22,5 Pós: 39
Joana/RN	Pré: 1 Pós: 20,5		Pré: 22 Pós: 34
MEDIA GERAL	Pré: 5/ 10% Pós: 18/ 37,5%		Pré: 16/ 33% Pós: 31,5/ 66%

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base nos arquivos do GEEMPA.

No primeiro ano de formação, na avaliação pré-curso, as professoras obtiveram um resultado inferior a 10, com uma média geral de 10%. Entre a avaliação pré-curso e pós-curso, observamos um crescimento com uma média geral de 37,5% no pós-curso. O resultado mais significativo que revela uma aprendizagem, fruto da formação continuada dos professores ao longo dos três anos, se concretiza nas avaliações de 2012. Em 2012, o menor resultado na avaliação pré-curso é de 12, obtendo uma média geral de 33% passando para 66% na avaliação pós-curso. Comparando de 2010 a 2012, a média geral na avaliação pós-curso representa um crescimento de quase o dobro passando assim de 37,5% em 2010 a 66% em 2012.

Ao analisar as respostas do “Sim, Não, Por quê?” das professoras em 2012, constatamos que de forma geral, os acertos na avaliação pré-curso foram relacionados às respostas sim ou não, pois poucas professoras argumentaram o porquê da resposta. Na avaliação pós-curso, as professoras avançaram nas suas fundamentações, qualificando consideravelmente os porquês, revelando uma aprendizagem mais consistente.

As argumentações dos porquês demonstram que as professoras começaram a desmistificar questões relativas ao ensino-aprendizagem de alunos de escolas públicas que podem aprender independente das rendas familiares, independente da saúde e da desnutrição. As respostas revelam uma tomada de consciência como profissional que assume a responsabilidade de ensinar a todos, buscando imprimir ritmo com situações que provoquem o pensamento, como a professora Maria/BA ao responder não à pergunta “Cada aluno tem uma velocidade própria para aprender?” argumentou o porquê no pré-curso: “Todos podem aprender

se forem estimulados”, enquanto que no pós-curso, a resposta dela foi: “quem impõe o ritmo é o professor, o que precisamos é aguçar seu ego, sua alta estima”.

Dessa forma, observa-se uma mudança de postura direcionada para o profissionalismo, ou seja, os professores começam a se responsabilizar em relação à aprendizagem dos seus alunos, buscando com mais foco as respostas para os seus conflitos diante das não aprendizagens.

### ***Reflexão das professoras quanto ao seu processo de formação***

Com base nos estudos de Garcia (1999) que considera a formação como algo que oportuniza desenvolvimento e uma vez que a aprendizagem precede o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994), as escritas da “lição” constituem uma reflexão das professoras acerca do seu processo de aprendizagem em relação à proposta de ensino pós-construtivista e à repercussão qualitativa na prática. Por exemplo, a professora Joana/RN qualifica os momentos de formação como “valioso(s)”, “riquíssimos de aprendizagens” e acrescenta que “te(m) certeza que te(m) mais capacidade para aprimorar (sua) prática pedagógica através da teoria pós-construtivista”. Nesse sentido Sandra/MA afirma que foi “a conquista de um curso brilhante” e Cristina/AL pontua que os momentos de formação trazem “esclarecimentos das dúvidas, impeditivos para crescer profissionalmente. Saio com mais aprendizagens, mas sabendo que preciso mais, tanto a psicogênese, quanto eu entender como o pós-construtivismo está presente na minha vida [...] a cada estudo aprendo mais”.

Outro aspecto importante a ser considerado é a mudança da postura como profissional decorrente da ação intencional do professor (ANDRÉ, M., 2010). Nesse sentido, as professoras revelam na lição uma tomada de consciência enquanto profissional da educação que precisa está em contínuo processo de formação para aprender e qualificar a prática pedagógica, e que para avançar precisa passar por mudanças. A professora Maria/BA permite ilustrar essa questão ao afirmar: “percebe-se que estamos sempre em construção de conhecimentos por isso é necessário desconstruir para construir”. Além disso, Fatima/AL fala do seu processo de mudança ao afirmar: “Estes dias serviram para refletirmos sobre o nosso papel enquanto professor alfabetizador e ainda por cima “Pós Construtivista”.

Mais algumas reflexões das professoras revelam mudança de postura, ao pensar tanto no processo de aprendizagem dos alunos, como na prática pedagógica dentro da sala de aula. Joana/RN afirma que a formação é um espaço para “esclarecer dúvidas quanto ao processo de aprendizagem dos alunos”. Fátima/AL considera que os encontros são “dias de reflexão com

consciência da responsabilidade e do compromisso com as turmas”. No mesmo sentido, Maria/BA identifica a aula-entrevista como um canal para “estreitar esta relação professor aluno e romper a barreira rumo a alfabetização”.

As professoras revelam também através seus escritos uma apropriação dos conceitos, um início de reflexão acerca de sua postura como profissional e um melhor entendimento acerca da sua prática pedagógica. Assim, Cristina/AL afirma que por meio dessa formação começa “a refletir sobre meus conceitos de alfabetizadora e hoje me sinto realizada com o que estou fazendo com as crianças de meu município, pois o programa do GEEMPA me abriu os olhos”. Sandra/MA segue na mesma linha de pensamento ao dizer: “Agora eu estou preparada para ajudar meus alunos a ler e escrever 100%. Tenho certeza que eu vou fazer mais ainda com meus alunos”.

As lições tratam tanto do curso inicial como das assessorias, revelando a importância de uma formação continuada para o professor onde as trocas oportunizam aprendizagens, o que Nóvoa (2009) entende como um diálogo que reflete a prática com os demais professores e que permite aprender a profissão. Assim, Adelaide/BA considera as assessorias como “um momento para dividir alegrias, angústias e desejos, [...] que é válida pelo grupo e pelas trocas [...] O bom desses encontros é a injeção de ânimo que recebemos a contribuição dos colegas, as dúvidas que tiramos em fim sempre vale a pena estarmos juntas”. Sua fala evidencia que somos seres de aprendizagem e que essa se dá na interlocução com o outro, afinal como diz Wallon (1995) “somos geneticamente sociais”.

### **Considerações Finais**

Demonstra-se pelos resultados das seis professoras selecionadas que a formação proposta pelo GEEMPA permite um desenvolvimento profissional, graças a um acompanhamento personalizado no curso e nas assessorias, ao oferecer uma análise aprofundada do que ocorre nas salas de aula que favorece um aperfeiçoamento da sua prática pedagógica para que esta seja adequada à realidade cognitiva dos alunos a fim de alfabetizar todos eles, independente de suas condições sociais e culturais. Os resultados revelam então que só no terceiro ano, as professoras conseguiram alfabetizar 100% dos seus alunos e rever suas concepções tanto acerca da aprendizagem como acerca da realidade de estes alunos. A aprendizagem da proposta de ensino pós-constructivista se concretiza ao longo dos anos a partir das trocas entre colegas tanto nos momentos de formação, aprimorando cada vez mais os

principais conceitos e técnicas como nos grupos de estudo semanais, o que ressalta a aprendizagem como um fenômeno social.

Pensar a formação nessa lógica favorece uma continuidade necessária para ir ao encontro do processo de aprendizagem dos alunos, o que demanda tempo para romper com paradigmas tão arraigados à prática pedagógica. Afinal, em educação é preciso uma formação que oportunize aprendizagens efetivas para o exercício da profissão de forma qualificada (GARCIA, 1999) e que ressignifique a escola como espaço democrático no sentido de ensinar a todos. Segundo Pardal e Martins (2005, p.111), “é impensável uma formação contínua do professor dissociada do processo ensino-aprendizagem e designadamente do aperfeiçoamento das metodologias de ensino”. Para responder a heterogeneidade sociocultural dos alunos, essas metodologias de ensino necessitam inovar nos aspectos didáticos, como o GEEMPA propõe através da formação continuada dos professores.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>>. Acesso em: 20 jun 2015.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/Nair.PCVAIO-VAIO/Downloads/8075-28125-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2015.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 25 jun 2015.

\_\_\_\_\_. O estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2015.

ANDRÉ, Claudio. (Org.). **Guia de tecnologias educacionais 2008**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Nair.PCVAIO-VAIO/Downloads/guias\\_2008\\_17\\_abril.pdf](file:///C:/Users/Nair.PCVAIO-VAIO/Downloads/guias_2008_17_abril.pdf)>. Acesso em: 10 jun 2015.

DIENES, 1967 apud GROSSI, Esther. Uma arqueologia dos saberes do Geempa. GROSSI, Esther. (Org.). **Todos podem aprender:** qual é a chave? Porto Alegre: GEEMPA, 2005. nº 10, p. 11-40.



FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 10ª ed. Madrid: Artes Médicas, 1988.

FREIRE, Madalena. **Relatos da (com)vivência**: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. Porto Alegre: GEEMPA, 2001.

FREITAG, Barbara. Uma experiência bem sucedida, cientificamente embasada, politicamente engajada e duradoura. In: GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização**: didática dos níveis pré-silábicos. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GEEMPA. **Aula-entrevista**: caracterização do processo rumo à leitura e escrita. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.

GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. Volumes 1, 2, e 3.

\_\_\_\_\_. Uma arqueologia dos saberes do GEEMPA. In: GROSSI, Esther. (Org.). **Todos podem aprender**: qual é a chave? Porto Alegre: Gráfica ImpressulGEEMPA, 2005.

KOHAN, Walter. Qual é a chave? Todos podem aprender. In: GROSSI, Esther. (Org.). **Qual é a chave? Todos podem aprender**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005, p. 15-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em 20 jun 2015.

\_\_\_\_\_. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009. Disponível em : <[http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf)>. Acesso em 20 jun 2015.

PAIN, Sara. **Função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n° 20, p.103-117, 1º semestre de 2005.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética. São Paulo: Victor Civita, 1983.

PICARD, 1970 apud GROSSI, Esther. Uma arqueologia dos saberes do Geempa. GROSSI, Esther. (Org.). **Todos podem aprender: qual é a chave?** Porto Alegre: GEEMPA, 2005. Rev n° 10, p. 11-40.

SUCUPIRA, Ana Cecília. Relações entre saúde e aprendizagem: a hiperatividade como culpabilização das crianças. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Ensinando que todos aprendem: fórum social pelas aprendizagens 2005**. Porto Alegre: Geempa, 2005. p. 53-68.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva. **Grupos áulicos: da organização da sala de aula ao direito de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012.

VERGNAUD, Gérard. **O campo conceitual da multiplicação**. Porto Alegre: GEEMPA, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora>>.