

## FORMAÇÃO CONTINUADA E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A ATUAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO

*CONTINUING EDUCATION AND THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS: THE CONTRIBUTIONS OF THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE FOR THE PERFORMANCE OF STUDY GUIDING TEACHERS*

*Ana Maria KLEIN<sup>1</sup>*

*Monica Abrantes GALINDO<sup>2</sup>*

*Andreia Cristina FIDELIS<sup>3</sup>*

*Luana PASSOS<sup>4</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta as percepções de Orientadores de Estudos acerca da formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Governo Federal do Brasil, destinado à formação de docentes alfabetizadores. Destaca-se na análise a metodologia adotada durante os encontros presenciais que fez uso da problematização de situações do cotidiano escolar para o desenvolvimento dos conteúdos do programa. O estudo realizado envolveu 165 participantes provenientes de 78 municípios do Estado de São Paulo. Os resultados demonstram que, para além dos conteúdos conceituais, os participantes valorizam aspectos da metodologia adotada, tais como: trabalho em grupo, relação entre teoria e prática, troca de experiências e saberes docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Metodologias ativas de aprendizagem. Educação continuada de professores. Práticas de educação continuada.

### INTRODUÇÃO

Em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal que atua na formação de professores alfabetizadores e no fornecimento de materiais didáticos às escolas de todo o país. Trata-se de um compromisso assumido pelos governos Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo o Todos pela Educação

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista – Campus São Jose do Rio Preto. Supervisora do PNAIC – Polo São José do Rio Preto. Endereço eletrônico: kleinana@uol.com.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual Paulista – Campus São Jose do Rio Preto. Endereço eletrônico: monica.oli@uol.com.br

<sup>3</sup> Professora da Rede Municipal de São Jose do Rio Preto. Supervisora do PNAIC – Polo São José do Rio Preto. Endereço eletrônico: deinhafidelis@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora da Rede Municipal de São Jose do Rio Preto. Endereço eletrônico: passos\_luz@yahoo.com.br

(2013), participam do programa 5.413 municípios brasileiros (97% do total de municípios do país), 16.842 orientadores de estudo, 283.469 professores alfabetizadores e 38 universidades. Todos os participantes recebem bolsas mensais pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

A estrutura da formação envolve a atuação de coordenadores, supervisores, formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Os coordenadores e os supervisores são professores de universidades públicas que coordenam as atividades desenvolvidas nos polos regionais. Cada polo conta com formadores, profissionais graduados e pós-graduados com experiência na formação docente. Estes formam presencialmente orientadores de estudo, professores da rede pública com experiência em alfabetização e formação docente que participam de um curso específico ministrado por uma universidade pública. Os orientadores de estudo, por sua vez, ao retornarem aos seus municípios após as formações nos polos regionais, formam professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma ação em rede.

Este artigo, assim, abordará as especificidades do primeiro ano da formação de orientadores de estudo vinculados ao Polo de São Jose do Rio Preto, São Paulo, destacando a metodologia de trabalho adotada e as percepções dos orientadores de estudo acerca do curso oferecido.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

O oferecimento de cursos de formação continuada a docentes vem ganhado destaque nas agendas das políticas educacionais - o PNAIC é um exemplo disso. Segundo Gatti (2008, p. 58), esse tipo de formação tem bases históricas e nasce com os desafios colocados aos currículos e ao ensino. Um desses desafios refere-se à não aprendizagem, muitos estudantes frequentam a sala de aula, mas isso não significa que estejam aprendendo. A comparação de dados dos censos dos anos de 2000 e 2010 mostram os índices de analfabetismo em cada região do Brasil - são crianças que estão ou estiveram na escola, mas que permanecem sem saber ler, escrever e compreender um texto. Ainda que haja uma diminuição nesses índices, o problema é preocupante, atingindo cerca de 25% das crianças até 8 anos no Nordeste, 27% no Norte, 9% no centro-oeste; 8% no Sudeste e 5% no Sul (IBGE, 2010 *apud* BRASIL, 2012). Uma das estratégias para enfrentar cenários educacionais com essas características é a formação docente.

O material produzido pelo PNAIC apresenta um caderno destinado ao tema da formação docente no qual são explicitadas as concepções e as diretrizes gerais que guiam o programa. O paradigma adotado é a reflexividade, definida como uma capacidade que pode ajudar o professor a tomar decisões na sala de aula e que está fundamentada tanto na prática docente quanto nas teorias. Portanto, a alternância entre teoria/prática/teoria constitui-se no caminho a ser percorrido (BRASIL, 2012, p. 13).

Segundo Nóvoa (2001), o discurso sobre a importância de um professor reflexivo é dominante na área de formação de professores. A prática reflexiva, no entanto, é inerente à atividade docente uma vez que é essencial à profissão. Assim, o educador português defende que se criem condições e lógicas de trabalhos coletivos dentro das escolas, a partir das quais, por meio da reflexão, possa haver troca de experiências e partilha entre os docentes. É dessa maneira que a experiência de cada um se transforma em conhecimento, por intermédio de análises coletivas e em situações de formação.

O desafio de empreender um curso de formação continuada não se limita aos conteúdos que se julgam necessários ao domínio de uma área específica. Afinal, lida-se com sujeitos concretos que possuem saberes e práticas profissionais que se exercitam em seu cotidiano. Utilizar metodologias que privilegiam a participação ativa dos cursistas e promovam a reflexão sobre a prática que já desenvolvem é também essencial ao desenvolvimento da formação continuada. Ratifica-se essa importância ao retomarmos a afirmação de Nóvoa (2001) de que é necessário criar espaços para troca e reflexão, nos quais as experiências desses sujeitos possam se transformar em objeto de reflexão e gerar novos conhecimentos.

Metodologias cumprem a função de transformar conceitos e concepções em práticas pedagógicas. No entanto, é preciso reconhecer que há uma grande distância entre discursos e práticas pedagógicas. Geralmente, os docentes sabem dizer quais os princípios e os fundamentos da aprendizagem, mas, muitas vezes, suas práticas contradizem seu discurso. Nos últimos cinquenta anos, as práticas dos professores alteraram-se pouco, pois estes tendem a ensinar da mesma forma como aprenderam nas escolas e nos cursos superiores. Reconhece-se a importância de certos princípios, mas não se sabe como colocá-los em prática. Portanto, é imprescindível que novas metodologias sejam difundidas entre os docentes, a fim de que as práticas escolares possam ser recriadas. Para tanto, não basta informá-los sobre elas, é preciso que sejam vivenciadas também. Discurso e prática precisam articular-se.

Metodologias ativas de aprendizagem são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema (BASTOS, 2006 *apud* BERBEL, 2011, p. 29). Duas metodologias destacam-se nessa categoria: a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ambas voltadas a métodos de ensino-aprendizagem que se utilizam de problemas e privilegiam a participação ativa e central do estudante. Parte-se da reflexão sobre situações reais que são propostas visando à busca de explicações e formas de enfrentamento ao problema proposto. Com isso, a relação entre realidade e teoria é exercitada continuamente, desde a identificação do problema, passando pela sua discussão e compreensão e chegando à proposição de ações para seu enfrentamento.

O modelo de aprendizagem conhecido como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou PBL (*Problem Based Learning*) traz uma mudança de foco, ao propor que o processo deixa de ser centrado no ensino (em que o professor ocupa o

lugar central) e passe a direcionar-se ao aluno. Portanto, a pergunta que guia as práticas educativas deixa de ser “como se ensina?” e passa a ser “como o aluno aprende?”. A resposta encontrada pela ABP adota os pressupostos construtivistas que atribuem a aprendizagem à ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento e às suas experiências práticas. Tal concepção encontra suas bases teóricas em autores como Piaget, Vygotsky e Dewey. Com isso, temos uma mudança radical na concepção e no desenvolvimento das práticas educativas.

Iglesias (2002) destaca alguns pressupostos para a aprendizagem que se pauta pelo construtivismo: (1) não podemos separar o que se aprende de como se aprende; (2) os conflitos cognitivos e a perplexidade são estímulos para aprender e determinar a organização e a natureza do que se aprende; o propósito do aprendiz é central para determinar o que ele aprenderá; (3) o conhecimento desenvolve-se por meio da negociação social e da valorização da compreensão individual.

Os princípios construtivistas destacados por Iglesias (2002) conjugam-se à prática da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que tem como ponto de partida o uso de problemas para aquisição do conhecimento. O aluno aprende a partir destes, algumas vezes formulados pelos próprios alunos; outras, pelos docentes. Cabe aqui esclarecer que a ideia de problema, presente nessa abordagem metodológica, refere-se a um enunciado que apresenta um obstáculo aos sujeitos e que pode ter mais de uma solução possível ou não ter solução. De qualquer forma, trata-se de problemas contextualizados na realidade, o que favorece a motivação e o estímulo para que se compreenda e se olhe criticamente para o mundo, com vistas à sua transformação.

A problematização, por sua vez, sustenta-se sobre as proposições teóricas de Paulo Freire, tendo por princípios o contexto de problemas sociais, a inserção crítica na realidade, o percurso ação-reflexão-ação, a educação e a investigação como partes de um mesmo processo, a contraposição à educação bancária.

Ambas as metodologias (Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas) abrem a possibilidade para que se estabeleça a relação entre os saberes profissionais dos professores, a realidade presente em suas salas de aula e o conhecimento conceitual. A seguir, relatamos como os princípios dessas metodologias foram empregados na formação do PNAIC oferecida aos Orientadores de Estudos.

## **FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO QUE ATUAM NO PNAIC**

A formação oferecida pelo PNAIC conta com oito cadernos que se organizam em torno de diferentes conceitos e conteúdos relacionados à alfabetização e à organização do trabalho docente. Cada um deles busca a articulação entre teoria e prática, trazendo sugestões e relatos de trabalhos realizados por docentes de diferentes cidades brasileiras. Os polos tiveram autonomia para o desenvolvimento das formações,

desde que os princípios da formação fossem seguidos, a carga horária respeitada e os materiais produzidos pelo MEC fossem utilizados.

A formação destacada neste artigo vem sendo desenvolvida pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, no Polo de São José do Rio Preto. Participam dela cerca de 170 orientadores de estudo vinculados a 105 municípios da região. A duração dessa etapa foi de oito meses (abril a dezembro de 2013), integralizando 280 horas que intercalaram a formação presencial na universidade e atividades práticas desenvolvidas junto a professores alfabetizadores. Com isso, formação e atividades em sala de aula dialogaram permanentemente, em um ir e vir que possibilitou o exercício e a avaliação daquilo que foi estudado e planejado em cada encontro. Foram problematizadas situações concretas das salas de aula a partir de conceitos e teorias sobre alfabetização e letramento. Em seguida, planejadas ações interventivas (planejamentos da ação docente). O foco do PNAIC são ações voltadas à promoção dos direitos de aprendizagem das crianças; aos processos de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem; ao planejamento e à avaliação das situações didáticas; ao conhecimento e ao uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação. Ao final de cada encontro, as orientadoras realizavam um relatório de avaliação, em seguida formulavam um planejamento da formação a ser realizada com as professoras em seus municípios e, por fim, faziam um relatório sobre essa formação. Cada um desses instrumentos visava a reflexão sobre os objetivos em relação às professoras do município, os procedimentos adotados, os aspectos considerados positivos e os desafios a serem enfrentados.

As formações presenciais aconteceram na cidade Polo, em um total de cinco encontros. O primeiro deles com 40 horas de duração (distribuídas em 5 dias) e os demais com 24 horas (divididas em 3 dias), todos eles destinados à discussão dos 8 cadernos do PNAIC, à reflexão sobre práticas pedagógicas e ao planejamento de ações destinadas à formação dos professores alfabetizadores em cada município.

Com exceção do primeiro encontro que se destinou à apresentação dos cadernos e seus conteúdos específicos, os demais contaram sempre com a palestra inaugural de um professor especialista para aprofundar uma temática relacionada aos cadernos trabalhados naquela formação. Esse espaço foi para troca de experiências entre as orientadoras de estudo, momento de relatar os pontos de maior impacto e os desafios relacionados à formação nos municípios e a problematização de situações de sala de aula, previamente selecionadas pelos formadores para serem discutidas em subgrupos.

As situações problematizadas relacionavam-se ao contexto escolar e eram recorrentes nos relatos de professores, constituindo-se, assim, em desafios reais que eles enfrentavam e, muitas vezes, apontavam como dificuldades percebidas para desenvolverem seu trabalho. A escolha dessas situações, portanto, esteve relacionada à leitura e à análise dos relatórios produzidos pelos orientadores de estudo. Esse instrumento possibilitou a aproximação entre as necessidades do grupo em formação e os conteúdos a serem discutidos.

Cada subgrupo discutiu a situação problema com base em algumas questões propostas visando a reflexão sobre ela e a relação entre a realidade (situação problema) e os conteúdos conceituais tratados pelos cadernos. Com isso, pretendeu-se a aproximação entre a realidade escolar e o conhecimento conceitual, buscando uma compreensão mais crítica e aprofundada sobre o problema e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para diferentes interpretações e busca de soluções ou formas de enfrentamento.

## METODOLOGIA

O instrumento contou com 8 questões fechadas destinadas a traçar o perfil dos participantes (idade, formação acadêmica, experiência como formador) e a avaliação sobre os conteúdos e a metodologia adotada, atuação dos formadores, autoavaliação, contribuição da formação, impacto da formação na prática profissional. Além disso, foram propostas 3 questões abertas voltadas às percepções dos Orientadores de Estudo sobre a formação realizada. Utilizou-se um servidor *online*. Este tópico apresenta os dados da avaliação aplicada junto aos Orientadores de Estudo (OEs) em dezembro de 2013. As questões avaliativas foram elaboradas tendo por base o questionário integrante dos cadernos do PNAIC e as sugestões dos Orientadores sobre aspectos que julgavam necessários à avaliação.

O objetivo desse estudo foi levantar as percepções dos OEs sobre a formação continuada e sobre o PNAIC. Participaram da pesquisa 78 municípios e 165 Orientadores de Estudo (alguns realizaram a formação como ouvintes, não estando formalmente ligados ao PNAIC).

(*Survey Monkey*) para coletar as respostas, assim cada participante recebeu por *email* um *link* com o questionário.

As questões abertas foram categorizadas a *posteriori*, ou seja, as categorias de análise foram construídas com base nas respostas dos participantes.

## RESULTADOS OBTIDOS

As questões fechadas trazem os seguintes resultados.

1. O perfil dos OEs, cuja faixa etária da maioria, 62%, varia entre 40 e 49 anos. Em relação à formação acadêmica, 80% dos OEs são graduados em Pedagogia; 62,4% tem algum curso de especialização; 15% têm graduação em letras e 18% em outras áreas. Cerca de 65% das OEs já tiveram experiência como formadores de professores.
2. Em relação à formação do PNAIC, 83% dos OEs avaliam os conteúdos como ótimos e 17% como bons. O nível de aprofundamento dos estudos foi avaliado como ótimo por 50% e como bom por 47%. A metodologia utilizada durante as formações foi avaliada como ótima por 64% e boa por 29%.

3. Os formadores tiveram a pontualidade avaliada como ótima por 91%, a relação com o grupo considerada ótima por 84%, e a comunicação com o grupo foi ótima para 81%. Clareza na exposição e domínio do conteúdo foram considerados ótimos por 77%, e a condução das atividades foi ótima para 69%.
4. Os OEs auto avaliaram-se e consideraram sua pontualidade e assiduidade ótimas - 81% e 91%, respectivamente. A participação nas discussões e a leitura prévia dos textos foram consideradas ótimas por mais de 65%.
5. Para 92% dos OEs, o curso contribuiu muito para a sua formação e, para 78%, teve muito impacto na sua prática.

As questões abertas propostas foram as seguintes: Para você, quais foram os aspectos mais significativos das formações? Quais impactos você percebeu na sua prática? Você tem sugestões/comentários?

Para fins de análise, apresentaremos apenas as duas primeiras questões. Em relação aos aspectos mais significativos, as respostas levaram-nos à elaboração de nove categorias.

- **Organização do trabalho pedagógico:** registro, planejamento, definição clara de objetivos, seqüência didática, rotina, avaliação.

Exemplos de respostas:

Incentivo a novas metodologias como planejamento de projetos e seqüências didáticas. Tudo isso fez com que o curso fosse dinâmico e interessante para os cursistas. (PROFESSOR 1).

Proposições de análise e construção de situações didáticas. (PROFESSOR 2).

- **Mudanças metodológicas:** priorizar trabalho em grupo, participação dos alunos, consideração da diversidade dos alunos, ênfase na aprendizagem, adequação das atividades ao nível dos alunos, trabalhar com a heterogeneidade da sala; ABP.

Exemplos de respostas:

Trabalhar em cima da Resolução de Problemas e junto ao professor refletir sobre a prática, através de situações consideradas pelo professor como impossível, como no caso da heterogeneidade, tendo como foco principal os alunos com mais dificuldade e a diversidade de atividades para atender os alunos em suas especificidades. (PROFESSOR 3).

Observei que a cobrança dos trabalhos realizados pelos professores foi mais sistemática, o que fez toda diferença. Até então não havia feito nenhum curso onde o trabalho do aluno fosse tão valorizado e, assim, o professor sentiu obrigação de colocar em prática o que via no curso. Nenhuma atividade foi destinada a um único aluno para cumprir com o que havia sido pedido, pelo contrário, toda classe participava, os professores entenderam a importância dos alunos estarem em grupos, em duplas, os momentos das atividades individuais, ou seja, foi um curso diferenciado, muito bom, sem falar que o orientador também tinha que estar presente, já que os relatórios não

eram apenas um papel para o professor, mas para o orientador também, que analisava o que eles faziam, como faziam para poder dar uma devolutiva do que acontecia. Ver o registro como documento e a visão de ensino problematizador e reflexivo causou muitas mudanças. (PROFESSOR 4).

- **Conteúdos e competências específicas:** buscar a melhora na leitura e na escrita dos alunos, uso da leitura de deleite com regularidade, trabalho com gêneros textuais. Menção ao conteúdo específico de alguns cadernos, como ludicidade, avaliação e inclusão.

Exemplos de respostas:

Esclarecer sobre o tratamento da ortografia e toda a organização que o docente precisa ter. (PROFESSOR 5).

O trabalho com avaliação. (PROFESSOR 6).

Os aspectos mais significativos das formações na minha opinião foram as trocas de experiências, os conhecimentos sobre a ludicidade e as altas habilidades que, até então, não eram tão trabalhadas em outros cursos. (PROFESSOR 7).

Trabalho em grupo: trocas e experiências compartilhadas em grupo. Possibilidades de discussão da prática e de adequações a cada realidade. Salientam a importância do espaço de discussão de situações reais.

Exemplos de respostas:

Foi a oportunidade de troca e aprendizado com colegas que possuem experiências diversas das minhas, assim como pude contribuir com as minhas. (PROFESSOR 8).

Um dos pontos positivos foi levar a teoria para a prática e era possível cada município adequar a sua realidade. (PROFESSOR 9).

- **Aprendizagem:** Desenvolvimento dos alunos: favoreceu a aprendizagem dos alunos e seu interesse.

Exemplos de respostas:

Perceber a importância de estar preparada para entrar em uma sala de aula e saber diagnosticar crianças através de lâminas, e não parar por aí, acompanhar seu desenvolvimento pelo mesmo processo. Saber preparar uma atividade e propor as crianças sem medo de errar. Organizar minhas rotinas para trabalhar de maneira organizada. (PROFESSOR 10).

Que todas as atividades que foram designadas foram aplicadas em sala de aula, com relatos, fotos, os quais favoreceram no ensino aprendizagem das crianças e no meu crescimento profissional, pois eu aprendi com elas e elas comigo. (PROFESSOR 11).

- **Novos conhecimentos:** relação teoria e prática, reflexões, novos conhecimentos, novo olhar direcionado aos alunos.

Exemplos de respostas:

Significativo nessa formação foi parar para estudar teoria e relacionar com a prática, o que se percebe na escola que trabalho. É o professor dizer para o outro colega como desenvolveu seu trabalho, ou, muitas vezes, passar seu diário e tornar-se uma cópia como se a turma fosse a mesma. Essa formação possibilitou ao professor comprometido criar suas próprias aulas, sem medo de errar, porque está embasado teoricamente. (PROFESSOR 12).

Trazer discussões sobre a nossa atuação; agregar conhecimentos; articulação em transformar a teoria na prática; provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos sobre a prática pedagógica. (PROFESSOR 13).

- **Direitos de aprendizagem:** referem-se explicitamente aos direitos de aprendizagem estabelecidos pelo material.

Exemplos de respostas:

Aspectos mais significativos: - Garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Disponibilidade para a troca de experiências. Formas de registro (Portfólio). Planejar e replanejar as ações de ensino para uma aprendizagem significativa. (PROFESSOR 14).

O estudo direcionado aos Direitos de Aprendizagem de cada ano. Leitura para deleite. Ludicidade e desenvolvimento do trabalho em sala de aula mais planejado/direcionado/organizado. (PROFESSOR 15).

- **Universidade/pesquisadores:** importância de estar em contato com o conhecimento de professores especialistas das universidades como forma de enriquecer seus conhecimentos.

Exemplos de respostas:

Ter contato com pessoas gabaritadas para oferecer as formações (formadores e professores/doutores da UNESP), que muito contribuíram para a formação de todos nós orientadores. (PROFESSOR 16).

As palestras relacionadas às unidades que seriam trabalhadas posteriormente foram muito esclarecedoras. (PROFESSOR 17).

- **Organização da formação:** refere-se à organização dos encontros, à comunicação feita por *e-mails* e às orientações sobre relatórios e demais tarefas.

Exemplos de respostas:

Organização para enviar os relatórios, com prazo e formato definido, isso acabou facilitando; o apoio, via e-mail, para sanar as dúvidas. (PROFESSOR 18).

Acredito que o aspecto mais significativo tenha sido perceber a dedicação e seriedade com que fomos tratadas pelas formadoras. Até quando as informações não estavam tão claras - por conta do próprio sistema - fomos respeitadas e, na medida do possível, acolhidas em nossas inúmeras dúvidas e ansiedades. (PROFESSOR 19).

Materiais bem elaborados, formadoras altamente qualificadas, reuniões mensais com reflexão e sugestões de prática. (PROFESSOR 20).

Tabela 1 – Aspectos mais significativos segundo os OEs

Para você, quais foram os aspectos mais significativos dessas formações? N= 113		
Categorias	%	F
1. Organização do trabalho pedagógico	11%	13
2. Mudanças metodológicas	21%	24
3. Conteúdos e competências específicas	14%	16
4. Trabalho em grupo	38%	43
5. Aprendizagem	2%	3
6. Novos conhecimentos	22%	25
7. Direitos de aprendizagem	1%	2
8. Universidade/pesquisadores	7%	8
9. Organização da formação	3%	4

As respostas de alguns participantes mencionam mais de um aspecto, por isso uma mesma resposta pode ser classificada em mais de uma categoria, consequentemente a frequência e o total percentual ultrapassam 100%.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

As repostas à questão relacionada aos impactos percebidos pelos OEs em suas práticas docentes levaram-nos à construção de 10 categorias de análise.

- **Novos olhares para os alunos (estudantes e/ou professoras alfabetizadoras):** referem-se a uma nova maneira de perceber o processo de aprendizagem dos estudantes e/ou à sensibilização para compreender melhor os desafios das professoras alfabetizadoras.

Exemplos de respostas:

Pensar no processo de aprendizagem tanto do aluno quanto do docente. Compreender melhor o processo de alfabetização dos alunos. (PROFESSOR 1).

A responsabilidade de alfabetizar TODOS os alunos garantindo-lhes seus direitos de aprendizagens. (PROFESSOR 2).

- **Reflexão:** refere-se à possibilidade de refletir sobre conteúdos e práticas.

Exemplos de respostas:

Sim, é possível inovar e alfabetizar letrando. Não há como ter velhas concepções num mundo que evolui a cada segundo. É preciso atualizar-se sempre, e essa formação foi uma grande oportunidade para meu crescimento profissional, mostrou-me novos caminhos e me fez refletir que muito ainda pode ser feito pela educação de qualidade, a começar pela minha prática profissional. (PROFESSOR 3).

- **Rever a prática:** refere-se à possibilidade de olhar criticamente para a prática e modificá-la.

## Exemplos de respostas:

Me fez ter outra visão e mudar as atitudes. (PROFESSOR 4).

Sim. Relacionar teoria com a prática. Quando estou planejando minha aula, sei qual será meu objetivo, recorrendo aos direitos de aprendizagem. (PROFESSOR 5).

- **Aprofundamento:** ainda que muitos conceitos e práticas já fossem conhecidos, o curso possibilitou o seu aprofundamento.

## Exemplos de respostas:

Já trabalhava desta forma, só aprofundou meu conhecimento. (PROFESSOR 6).

Amplitude na abordagem dos conhecimentos e conteúdos (PROFESSOR 7).

- **Maior organização:** refere-se à melhora da sua capacidade de organizar o trabalho pedagógico

## Exemplos de respostas:

A desenvolver um trabalho mais organizado. [...] deve-se planejar o ensino voltado aos Direitos de Aprendizagem de cada ano, observando as especificidades de cada aluno. (PROFESSOR 8).

Sim, porque na minha escola nos tínhamos o planejamento, mas a partir do curso começamos a fazer a rotina e achei muito válido e todos os professores estão gostando de trabalhar dessa forma (PROFESSOR 9).

- **Metodologia:** refere-se às mudanças metodológicas.

## Exemplos de respostas:

Na minha metodologia. (PROFESSOR 10).

Sim, nas atividades de resolução de problemas. (PROFESSOR 11).

- **Conteúdos específicos:** referem-se especificamente a alguns conteúdos ou práticas difundidas pelo material.

## Exemplos de respostas:

Passei a utilizar muito mais vezes recursos que antes usava pouco, por exemplo a leitura de deleite. (PROFESSOR 12).

A questão de alfabetizar letrando. (PROFESSOR 13).

- **Parcerias:** referem-se ao trabalho em parceria com as professoras alfabetizadoras e ao trabalho coletivo.

## Exemplos de respostas:

Estabelecer uma relação maior de comprometimento e parceria com os professores alfabetizadores. (PROFESSOR 14).

- **Críticas:** faz crítica ao material e à formação

Exemplo de respostas:

Sim. Material ruim e formações muito informativas. (PROFESSOR 15).

- **Respostas vagas:**

Exemplo de respostas:

Por ser uma experiência. (PROFESSOR 16).

Tabela 2 – Impactos percebidos na prática segundo as OEs

Quais os impactos percebidos na sua prática? N=96		
Categorias	%	F
1 - Novos olhares para os alunos	28%	28
2 - Reflexão	12%	12
3 - Rever a prática	15%	15
4 – Aprofundamento	9%	9
5 - Maior organização	7%	7
6 – Metodologia	5%	5
7- Conteúdos específicos	7%	7
8- Parcerias	2%	2
9 – Críticas	1%	1
10 - Respostas vagas	10%	10

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os OEs, os aspectos mais significativos das formações foram o trabalho em grupo, 38%; novos conhecimentos, 22%; e mudanças metodológicas, 21%. (Tabela 1). Os impactos observados na sua própria prática mostram que 28% destacam o novo olhar direcionado aos alunos, compreendidos tanto como as professoras alfabetizadoras quanto seus alunos em sala de aula. Em seguida, destacam a importância e a oportunidade de reverem suas práticas, 15%; e a oportunidade para refletirem sobre seu trabalho e aspectos específicos da alfabetização, 12%. (Tabela 2).

Ao elencarem aspectos que consideram mais significativos e os impactos na prática docente, percebemos que a metodologia foi valorizada por uma porcentagem significativa do grupo. Para além dessa menção direta à utilização de problemas, há aspectos destacados que têm relação com metodologias ativas de aprendizagem tais como: a centralidade da aprendizagem e do aluno no processo; a importância do trabalho em grupo; a articulação entre realidade da escola e teoria e a prática reflexiva.

O uso de metodologias ativas de aprendizagem pressupõe equipes colaborativas para resolver problemas relevantes. Esse método promove interação entre os participantes possibilitando que cada um traga para a discussão seus saberes profissionais, abrindo espaço para visões e interpretações diversas de um mesmo fenômeno e ampliando o espectro de possibilidades de análise e intervenções possíveis para uma mesma realidade.

Podemos afirmar ainda que tão importante quanto os conteúdos conceituais e os conhecimentos relacionados mais diretamente ao letramento e a alfabetização são a forma de trabalhar em sala de aula e a metodologia dos encontros que priorizou o trabalho em grupo dos participantes. Esse reconhecimento da importância metodológica refletiu-se também nos planejamentos dos OEs, uma vez que estes consideraram não apenas os conteúdos a serem desenvolvidos, mas também as maneiras de desenvolver esses conteúdos com os professores.

Cabe destacar que o uso desse tipo de metodologia traz um certo incômodo inicialmente, pois rompe com expectativas de aulas e conferências meramente expositivas e confronta os participantes com a necessidade de pensarem, discutirem lerem, argumentarem e proporem formas de enfrentamento do problema. Alguns OEs apresentaram resistência a esse tipo de metodologia e verbalizaram a preferência por palestras e socialização de *slides* em *PowerPoint* com o conteúdo dos cadernos. Esses posicionamentos e essas expectativas revelam concepções fortemente centradas no ensino e atribuem um papel passivo ao aluno, a quem basta assistir às conferências e reproduzir os conteúdos na formação dos professores. Trata-se, pois, de romper com paradigmas fortemente arraigados nas práticas e nas concepções docentes; daí a importância de vivenciar metodologias que buscam alternativas para o ensino tradicional e passivo.

KLEIN, Ana Maria; GALINDO, Monica Abrantes; FIDELIS, Andreia Cristina; PASSOS, Luana. Continuing Education and the Use of Active Learning Methods: the Contributions of the National Pact for Literacy at the Right Age For the Performance of Study Guiding Teachers. Educação em Revista, Marília, v. 17, p. 39-52, 2016, Edição Especial.

**ABSTRACT:** This paper presents the perceptions of study guiding teachers about the education offered by the National Pact for Literacy at the Right Age, federal government program in Brazil, for the education of literacy teachers. We highlight in the analyses the methodology adopted during the meetings that made use of the problematization of everyday school situation for the development of the program content. The study

involved 165 participants from 78 municipalities in the state of São Paulo. The results demonstrate that, beyond conceptual content, the participants valued aspects of the methodology adopted, such as group work, relationship between theory and practice, exchange of experiences and teaching knowledge.

**KEYWORDS:** National Pact for Literacy at the Right Age. Active learning methods. Continuing education of teachers. Continuing education practices.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IGLESIAS, J. L. Problem-Based learning in initial teacher Education. *Prospects* [online], v. 32, n. 3, p. 319-332, 2002.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. *TV Escola - Salto para o futuro*, Ministério da Educação, 13 set. 2001. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idInterview=8283>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *PNAIC está presente em 97% dos municípios do país*. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/noticias-tpe/27323/pnaic-esta-presente-em-97-dos-municipios-do-pais/?pag=119>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

---

Enviado em: 09/08/2015.

Aprovado em: 11/01/2016.