

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Ticiane Arruda da Silva

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA
GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Santa Maria, RS
2016**

Ticiane Arruda da Silva

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC:
REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito final para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS

2016

Ticiane Arruda da Silva

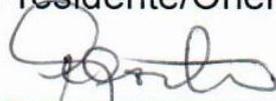
OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS), como requisito final para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

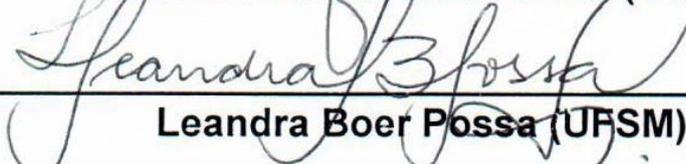
Aprovado em 05 de janeiro de 2016:



Rosane Carneiro Sarturi (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)



Leandra Boer Possa (UFSM)



Andrelisa Goulart de Melo (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

Ao meu Avô, Alciro Alves da Silva em memória, pois infelizmente não está de corpo presente junto a nós, mas do lugarzinho que estiver, com certeza está olhando por todos nós. Fica aqui o meu agradecimento por tudo meu véio e vamos comemorar, a “Pita” está terminando mais uma etapa que ela “estava tirando”. Te amo eternamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, e as forças divinas, que sempre estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço a cada pessoa que direta ou indiretamente contribuiu no meu processo de ensino- aprendizagem, bem como possibilitou subsídios para que este objetivo fosse alcançado.

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética profissionalmente responsável.

(GIMENO SACRISTÁN)

RESUMO

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: TICIANE ARRUDA DA SILVA

ORIENTADORA: Prof.^a Rosane Carneiro Sarturi

O trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional aborda o processo de formação das professoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enfatizando as políticas públicas que fomentam este programa no intuito de qualificar as práticas escolares. Objetiva analisar as vivências das professoras da rede municipal de Uruguaiana-RS, a partir da sua formação no PNAIC e contribuições para a educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais. Por objetivos específicos priorizou-se: analisar as políticas públicas que fomentam programa PNAIC na perspectiva de [re]significar as práticas pedagógicas no contexto escolar; identificar o processo de formação de professoras participantes do PNAIC e suas contribuições para a educação; compreender as implicações que compõem o processo da gestão na contribuição da efetivação do PNAIC no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguaiana. No decorrer do texto buscou-se pelos subsídios teóricos de: Triviños (2008), Yin (2001); Freire (1987); Gadotti (2001) Ferreiro e Teberosky (1999); Minayo (2009); Lück (2006) entre outros. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com aporte bibliográfico, sendo os dados coletados a partir da observação participante dos sujeitos envolvidos no decorrer da formação e o questionário aberto. Conclui-se, a partir das manifestações decorrentes, que o processo formativo do PNAIC foi gestado de forma significativa e contribuiu para as práticas pedagógicas dos docentes, assim apresentando indicadores para a legitimação das políticas públicas e para a educação nacional de qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de professores. Gestão. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

THE FORMATION PROCESSES PNAIC: REPERCUSSIONS IN THE MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: TICIANE ARRUDA DA SILVA
ADVISOR: Prof.^a Rosane Carneiro Sarturi

The Conclusion work Specialization in Educational Management addresses the process of training of teachers of the National Pact for Literacy in Certain Age (PNAIC), emphasizing public policies that promote this program in order to qualify school practices. It aims to analyze the experiences of teachers of municipal Uruguaiana-RS, from its formation in PNAIC and contributions to education, considering the activities developed by them in the daily routine of their professional actions. The specific objectives: analyze public policies that foster PNAIC program in terms of [re] mean teaching practices in the school context; identify the process in the teachers formation from PNAIC and its contributions to education; understand the implications that compose the management process in the PNAIC execution of contribution in everyday school life in the city of Uruguaiana-RS. The theoretical basis were: Triviños (2008), Yin (2001); Freire (1987); Gadotti (2001) Ferreiro e Teberosky (1999); Minayo (2009); Lück (2006) and others. The research is characterized by qualitative approach and case study; the data was collected from the participant observation of the subjects involved in the course of training and open questionnaire. It follows from the events resulting from the formation process of PNAIC was gestated significantly and contributed to the pedagogical practices of teachers, thus presenting indicators for the legitimacy of public policies and national education quality.

Keywords: Public Policy. Teacher Training. Management. Teaching Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de Documentos.....	21
Tabela 1 – Componentes do Grupo de Trabalho- GT3.....	25
Tabela 2 – Orientadoras de Estudo do município de Uruguaiana.....	28
Tabela 4 – Indicadores dos Anos Iniciais.....	33-34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico- 1- Indicadores dos Anos Iniciais- Estadual e Municipal.....	34
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- “Como conheceu o PNAIC....”	26
Quadro 2- Algumas Concepções.....	48
Quadro 3 – Relato das orientadoras.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triangulação dos dados.....	30
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Avaliação da Educação Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CAPÍTULO I: DESENHO DA PESQUISA.....	21
2.1	ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO	21
2.2	DEFININDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	23
2.3	COLETA DE DADOS.....	25
2.3.1	Observação Participante.....	27
2.3.2	Questionário Aberto.....	28
2.4	TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	29
3	CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FOMENTAM O PROGRAMA PNAIC NA PERSPECTIVA DE [RE]SIGNIFICAR A GESTÃO PEDAGÓGICA NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....	32
4	CAPÍTULO III: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	43
4.1	CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	43
4.2	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	47
4.3	EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	51
5	CAPÍTULO IV: IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE UM MODELO DE GESTÃO A FORMAÇÃO DO GT3 DO PNAIC E REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE URUGUAIANA-RS.....	53
5.1	FACETAS DO PROCESSO DA GESTÃO DO PEDAGÓGICO.....	53
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	68
	APÊNDICE A- FICHA DE QUESTIONÁRIO ABERTO.....	72
	ANEXO A- CERTIFICADO DE MONITORA DO PNAIC.....	74
	ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	76

1 INTRODUÇÃO

Início este estudo com uma pequena retrospectiva da minha vida escolar, que está enraizada na tomada de decisão em ser docente e de minhas inquietações com esta escolha. Esta pausa para olhar o passado permitiu-me pensar e produzir um significado para o que delineou minha trajetória constituindo-me como pessoa. Assim, “[...] a escrita autobiográfica **serviu** para reconstruir saberes ocultos, desvendar zonas mudas de **minhas** motivações.” (PASSEGGI, 2006, p. 265) [Grifos meus]. Possibilitou-me diagnosticar questões fundamentais na tomada de decisões, na troca de opiniões e na permanência e persistência na determinação de pesquisar e aprofundar os estudos no que está sendo proposto neste estudo.

Começo minha trajetória escolar no ano de 1995, na cidade de Júlio de Castilhos, na Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Miguel W. Filho. Desde muito cedo, almejava ser docente, o tempo passou e esse desejo se manteve. Ao realizar a matrícula para o ensino médio no Instituto Vicente Dutra optei pelo Curso Normal, cursado durante três anos e meio e a cada momento ratifiquei a escolha que havia feito. Realizei o estágio do curso normal na Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Alberto Pasqualini, local onde cursei a 7º e 8º série do ensino fundamental. O estágio aconteceu no decorrer de um semestre, com práticas na Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (2º série). Ao terminar o curso, permaneci na escola em que fiz o estágio atuando como professora substituta nas turmas de pré-escola a 4ª série, o cenário da escola e sua diversidade me fizeram dar continuidade aos estudos.

Alguns meses depois, prestei vestibular para Educação Especial, no entanto, consegui estar entre as classificadas, mas com a nota muito baixa não fui selecionada. No ano seguinte, 2009, preparei-me e prestei vestibular para Pedagogia, fui aprovada. No decorrer do curso os questionamentos frente aos referenciais teóricos foram inúmeros e ao longo de 2010, participei do projeto Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores – GPFOPE. Nessa vivência e estudo no grupo [re]construí inúmeros aprendizados em relação aos processos de leitura e escrita. No final do ano de 2010 realizei a inscrição para a seleção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Pedagogia.

Ao ser selecionada para o projeto (PIBID), além de antecipar o contato com a docência no decorrer do curso, um ano após o ingresso e atuação com o grupo, no período de 2012 até 2013, tive a oportunidade de ser coordenadora da equipe de bolsistas na escola. Assim, o projeto proporcionou-me estar na realidade escolar e realizar atividades utilizando metodologias pautadas na ludicidade, em escolas no município de Santa Maria juntamente com crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com criança/adolescentes, em defasagem idade série, as quais apresentavam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Neste momento, ainda atuo como colaboradora do PIBID, no entanto realizando questões administrativas, agregando novas aprendizagens.

Neste mesmo período, juntamente com a coordenadora do subprojeto da área da Pedagogia PIBID/UFSM, participei como monitora nos processos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - Alfabetização da Língua Portuguesa (Anexo - A), discussões que me inquietaram e foram gerando reflexões, as quais foram fundamentais e determinantes para a construção do projeto para a seleção de ingresso no Curso de Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional. Concomitante a estas ações de formação, frente ao cenário atual da “educação para todos” numa perspectiva inclusiva, bem como em um processo de ação-reflexão sobre minha *práxis* pedagógica e a minha constituição no processo de formação docente, solicitei o reingresso no Curso de Educação Especial- Diurno.

Participei, também, como monitora no Projeto Mais Educação- Letramento e Mais Educação no período de 2013-2014 e no Programa Mais Educação para Jovens de 15 a 17 anos do Ensino Fundamental no ano de 2014. No decorrer de 2014 e 2015 atuei como Tutora do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC. No período de 2013-2015 fui Bolsista do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior- CAPES/Brasil no projeto intitulado Interloquções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS), atualmente sou colaboradora no projeto, desenvolvendo pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: Práticas Escolares; Políticas Públicas; Currículo; Gestão da educação entre outras. Desde o mês de novembro de

2015 sou bolsista CAPES do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Santa Maria.

No decorrer desta trajetória, venho a cada dia ratificando o desejo de constituir-me docente, assim buscando continuidade à formação. A produção deste trabalho coloca-me diante da possibilidade de refletir acerca da minha trajetória permeada pelas escolhas que envolvem a formação de uma futura educadora, consciente de seu inacabamento (FREIRE, 1999). Acredito que as experiências vividas no decorrer de toda minha formação foram movidas de grandes desafios, tendo em vista as multifacetadas do cenário real da escola. Escola que se apresenta como uma possibilidade de aprendizagem e reflexão sobre a *práxis* e a base legal que sustentam estas ações. Desta forma, no decorrer da trajetória dediquei-me a estudar políticas voltadas para os Anos Iniciais, neste momento de pesquisa e estudo intensifico e direciono o olhar para os movimentos que o processo de formação PNAIC com suas concepções estão desacomodando algumas questões no cenário educacional, mais especificamente na vida profissional das professoras participantes do programa.

O presente trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, faz parte das pesquisas do Projeto Interlocações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades, do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento e Avaliação da Educação Superior (CAPES). Aborda o processo de formação de um grupo de professoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do município de Uruguaiana (RS), do Grupo de Trabalho GT3, considerando que o Pacto faz parte de um conjunto de políticas públicas e Programas que tem como intuito qualificar as práticas escolares. O estudo emergiu da vivência acadêmica enquanto monitora de sala, no processo de formação das professoras do PNAIC, momento em que se observou nas falas das professoras inquietações em contemplar as questões do programa no processo de ensino- aprendizagem, no contexto da escola.

O PNAIC, é um programa instituído pela Portaria n.º 867, que desde 2012, conta com o apoio e cooperação do governo federal, dos estados e Distrito Federal e municípios, com intuito de assegurar que até os oito anos de idade todas as crianças estejam alfabetizadas, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012), ou seja, ao finalizar o primeiro ciclo de alfabetização é desejável que as crianças possam prosseguir os estudos na idade certa sem defasagem ou lacunas em seus aprendizados.

O processo de formação do programa, ofertado e de responsabilidade da UFSM, contempla metade do estado do Rio Grande do Sul, sendo responsabilidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) a outra metade. Ao acompanhar o processo de formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, sob a alfabetização em língua portuguesa, no município de Santa Maria, atividades estas realizadas pela instituição de ensino a UFSM, foi perceptível o compromisso com os entes governamentais em apoiar os municípios com adesão às atividades do Pacto, no intuito de efetivar a implementação deste programa.

O compromisso que a UFSM, assumiu junto ao Ministério da Educação, foi de promover a formação das professoras orientadoras de estudo, ou seja, professores das redes de 314 municípios, estes “[...] selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.” (BRASIL, 2013, p.1) [Grifos nossos]¹ que aderiram ao PNAIC. Esses foram contempladas pelas ações do

¹ Agudo; Ajuricaba; Alecrim; Alegrete; Alegria; Almirante Tamandaré do Sul; Alpestre; Alto Alegre; Ametista do Sul; Anta Gorda; Antônio Prado; Aratiba; Arroio do Meio; Arroio do Tigre; Arvorezinha; Augusto Pestana; Áurea; Barão de Cotegipe; Barra do Guarita; Barra do Quaraí; Barra do Rio Azul; Barra Funda; Barracão; Barros Cassal; Boa Vista das Missões; Boa Vista do Buricá; Boa Vista do Cadeado; Boa Vista do Incra; Bom Jesus; Bom Progresso; Bom Retiro do Sul; Bossoróca; Bozano; Braga; Cacequi; Cachoeira do Sul; Cacique Doble; Caibaté; Caiçara; Cambará do Sul; Campestre da Serra; Campina das Missões; Campinas do Sul; Campo Novo; Campos Borges; Candelária; Cândido Godói; Canela; Canudos do Vale; Capão do Cipó; Capitão; Carazinho; Casca; Caseiros; Catuípe; Caxias do Sul; Centenário; Cerro Branco; Cerro Grande; Cerro Largo; Chapada; Charrua; Chiapeta; Ciríaco; Colinas; Colorado; Condor; Constantina; Coqueiro Baixo; Coqueiros do Sul; Coronel Bicaco; Coxilha; Crissiumal; Cristal do Sul; Cruz Alta; Cruzaltense; Cruzeiro do Sul; Derrubadas; Dezesseis de Novembro; Dilermando de Aguiar; Dois Irmãos das Missões; Dona Francisca; Doutor Maurício Cardoso; Doutor Ricardo; Encantado; Encruzilhada do Sul; Engenho Velho; Entre Rios do Sul; Entre-Ijuís; Erebangó; Erechim; Ernestina; Erval Grande; Erval Seco; Esmeralda; Esperança do Sul; Espumoso; Estação; Estrela; Estrela Velha; Eugênio de Castro; Farroupilha; Faxinal do Soturno; Faxinalzinho; Fazenda Vilanova; Flores da Cunha; Floriano Peixoto; Fontoura Xavier; Formigueiro; Forquetinha; Fortaleza dos Valos; Frederico Westphalen; Garruchos; Gaurama; Gentil; Getúlio Vargas; Giruá; Gramado; Gramado dos Loureiros; Gramado Xavier; Guaporé; Guarani das Missões; Horizontina; Humaitá; Ibarama; Ibiaçá; Ibiraiaras; Ibirapuitã; Ibirubá; Ijuí; Ilópolis; Independência; Inhacora; Ipê; Ipiranga do Sul; Iraí; Itaara; Itaquí; Itatiba do Sul; Ivorá; Jaboticaba; Jacuizinho; Jacutinga; Jaguarí; Jaquirana; Jari; Jóiá; Júlio de Castilhos; Lagoa dos Três Cantos; Lagoa Vermelha; Lagoão; Lajeado; Lajeado do Bugre; Liberato Salzano; Maçambará; Machadinho; Manoel Viana; Marau; Marcelino Ramos; Mariano Moro; Marques de Souza; Mata; Mato Castelhana; Mato Leitão; Maximiliano de Almeida; Miraguaí; Monte Alegre dos Campos; Mormaço; Muçum; Muliterno; Não-Me-Toque; Nonoai; Nova Boa Vista; Nova Brésia; Nova Candelária; Nova Esperança do Sul; Nova Palma; Nova Petrópolis; Nova Ramada; Nova Roma do Sul; Novo Barreiro; Novo Cabrais; Novo Machado; Novo Tiradentes; Novo Xingu; Paim Filho; Palmeira das Missões; Palmitinho; Panambi; Pantano Grande; Paraíso do Sul; Passa Sete; Passo do Sobrado; Passo Fundo; Paverama; Pejuçara; Picada Café; Pinhal; Pinhal da Serra; Pinhal Grande; Pinheirinho do Vale; Planalto; Pontão; Ponte Preta; Porto Lucena; Porto Mauá; Porto Vera Cruz; Porto Xavier; Pouso Novo; Progresso; Putinga; Quevedos; Quinze de Novembro; Redentora; Relvado; Restinga Seca; Rio dos Índios; Rio Pardo; Roca Sales; Rodeio Bonito; Rolador; Ronda Alta; Rondinha; Sagrada Família; Saldanha Marinho; Salto do Jacuí; Sananduva; Santa Bárbara do Sul; Santa Clara do Sul; Santa Cruz do Sul; Santa Maria; Santa Rosa; Santiago; Santo Antônio das Missões; Santo Antônio do Planalto; Santo Augusto; Santo Cristo; Santo Expedito do Sul; São Borja; São Francisco de Assis; São Francisco de Paula; São João da Urtiga; São João do Polêsine; São José das Missões; São José do

programa, no decorrer de um curso de 200 horas, dissolvidas no decorrer de um ano, no município de Santa Maria. De acordo, com os municípios as professoras orientadoras foram organizadas e distribuídas em Grupos de Trabalho, ou seja, em 14 GTs. Cada grupo tinha uma ou duas professoras formadoras, estas professoras da UFSM ou da Rede Municipal, bem como nestes momentos de formação estudantes de graduação da UFSM, disponibilizaram-se como voluntários para auxiliar na monitoria das salas. Quando o número de acadêmicos era significativo, conseguíamos distribuir mais de um monitor por sala, se não ficava apenas um, ou em determinadas salas permanecia apenas a professora formadora.

As professoras orientadoras, após a formação [re]construíram subsídios para retornarem aos seus municípios proporcionando aos professores alfabetizadores dos três primeiros anos do ensino fundamental, indagações e um processo de reflexão de suas práticas, assim disseminando mecanismos para gestar as ações pedagógicas sugeridas nesta formação, visando um novo paradigma de compreensão dos processos de ensino- aprendizagem, considerando o ciclo de alfabetização.

O curso de formação continuada do PNAIC teve duração de dois anos², para os professores orientadores de estudos, com carga horária de 200 horas anuais (*curso inicial 40 horas + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município de 08 horas + seminário final do estado de 16 horas + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas.*), posteriormente desenvolvem o processo de formação em seus respectivos municípios, com os professores alfabetizadores das redes públicas municipais e estaduais, totalizando 120 horas de formação continuada.

Nesse contexto os elementos que permeiam os processos formativos no decorrer da formação das professoras envolvidas embora estejam em andamento, ainda enfrenta desafios relacionados à conscientização de [re]significação e melhoria

Herval; São José do Inhacorá; São José do Ouro; São José dos Ausentes; São Luiz Gonzaga; São Marcos; São Martinho; São Miguel das Missões; São Nicolau; São Paulo das Missões; São Pedro das Missões; São Pedro do Sul; São Sepé; São Valentim; São Valério do Sul; São Vicente do Sul; Sarandi; Seberi; Sede Nova; Segredo; Selbach; Senador Salgado Filho; Sertão; Sete de Setembro; Severiano de Almeida; Silveira Martins; Sinimbu; Sobradinho; Soledade; Tabaí; Tapejara; Tapera; Taquari; Taquaruçu do Sul; Tenente Portela; Teutônia; Tio Hugo; Tiradentes do Sul; Toropi; Travesseiro; Três Arroios; Três de Maio; Três Palmeiras; Três Passos; Trindade do Sul; Tucunduva; Tunas; Tupanci do Sul; Tupanciretã; Tuparendi; Ubiretama; Unistalda; Uruguaiana; Vacaria; Vale do Sol; Vale Verde; Vanini; Venâncio Aires; Vera Cruz; Vespasiano Correa; Viadutos; Vicente Dutra; Victor Graeff; Vila Lângaro; Vila Maria; Vila Nova do Sul; Vista Alegre; Vista Gaúcha; Vitória das Missões; Westfalia.

² No primeiro ano ocorreram as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Alfabetização da Língua Portuguesa, e no segundo ano a formação foi direcionada para a Alfabetização Matemática.

das práticas pedagógicas. Bem como, possibilitem criar respaldo para a reflexão-ação- reflexão dos docentes, no intuito de mediar o processo de ensino-aprendizagem dos 8.795 alunos matriculados no município de Uruguaiana- RS, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/MEC (BRASIL, 2015).

Percebe-se que os processos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa objetivam superar práticas escolares tradicionais no contexto escolar, as quais repercutem nas ações dos docentes e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A diversidade cultural que compõe o contexto escolar requer ser pensada e compreendida como ponto de partida para a construção de saberes e fazeres que possibilitem as trocas entre os sujeitos no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, esse trabalho de conclusão da especialização está organizada da seguinte forma:

No **Capítulo I**, está descrito o desenho da pesquisa, o percurso que desenvolvido para responder o problema de pesquisa proposto, assim como definir os sujeitos que contribuirão para a realização desse trabalho.

No **Capítulo II**, realiza-se a descrição das Políticas públicas que fomentam o Programa PNAIC na perspectiva de [re]significar as práticas pedagógicas no contexto escolar.

No **Capítulo III**, apresenta-se as nuances da formação de Professoras Participantes do PNAIC e suas Contribuições para a Gestão das Práticas Pedagógicas.

O **Capítulo IV** busca-se compreender as implicações do processo da gestão na contribuição da efetivação do PNAIC no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguaiana.

Nas considerações finais, com intenção de responder o problema de pesquisa: “Como as vivências das professoras do município de Uruguaiana-RS, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa no GT3, vem contribuindo para a gestão de práticas pedagógicas outras, nos processos de alfabetização?”, faz-se uma retomada do objetivo geral do estudo que pautou-se em: analisar as vivências das professoras da rede municipal de Uruguaiana-RS, a partir da sua formação no PNAIC e contribuições para a educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais.

Assim, por objetivos específicos priorizou-se: analisar as políticas públicas que fomentam programa PNAIC na perspectiva de [re]significar as práticas pedagógicas no contexto escolar; identificar o processo de formação de professoras participantes do PNAIC e suas contribuições para a educação; compreender as implicações que compõem o processo da gestão na contribuição da efetivação do PNAIC no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguaiana.

CAPÍTULO I

DESENHO DA PESQUISA

2.1 ENFOQUE TEÓRICO METODOLÓGICO

O Enfoque teórico-metodológico para o desenvolvimento deste estudo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica, oriunda de variados materiais, visto que sua utilização foi salutar para sustentação da pesquisa, trazendo contribuições fundamentais. Assim, este tipo de pesquisa tem a finalidade de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (LAKATOS, 2009, p. 185)

Após delimitar o tema do estudo, o primeiro passo seguido, foi ter clareza nos objetivos, delimitar o problema, bem como realizar o ‘levantamento bibliográfico’. Como coloca Lameira (1989, p. 18) foi o momento em que se fez “[...] a seleção e a consequente listagem da obra mais simples a mais complexa, de toda a referência bibliográfica disponível associada com o tema de pesquisa”, bem como corrobora Andrade (2009, p. 46) “[...] dados essenciais para a elaboração do trabalho”.

O segundo passo, foi à localização das informações da pesquisa no site do PNAIC, bem como referenciais com sobre a temática estudada. Neste momento, as mais variadas leituras foram realizadas: leitura prévia ou pré-leitura, a qual se caracteriza como uma olhada rápida em sumários, prefácios e referências; a leitura seletiva, ou seja, a leitura com um olhar mais atento aos materiais que fornecem informações sobre o tema; a leitura crítica/analítica, possibilitando com as informações coletadas realizar uma análise do material com o intuito de interpretá-lo; e para finalizar foi realizada a leitura interpretativa, momento em que foi possível fazer as relações, confrontar de ideias ou afirmações. Concomitante com o momento da leitura, cabe destacar a importância de realizar o fichamento.

Neste sentido, fichamento, terceiro passo da pesquisa, (LAMEIRA,1989) significa “[...] transcrever anotações em fichas, para fins de estudo ou pesquisa” (ANDRADE, 2009, p. 47), Nesta etapa, por meio de fichas e esquemas destaca-se as impressões das obras com temáticas referentes à problemática do estudo proposto.

Após o desenvolver de toda a pesquisa e coleta de dados indo a campo, para finalizar o estudo, ocorre a elaboração da redação final (LAMEIRA, 1989), contendo

os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, um arquivo contendo o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o referencial teórico, a análise dos dados, as considerações finais, ou seja, resultado final da pesquisa, a qual entrega-se à banca.

No decorrer da pesquisa foram analisados documentos legais (leis, pareceres, resoluções, emendas) do Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa, estes descrito abaixo.

Tabela 1- Relação de Documentos

Documentos	
Portarias	Portaria n.º 1458, de 14 de Dezembro de 2012
	Portaria n.º 867, de 4 de Julho de 2012
	Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013
Medida Provisória	Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012
Leis	Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória n.º 586, de 2012
	Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006
	Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Resoluções	Resolução/CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013
	Resolução/CD/FNDE n.º 12, de 8 de maio de 2013
Documentos Orientadores	PNAIC 2014

Fonte: Elaborada pela autora.

Para a compreensão da temática em questão, foi realizada uma análise documental, a qual permitiu trabalhar com documentos impressos e online. Severino (2007) orienta que em muitos casos estes textos podem nem terem sofrido “tratamento analítico, ainda são matéria-prima”, a partir da qual a pesquisa desenvolveu-se.

Na construção do objeto de estudo proposto, este respaldo foi salutar para a compreensão das inquietações que enfocam a temática em questão, promovendo um processo reflexivo no decorrer das atividades desenvolvidas com o projeto e o *lócus* de pesquisa.

Para a complementação dos estudos bibliográficos e documentais nesta pesquisa foi realizado um enfoque metodológico com base no Estudo de Caso, como afirma Yin (2005) este estudo é uma investigação empírica, um método de pesquisa que engloba tudo, desde o planejamento, técnicas de coleta de dados à análise dos mesmos.

Para atender aos objetivos propostos nesse estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, a qual “[...] tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados. Nessa abordagem, os resultados não são traduzidos em números, unidades de medidas ou categorias homogêneas de um problema.” (REIS, 2008, p. 57).

Para a discussão da pesquisa realizou-se o estudo de caso dos processos formativos de professora do município de Uruguaiana (RS), considerando a formação continuada no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Alfabetização da Língua Portuguesa, desta forma analisando o:

[...] desenvolvimento do fenômeno não só numa visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra na sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no seu conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico (TRIVIÑOS, 2008, p.129).

Neste sentido, compreende-se que este tipo de pesquisa usa-se, em muitos casos, para indicar que não é apenas um experimento, um levantamento ou uma história (MERRIAM, 1998), mas sim, algo que carece de uma definição própria capaz de diferenciá-lo das outras formas de pesquisa qualitativa.

2.2 DEFININDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Primeiramente para a construção do objeto do estudo proposto enfocam-se os pressupostos teórico-metodológicos com intuito de ratificar a importância dos referenciais teóricos selecionados, justamente, para subsidiar e refletir sobre a temática de pesquisa abordada.

Nesse estudo foram contempladas as vivências de professoras no contexto escolar de escolas da rede municipal de Uruguaiana-RS; estas orientadoras de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como os dados coletados por meio de questionário aberto referentes à atuação.

Num primeiro momento, de um total de 314 municípios participantes do PNAIC, realizamos um recorte deste contexto, e detemos o foco da pesquisa ao GT3, composto por 32 professoras orientadoras de estudo, assim refinamos mais o olhar e foram selecionados os cinco sujeitos da pesquisa. Como fonte de coleta de dados foi utilizada a observação participante no decorrer do processo de formação das professoras no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como questionário aberto. Para contribuir com o trabalho, foi realizada leitura dos relatórios das professoras, os quais foram encaminhados à professora formadora do PNAIC do GT3; também foram realizadas anotações no diário de campo, coletadas nos encontros de formação para a discussão da metodologia de trabalho das professoras.

O estudo foi delimitado no processo formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa *de um grupo de professoras dos municípios de Agudo, Alegrete, Alto Alegre, Arroio do Tigre, Arvorezinha, Cachoeira do Sul, Campos Borges, Cerro Branco, Estrela Velha, Ibarama, Ilópolis, Itaqui, Novo Cabrais, Paraíso do Sul, Porto Xavier, Restinga Seca, Rolador, Segredo, Sério, e de Uruguaiana, os quais compunham o Grupo de Trabalho – GT 3, da Professora Formadora Rosane Carneiro Sarturi.*

Tabela 2 – Componentes do Grupo de Trabalho- GT3

Município	Número de Orientadoras
Agudo	1
Alegrete	3
Alto Alegre	1
Arroio do Tigre	1
Arvorezinha	1
Cachoeira do Sul	4
Campos Borges	1

Cerro Branco	2
Estrela Velha	1
Ibarama	1
Ilópolis	1
Itaqui	3
Novo Cabrais	1
Paraíso do Sul	1
Porto Xavier	1
Restinga Seca	1
Rolador	1
Segredo	1
Sério	1
Uruguaiana	5
TOTAL	32

Fonte: Elaborada pela autora com base na observação participante.

Entre todos os sujeitos desse grupo de trabalho, a unidade caso delimitou-se no processo formativo das cinco orientadoras de estudo do município de Uruguaiana-RS, devido ao fato que, de todo o grupo de orientadoras este município tinha uma maior representatividade de professoras inscritas na formação. Assim, partindo destes casos múltiplos buscou-se trazer dados que auxiliassem na compreensão total da pesquisa.

2.3 COLETA DE DADOS

Para dar conta do estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante e questionário aberto. O *lôcus* em questão é o grupo de orientadoras do município de Uruguaiana-RS que realizaram o curso específico de formação continuada presencial em Santa Maria - RS, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Alfabetização, no GT3, o período estudado foi dezembro de 2012 a outubro de 2013, tendo como instituição responsável a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Este curso teve a duração de 200 horas dissolvidas no decorrer destes anos anteriormente

mencionados. Segundo os documentos para a seleção dos orientadores os requisitos cumulativos necessários eram os seguintes:

- I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores;
- III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012)

Em casos que não tivessem professoras com estes requisitos, ficava como deliberação da equipe da Secretaria de Educação, levar em consideração:

- o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:
- I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
 - II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
 - III - atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

As professoras entrevistadas destacaram explicitamente como foram selecionadas para esta formação, mas mencionaram em suas falas que tomaram conhecimento do PNAIC por meio dos órgãos municipais, não deixando explícito a participação no Pro- Letramento.

Quadro 1- “Como conheceu o PNAIC...”

AO	OB
[...] através da Secretaria Municipal de Educação na qual trabalho como Coordenadora de programas e Projetos Federais. Na época em que o programa foi implementado, atuava na formação de professores do Bloco de Alfabetização e me interessei em participar.	Através da Rede Municipal , quando aderiu ao programa. Foram muitas as expectativas, pois estávamos recebendo uma proposta que vinha para contribuir com as formações já existentes na rede. [...]

Fonte: Elaborado pela autora. [Grifos do autor]

No entanto, os critérios para a participação dessa formação foi a participação anteriormente no Pró-letramento, e para os professores que não participaram deste

programa levaram em consideração outros pré-requisitos que acima foram destacados.

2.3.1 Observação Participante

Desta forma, destaca-se a observação participante, como aborda Yin (2001, p. 116) por ser “[...] uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar de fato dos eventos que estão sendo estudados”; como por exemplo, a análise dos apontamentos realizados nos relatórios.

Oriundo dos dados coletados e das observações, pretendeu-se ter o entendimento e a reflexão dos processos formativos de professoras do município de Uruguaiana-RS, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, cinco orientadoras de estudos do GT3. Assim, partindo desses componentes buscou-se trazer dados que auxiliassem na compreensão total da pesquisa.

Para a complementação deste trabalho, o instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a observação do processo formativo no PNAIC de professoras do município de Uruguaiana, para identificar os elementos que irão compor as práticas pedagógicas. Bem como, nestes momentos de observações foi possível realizar anotações destes contextos, totalizando 152 horas de atividades.

A observação foi necessária, pois, “[...] antes de filosofar sobre um objeto, é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exata do objeto. [...]” (VIANNA, 2003, p. 9).

Desta forma, como afirma Chizzotti (2006) decorrente das vivências neste processo formativo das professoras, buscou-se compreender o contexto formativo através do PNAIC, assim coletando dados e informações do grupo de professoras de Uruguaiana. Para melhor ilustrar abaixo a tabela, as orientadoras que participaram do processo formativo.

Tabela 3 – Orientadoras de Estudo do município de Uruguaiana

Orientadora de Estudo	Idade	Sexo	Tempo de atuação
A	33 anos	Feminino	15 anos
B	47 anos	Feminino	28 anos
C	-	Feminino	-
D	-	Feminino	-
E	-	Feminino	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nas observações e questionário aberto³.

As anotações do diário de campo, oriundo das observações no decorrer do final do ano de 2012 e do ano de 2013, quando ocorreu o processo de formação do PNAIC, a vivência das orientadoras de estudo do município de Uruguaiana no GT3, serviram para articular as teorias, complementando-as e auxiliando-as no entendimento do tema em questão.

2.3.2 Questionário Aberto

A relação com os sujeitos de pesquisa no decorrer do processo de formação do PNAIC, no GT3, no período mencionado, nas observações participante, possibilitou criar uma proximidade e vínculo, as quais ocorreram de forma peculiar, significativa e única. Pois:

[...]sem dúvida alguma, o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características sui generis, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi-estruturada, a entrevista aberta ou livre, o **questionário aberto**, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. E isto sem desconhecer a importância de outros meios que, como as autobiografias, os diários íntimos, as confissões, as cartas pessoais etc.,

³ O quadro em que menciona as orientadoras de estudo, apresenta-se incompleta, pois apenas duas delas disponibilizaram esta informação. Inicialmente, oriundo das observações, das cinco orientadoras de estudo do município de Uruguaiana selecionadas, apenas as orientadoras “A” e “B” se propuseram responder e contribuir para a fundamentação e compreensão do foco principal, os objetivos específicos e temática orientadora.

podem transformar-se em veículos importantes para que o estudioso atinja os objetivos que se propôs ao iniciar a desenvolver seu trabalho. (TRIVIÑOS,1987, p. 138)

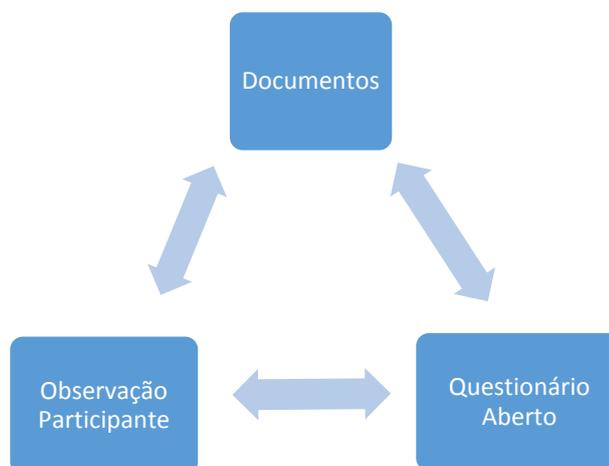
Desta forma, devido os sujeitos integrantes da pesquisa, residirem no município de Uruguaiana, bem como a distância optou-se pelo questionário aberto, o qual possibilitou as orientadoras condições favoráveis para que as manifestações fossem espontâneas, no intuito de que cada dado mencionado por elas pudessem enriquecer a pesquisa.

Os dados oriundos dos questionários e os demais instrumentos de coletas anteriormente mencionados, possibilitou a compreensão do estudo proposto, bem como elaborar as conclusões desta pesquisa. Neste sentido, o questionário foi encaminhado para as cinco orientadoras de estudo do município de Uruguaiana. Por motivos particulares e de saúde, infelizmente, apenas duas delas se propuseram a responder o questionário, cabe destacar que no decorrer da análise e construção da redação final do estudo as concepções e contribuições das duas orientadoras, foram de suma importância, cada uma com um perfil de escrita. Contudo percebeu-se que as respostas convergem para o mesmo ponto de vista em relação ao PNAIC, no entanto, salienta-se que será observado na leitura da pesquisa a reincidência da utilização das respostas da Orientadora de estudo A, pois ao analisar os dados percebeu-se que esta desenvolveu no questionário aberto uma maior articulação de sua escrita com os objetivos propostos. As respostas da Orientadora de estudo B contribuíram significativamente para a compreensão do estudo, no entanto devido a escrita objetiva e sucinta impossibilitou de mencioná-la e reiterá-la mais vezes.

2.4 TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados pautou-se na triangulação dos dados (YIN, 2010), ou seja, “[...] a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” (TRIVINOS, 1987, p. 138), esta mediante o cruzamento dos mesmos, no que tange a observação participante, o questionário aberto e os documentos que embasam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como todos os referenciais teóricos.

Figura 1: Triangulação dos dados



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Triviños (1987) e Yin (2010).

A observação participante ocorreu no período de 2012 a 2013, no processo de formação de professoras intitulado orientadoras de estudo, no grupo de estudos GT3, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a professora formadora, momentos que foram determinantes para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Por que:

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores **desenvolveu-se** a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. (BRASIL, 2014, p.2) [Grifos do autor]

O questionário aberto (Apêndice- A) foi elaborado tendo como base três categorias de análise: a Formação Continuada – PNAIC, Alfabetização e Ludicidade, Gestão das Práticas Pedagógicas, contendo quatro perguntas cada, este destinado as professoras orientadoras de estudo do município de Uruguaiana- RS, para complementar e melhor entender o objetivo do estudo.

Os documentos utilizados para orientar o estudo foram: três Portarias, uma Medida Provisória, três Leis e duas Resoluções.

Os documentos discriminados na tabela 3 - Relação de documentos, ao serem analisados foram significativos e contribuíram para a compreensão do objetivo proposto, bem como para a elaboração final do estudo. A análise de dados e das políticas públicas que fomentam programa PNAIC, bem como a legislação nos mostram um fio condutor para refletirmos, anteriormente as práticas pedagógicas.

Estes subsidiaram o processo de formação de professores orientadores no GT3, assim como o Caderno de Apresentação; o Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa; o Caderno de Educação Especial – Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva; Cadernos do ano 1, Cadernos do Ano 2 e Cadernos do ano 3 (ANEXO-A). Com a reflexão de todo estes documentos e materiais, elas retornaram para a rede municipal de Uruguiana para propiciar a formação para os demais professores atuantes nos primeiros anos do ciclo de alfabetização, ou seja, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º, e 3º ano).

Ao estar imerso no processo de formação destas professoras participantes do PNAIC, das orientadoras de estudo do GT3, no decorrer da formação, identificou-se as discussões de todas os referenciais teóricos, para compreender e refletir as ações pedagógicas, no intuito de planejar e buscar mecanismos para a concretização da alfabetização, problematizando um processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, contemplando assim o aluno e suas necessidades.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE FOMENTAM O PROGRAMA PNAIC NA PERSPECTIVA DE [RE]SIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo discutem-se as Políticas Públicas que fomentam o programa PNAIC na perspectiva de [re]significar as práticas pedagógicas no contexto escolar, assim percorrendo a Lei de Diretrizes e Bases, a qual delinea e embasa toda a Educação Básica, especificamente, o que tange o Ensino Fundamental.

Salienta-se a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual alterou a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87, que compõe a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.” (BRASIL, 2006, p.1). Também destaca-se, todas as Portarias, Resoluções, Decretos e Documentos que embasam e fazem compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

Ao pensar o contexto escolar, conforme o documento base da Conferência Nacional de Educação (CONAE), visar uma,

educação com qualidade social e a democratização de gestão implica em garantir os direitos à educação para todos por meio de **políticas públicas**⁴ materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. (BRASIL, 2010, p.41) [Grifos do autor]

Neste sentido como política pública de formação de professores, uma ação do governo visando a melhoria da educação, se materializa no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Desta forma, antes de abordar o programa e suas nuances algumas compreensões sobre a educação se fazem necessárias.

⁴ Compreende-se por políticas públicas “ações do governo, estas diretamente ou através de delegação, que influenciam os cidadãos, ou seja, conjunto de iniciativas sucessivas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis”.

No que tange, a educação como um todo, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é salutar destacar e refletir sobre o ingresso na escola da criança, aos seis anos de idade, assim iniciando seu processo formal de ensino-aprendizagem, no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, especificamente, no primeiro ciclo. Neste sentido, o Art. 32, destaca que o Ensino Fundamental:

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei n.º 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996)

Destarte,

[...] nesse cenário de desafios e mudanças nas políticas educacionais, incluiu-se recentemente, com amplo espaço de reflexão, o debate sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão nele das crianças de seis anos – até então integrantes da Educação Infantil. [...] (BRASIL, 2015, p.34)

No decorrer destes nove anos, estes sujeitos em um processo de ensino-aprendizagem estão inseridos em uma dimensão política, administrativa, bem como pedagógico, “[...] uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2007, p. 3). Desta forma, considerando o ingresso no Ensino Fundamental e os mecanismos para o processo de alfabetização é possível visualizar os números de Alfabetização em nível de Brasil, Rio Grande do Sul e do Município de Uruguaiana.

Tabela 4- Indicadores dos Anos Iniciais

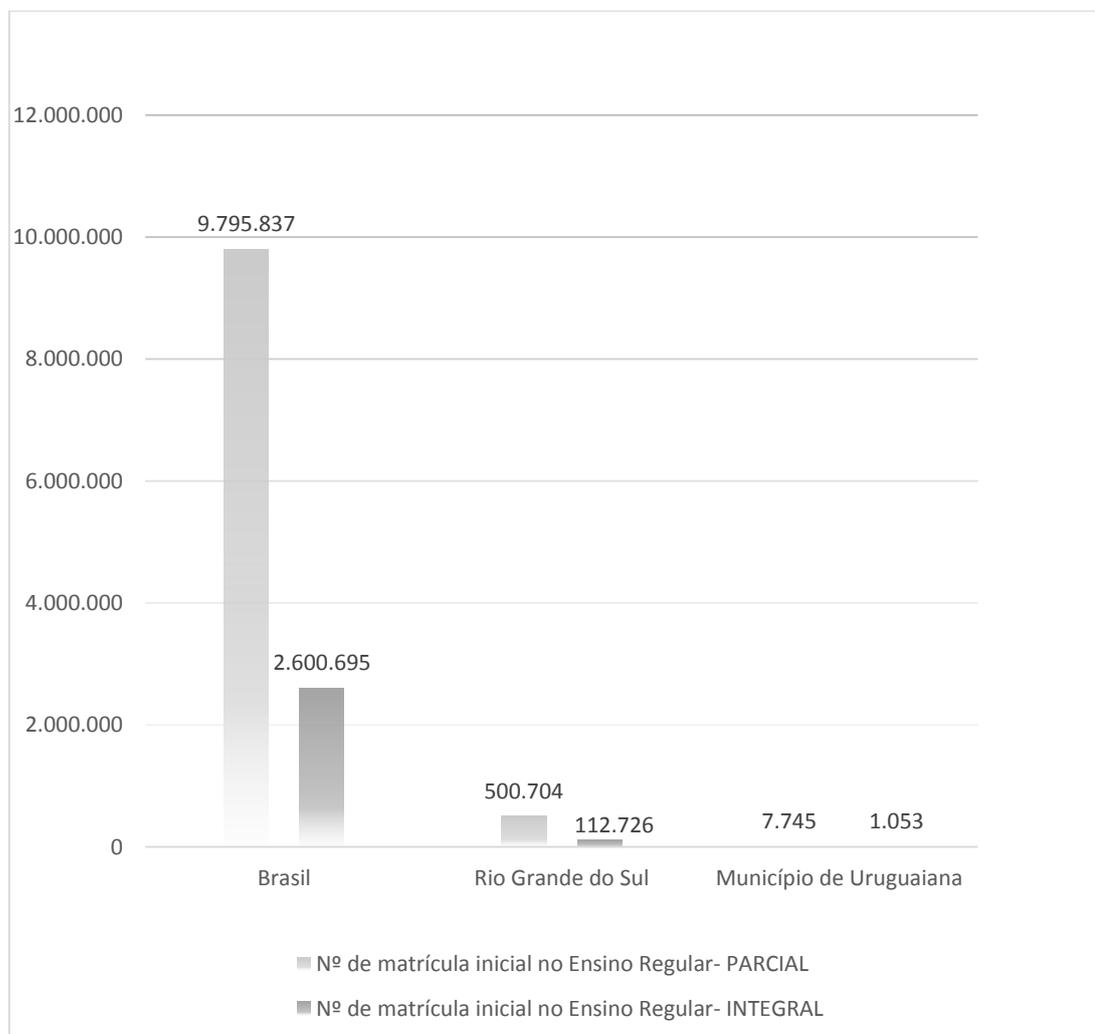
<i>Indicadores dos Anos Iniciais Estadual e Municipal</i>		
<i>Unidades da Federação</i>	<i>Nº de matrícula inicial no Ensino Regular</i>	
	<i>Parcial</i>	<i>Integral</i>
<i>Brasil</i>	9.795.837	2.600.695

<i>Rio Grande do Sul</i>	500.704	112.726
<i>Município de Uruguaiana</i>	7.745	1.053

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Instituto Nacional de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Censo Escolar (2015)

Visualizando a tabela acima, a qual já apresenta os números expressivos de matrículas do Ensino Fundamental de nove anos, em nível nacional, estadual e municipal. É perceptível, observando em nível macro para o micro o município de Uruguaiana é responsável pela alfabetização de um grupo significativo de alunos, compreende-se de forma clara no gráfico abaixo:

Gráfico- 1- Indicadores dos Anos Iniciais- Estadual e Municipal



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP- Censo Escolar (2015)

Em nível de Brasil, as matrículas iniciais no Ensino Regular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atingem 12.396.532, deste número, 613.430, das matrículas concentram-se no estado do Rio Grande do Sul, e deste total 8.795, são as matrículas efetuadas no município de Uruguaiiana, estas distribuídas de acordo com a Orientadora A - OA em 16 escolas, as quais de acordo com a Orientadora B - OB, subdividem-se em

OB- 14 escolas de Ensino Municipal 14 escolas de Ensino Fundamental completo e mais duas escolas multisseriadas.

Tendo em vista, este número de matriculados no município de Uruguaiiana, distribuídos em dezesseis escolas, as professoras orientadoras no processo de formação do PNAIC, no GT3, discutem e refletem os mecanismos para a alfabetização destes sujeitos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de acordo com os documentos trata-se do compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, o qual visa garantir aos alunos matriculados tanto na rede estadual ou municipal (grande parte dos números mencionados na tabela anteriormente) o direito da alfabetização plena, até o 3º ano do ciclo (BRASIL, 2012), ou seja, nos primeiros três anos do Ensino Fundamental.

O programa para a sua implementação está pautado em Portarias e documentos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC. A Portaria n.º 1458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual estabelece as categorias e os parâmetros para o deferimento de bolsas, estas de estudo e pesquisa. A Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), com base em outros documentos legais, resolve:

Art. 1º Ficam reconhecidos os cursos de pós-graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado relacionados na planilha anexa ao presente Parecer, aprovados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC da CAPES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126ª Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2012)

A Portaria emitida pelo MEC nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013) estabelece o valor máximo das bolsas para profissionais da educação, que participam do programa de formação de professores, Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. A Medida Provisória n.º 586 de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual esclarece sobre o apoio técnico e o apoio financeiro da União aos entes federados, no que tange o programa, assim como refere-se a outras providências, foi convertido na Lei n.º12.801 de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013, p.1), que:

Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. (BRASIL, 2012)

Desta forma, o programa tem respaldo financeiro pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para distribuir bolsas de estudos para os profissionais da educação de acordo com as categorias e parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação- MEC, assim incentivando e dando suporte aos docentes em seu processo de formação e discussão do fazer pedagógicas e seus percalços. (BRASIL, 2012)

Ao abordar as questões de bolsas de estudo, o programa pauta-se, também, na Lei nº. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), a qual “[...] autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”, assim como nas Resoluções: Resolução/CD/FNDE n.º 4 de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), que: “Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Na Resolução/CD/FNDE n.º 12 de 8 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), que vem para a alterar os dispositivos que compõem a Resolução CD/FNDE nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, a qual “[...] estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.”

Desta forma, o programa para a sua implementação e organização se mune de todos estes documentos emitidos pelo Ministério da Educação – MEC, assim incentivando os docentes por meio de bolsas de estudos, que segundo o Artigo 2º da Lei nº. 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, defini o valor das mesmas.

As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas: I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada; II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério; III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do caput deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; e (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007) IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. (BRASIL, 2006)

No que diz respeito a sua execução, o programa mencionado pauta-se em:

[...] quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012)

A formação continuada presencial é organizada pelas universidades federais, as quais se responsabilizaram por promover, regionalmente, a formação de professores orientadores, docentes com tempo de magistério atuantes em seu respectivo município, ou seja, de acordo com o Art. 7º “ O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por: I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.” (BRASIL, 2012)

A formação realizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) contemplou conhecimentos teóricos e alternativas lúdicas para o processo de alfabetização em português, adequando aos diferentes contextos existentes na sala de aula, visando qualidade da educação. Neste sentido, os orientadores de estudo, construíram subsídios para regressarem para seus municípios e realizaram a formação para todos os professores alfabetizadores, ou seja, professores do ciclo de alfabetização, do 1, 2, e 3 ano, os quais aderiram ao programa.

No que tange as discussões, pautadas na busca da qualidade na educação, (DOURADO, 2007, p. 940) salienta-se a importância de “[...] assegurar um processo

pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.” Essa também, uma perspectiva presente nos documentos do PNAIC, as quais:

[...] **contribuíram** para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012) [Grifos nossos]

Deste modo, quanto ao PNAIC coordenado pela UFSM, no GT3, ratifica-se também que nesta formação efetivaram-se momentos de discussão acerca da garantia e qualidade dos direitos de aprendizagem de crianças que estão no ciclo de alfabetização. Assim, as orientadoras de estudo com base nos materiais disponibilizados pelo MEC, pensaram mecanismos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos; bem como problematizaram e efetivaram momentos para o planejamento e avaliação das situações didáticas, para problematizarem nas formações com as professoras alfabetizadoras no município de Uruguaiana.

Nos primeiros encontros da formação, que aconteceram no *Seminário 1, contemplando os Estudo dos Cadernos de Apresentação e de formação, o de Educação Especial – Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva e Unidade 1 do 1º, 2º e 3º anos* as orientadoras de estudo conheceram e manusearam os materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, estes com o intuito de contribuir com a qualidade do ensino no processo de alfabetização.

Para a realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa as escolas receberam “materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais”. Nesse conjunto de materiais específicos constam:

- livros didáticos (entregues pelo **Plano Nacional do Livro Didático-PNLD**) e respectivos manuais do professor;
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**);
- obras de apoio pedagógico aos professores;
- jogos e softwares de apoio à alfabetização. (Brasil, 2012) [Grifos nossos]

Considerando, os materiais disponíveis para o desenvolvimento do programa no âmbito escolar, as ações desenvolvidas contribuíram para o debate e reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem, mais especificamente, os processos de alfabetização. Assim, como os mecanismos de acompanhamento e avaliação, além do conhecimento e utilização destes diferentes materiais que foram distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino de crianças no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

No PNAIC, no GT3, foi apresentado de maneira detalhada, aos orientadores de estudo, as ações, a carga horária estabelecida do curso para elas (orientadoras de estudo), professores alfabetizadores (professores da rede do município de Uruguiana atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental), para coordenadores de estudo, e estratégias para gestar toda esta proposta no âmbito escolar.

De acordo com o cronograma disponibilizado as professoras formadoras, e as anotações será descrito o que compôs cada seminário de formação.

No Seminário 2, foi realizado o estudo dos cadernos de formação, *Unidade 02/Ano 1: “Planejamento escolar: alfabetização em ensino da língua portuguesa”*; *Unidade 02/Ano 2: “A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento”*, *Unidade 02/Ano 3: “Planejamento e organização da rotina na alfabetização”*. *Unidade 03/Ano 1: “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”*, *Unidade 03/Ano 2: “Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização”* *Unidade 03/Ano 3: “O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos”* anotações. Bem como, de acordo com a demanda e tempo disponível iniciaram os estudos das *Unidades 4 e 5 dos três anos*.

Para iniciar o Seminário 3, a professora formadora iniciou as discussões e os estudos retomando as *Unidades 4 (Ano 1- Ludicidade na sala de aula, ano 2- Vamos brincar de construir nossas e outras histórias e ano 3- Vamos brincar de reinventar histórias e Unidade 5 (ano 1- Os diferentes textos em sala de alfabetização, ano 2- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula, ano 3- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas)*. Bem como, o restante da formação pautou-se em *Unidade 6 (Ano 1: “Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e*

sequências didáticas; Ano 2: “Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento”; Ano 3: “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”; e Unidade 7 (Ano 1: “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”; Ano 2: “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”; Ano 3: “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”)

No Seminário 4, em outubro de 2013 no decorrer da formação, as discussões e reflexões pautaram-se nos Estudos da UNIDADE 8 (Ano 1- “Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem”, Ano 2- “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, Ano 3- “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades”) e no caderno da Educação do Campo.

No decorrer das formações no município de Santa Maria as orientadoras de estudo tinham momentos de discussão dos cadernos com a professora formadora no GTs, momentos de atividades práticas, bem como em cada seminário ocorrem palestras para todos os 14 GTs, com convidados a discutir temáticas de acordo com as respectivas Unidades descritas anteriormente.

No contexto de adesão do Pacto:

[...] os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP**, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012) [Grifos nossos]

Tendo em vista o objetivo do Pacto, as professoras se propuseram a participar no projeto como orientadoras de estudo, e para tanto realizaram a formação no município de Santa Maria. Nesses encontros de formação, ofertado pela UFSM, no grupo de trabalho GT3, conduzido pela professora formadora, a perspectiva epistemológica que permeiam as ações pedagógicas e a gestão no contexto escolar foram motivos de reflexão. Esse levou a posteriores discussões, sobre a alfabetização, bem como sobre mecanismos para alfabetizar todas as crianças em

língua portuguesa, como seria o suporte para as avaliações anuais universais, estas aplicadas pelo INEP, com alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Em relação aos processos de formação a Orientadora de estudo A destaca que:

OA- [...] as professoras de Uruguaiana possuem um cronograma efetivo de formação continuada e, no ano que o Pacto iniciou, além das reuniões de formação continuada mensal e das formações do Pacto, iniciaram as formações de Educação Musical, o que sobrecarregou as professoras do Bloco de Alfabetização. Por isso, a recepção não foi tão boa, mas a compreensão de todo o estudo foi excelente.

Neste processo contínuo de formação do PNAIC, que segundo mencionou a OA, ocorreu concomitante com as demais formações no município de Uruguaiana, entretanto, é salutar mencionar que todas estas questões foram possíveis gestar e absorver pontos positivos para as ações pedagógicas.

As avaliações no âmbito do programa estão reunidas em três componentes considerados principais são: as avaliações processuais, a Provinha Brasil e a avaliação no final do ciclo. As **avaliações processuais**, as quais foram debatidas no decorrer do curso de formação desenvolvido pela UFSM, e nas formações posteriormente no município, visando o desenvolvimento e a realização de maneira continuada tanto para avaliar o docente, quanto para avaliar os alunos; em relação a **Provinha Brasil**, os professores terão acesso a um sistema constando todos os resultados dos alunos; e a **avaliação no final do ciclo**, esta coordenada pelo INEP. Neste sentido,

[...] os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental. **Bem como**, ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário. (BRASIL, 2012, p.1) [Grifos nossos]

No que se refere à **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**, ficou claro o intuito de produzir indicadores, os quais buscam contribuir para os processos de

ensino – aprendizagem, mais especificamente o processo de alfabetização, no âmbito das escolas públicas, brasileiras. (BRASIL, 2013)

A partir dos documentos mencionados, e das discussões realizadas no âmbito da formação, percebeu-se no discurso das professoras o desejo em estudar, aperfeiçoar, dedicar para gestar todas estas questões com as professoras ao retornar para os municípios.

Sendo assim as políticas públicas, as quais fomentam e dão suporte para que o PNAIC aconteça, ou seja, processo de formação de professores da rede de 314 municípios, o qual foi ofertado pela UFSM atingiu, assim possibilitando um processo reflexão-ação-reflexão das práticas pedagógicas, no que tange o êxito da alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste Capítulo III intitulado de “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARTICIPANTES DO PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, salienta as “Concepções Epistemológicas”, “Processos de Alfabetização” e “Educação Especial” abordando as discussões mais significativas no decorrer da observação participante, articulando com embasamento teórico, que visam um processo de reflexão-ação-reflexão para gestar nas práticas pedagógicas⁵.

4.1 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

No decorrer do processo de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as discussões pautaram-se na identificação da concepção epistemológica que cada professora orientadora embasava suas práticas pedagógicas. Esse momento causou certo estranhamento, devido ao fato que pelo relato delas, nas ações pedagógicas as concepções epistemologias são quase que inconscientes. Assim, alguns esclarecimentos foram realizados, bem como, o texto de Fernando Becker Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (2009) foi indicado para leitura.

⁵ Práticas Pedagógicas ou prática educativa, compreende-se que é “ uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc. Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano” (FREIRE, 2001 p.66) ou seja, “[...] mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial [...]” (FREIRE, 2001, p. 46). Cabe salientar que as práticas pedagógicas vão além da ação docente em sala de aula, perpassando pelo processo formativo, gestão de conteúdo, planejamento, processo de ensino-aprendizagem, relação com os demais colegas, etc.

Para melhor compreensão de acordo com o Dicionário Priberam⁶, epistem-, do “grego epistême, -es, entendimento, conhecimento científico, elemento de composição, exprime a noção de ciência” e *logia*, do “grego lógos, ou, palavra, discurso, linguagem, estudo, teoria + -ia, **um** sufixo, elemento que exprime a noção de estudo [...]” (2015, p. 10) [Grifos nossos], ou seja, o estudo do conhecimento, como o conhecimento acontece sobre os processos de gestão do pedagógico que o permeiam. Assim:

Tendo em vista a conotação etimológica do termo epistemologia, então, poderíamos defini-la como sendo o estudo da ciência, (do grego episteme = ciência e logos = tratado, estudo). Nesses termos, o objeto de análise da epistemologia seria: 1. A teoria inicial de onde se originou o tema, o problema e a hipótese específicos a serem investigados; 2. O procedimento metódico adequado às exigências dessa particular indagação científica e; 3. O conhecimento adquirido ao término da inquirição [...]. (AYALA, 2004, p. 86)

Após alguns entendimentos da leitura do texto do Fernando Becker, as orientadoras no decorrer da formação, refletiram sobre as inquietações do contexto escolar e como iriam gestar a formação no seu município com as demais professoras. Com muito estudo e embasamento teórico as professoras de antemão compreenderam todas as abordagens epistemológicas abordadas pelo autor, bem como, buscaram identificar o embasamento do PNAIC e os autores que perpassam o conteúdo dos cadernos.

A abordagem mais mencionada no decorrer da formação foi a construtivista, a que compreende o conhecimento como um processo de construção contínua, oriunda das vivências e trocas entre o aluno e professor nas interações e relações. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem ocorrem “[...] por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto. Professor e aluno determinam-se mutuamente” (BECKER, 2009, p. 7).

Sobre o estudo dos fatores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, compreendeu-se que as ações do professor seriam desencadeadoras da aprendizagem, pois elas produzem a problematização em situações diversificadas, para desequilibrar os conhecimentos já construídos pelos alunos, instigando-os a avançar [re] construir seus conhecimentos. De acordo com os materiais, as atividades

⁶ Dicionário on-line: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/>. Acesso em: 15 nov.2015.

pensadas e discutidas no processo de formação, para serem desenvolvidas no âmbito pedagógico, tenham como respaldo a abordagem construtivista, a qual proporciona um processo de ensino-aprendizagem do conhecimento mais significativo para todos os sujeitos envolvidos no processo.

A abordagem Epistemológica-Construtivista, a qual a professora formadora do GT3 do PNAIC, pauta-se, considerando o processo de ensino-aprendizagem do aluno, no que tange os processos de alfabetização, compreende-se o conhecimento como um percurso de construção contínua. Neste processo o professor “[...] acredita - melhor, compreende (teoria) - que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.” (BECKER, 2009, p. 6).

Nesse sentido, existem:

[...] duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha sido de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação deste material, ou, que o aluno se aproprie, neste segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre este material. (BECKER, 2009 p. 6-7)

As professoras orientadoras discutiram com base no texto, que o professor, no que tange todo este processo de alfabetização, precisa acreditar “[...] que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.” (BECKER, 2009, p. 7).

No decorrer de todo este processo:

[...] o professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas, o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social e, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. (BECKER, 2009, p. 9)

Compreende-se que as relações entre o professor e aluno, e os papéis assumidos por cada um construirão mutuamente as facetas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor precisa [re]construir constantemente

seus conhecimentos para contribuiu na aprendizagem, bem como os alunos [re]construirão, a sua discência.

Em contraposição, apesar da fundamentação teórica utilizado na formação do PNAIC e a compreensão da epistemologia do construtivismo, no entendimento da Orientadora A, com base em seus estudos e referenciais, ela destaca que:

OA- [...] a concepção epistemológica “Sócio-Interacionista” de Vigotsky é a que eu acredito, pois sei que as influências do meio e as interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio, são fundamentais para o desenvolvimento do mesmo. Acredito que a concepção epistemológica que permeia toda a formação do PNAIC é a Sócio- Interacionista.

Nessa perspectiva, dentro da concepção epistemológica “Sócio-Interacionista”, compreensão que o processo de ensino- aprendizagem humano é oriundo da natureza social, ou seja, das relações com os demais sujeitos, assim desenvolvendo seu intelecto nestas interações, a qual é “[...] característica essencial do aprendiz, **o que** desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam, apenas, quando a criança/ **sujeito** interage em seu ambiente de convívio” (VYGOTSKY, 2008, p. 4). [Grifos do autor]

Torna salutar destacar que problematizar questões que possibilitem os alunos no contexto da sala de aula a conscientização das atitudes no convívio coletivo, a necessidade de existir o respeito nas relações interpessoais para que estas se estabeleçam neste ambiente. Neste sentido as atitudes da professora com os alunos, serão reflexo para estes alunos nas atitudes e as relações com os demais.

Pautando-se no papel do professor como mediador da construção dos conceitos abordados, em relação ao programa as orientadoras de estudo construíram subsídios para mediar e gestar os objetivos propostos com as demais professoras do município, as quais irão contemplar estas vivências no contexto da sala de aula, assim possibilitando novas maneiras de ensinar de acordo com as demandas da sala, bem como encorajando o aluno no processo de interação, pois:

[...] quem deve conscientizar-se é o próprio sujeito. Afinal, esse processo ocorre internamente. O máximo que se pode fazer é tentar oferecer elementos que o levem a problematizar tal situação e a construir novos conhecimentos, [...] não somos nós que tornamos o outro sabedor do que subjaz em suas ações, mas é o próprio sujeito. (SILVA, 2005, p. 65)

Nas discussões frente à atuação do professor no contexto escolar, pautou-se como prioridade conhecer o processo de aprendizado pelo qual o educando percorre, disponibilizando mecanismos para que ocorram interações significativas. Assim, problematizando situações que venham a contribuir para o seu crescimento, pois “[...] suas funções implicam em saber planejar e implementar situações de aprendizagem que permitam a criança apropriar-se do processo de alfabetização” (BIZZOTTO, 2010, p. 43). Desta forma, nos processos de interação em que o aluno tenha autonomia e que o possibilitem ter mais confiança nele mesmo, ele ousa mais, da mesma forma comete mais erros, entretanto, certamente os aprendizados serão inúmeros (PIAGET, 1978), bem como a relação de proximidade entre professor e aluno contribui para a construção da autonomia do estudante e, conseqüentemente, potencializa aprendizagens significativas.

4.2 PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Em âmbito Nacional, o Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa- Língua Portuguesa, tem como teor de suas discussões a preocupação que o processo de alfabetização de crianças ocorra até os oito anos de idade, momento em que estão no 3º ano do ciclo de alfabetização. Neste sentido para a compreensão do tema em questão, segundo os documentos:

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012)

Neste sentido compreende-se a complexidade do processo de alfabetização e letramento, os fatores que precisam ser contemplados no planejamento e para a sua efetivação no decorrer dos primeiros anos de escolaridade. As duas orientadoras de estudo mencionaram que:

Quadro 2- “Algumas concepções”

AO	OB
Alfabetização e Letramento são dois processos indissociáveis. Sempre li e estudei Magda Soares, a qual é mencionada nos materiais do Pacto.	Alfabetização e letramento ambos caminham juntos, para que o educando tenha êxito em seu processo de aprendizagem. Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky são exemplos a serem seguidos. [...]

Fonte: Elaborado pela autora. [Grifos do autor]

Os encontros de formação do GT3 do PNAIC com a professora formadora, pautaram-se em [re]pensar metodologias utilizadas para a finalidade de alfabetizar alunos até os oito anos, ao término do ciclo de alfabetização. Neste sentido, para a Orientadora B (2015) todas as discussões foram ao encontro das concepções do que vinha sendo discutido nos processos de formação do município.

Desta forma, com base nas teorias de estudiosos desta área do conhecimento, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, compreende-se que neste processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, no início da alfabetização, torna-se imprescindível permitir o aluno levantar hipóteses sobre a escrita convencional, bem como compreender em qual nível o aluno se encontra neste processo. A Orientadora A, destaca que:

OA- A Psicogênese da Leitura e da Escrita, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky explica todo o processo pelo qual a criança passa para se tornar um leitor e um escritor competente. Essa teoria é de extrema importância para qualificarmos a nossa prática enquanto professores alfabetizadores e proporcionarmos aos nossos alunos atividades que realmente os façam avançar de nível. O conhecimento dos níveis da escrita é fundamental.

Isto reflete o que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a criança ao levantar hipóteses sobre a escrita, ela passa por alguns níveis nominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e a alfabético, os quais são carregados de características muito peculiares. O professor precisa compreender todos estes níveis e os processos que os alunos percorrerem por meio de sondagens e testagens. Destaco segundo Emília Ferreiro, a testagem das quatro palavras e uma frase, por exemplo, as palavras são “aluno”, “professora”, “quadro” e “giz”, e a frase a seguinte: “O professor escreve no quadro com giz.” que utiliza-se para identificar qual nível no processo da alfabetização o aluno se encontra, a orientadora de estudo destaca que:

OA- Sempre **foi** muito estudiosa nas questões que tangem à alfabetização. Como **trabalhou**, em torno de 5 anos, com a formação dos professores dos Anos Iniciais do Fundamental, já havia estudado e trabalhado com os docentes da rede as questões relativas aos níveis da escrita e atividades fundamentais para fazer com que os discentes avancem de nível. Testes de nível de escrita desde há muito são aplicados nas crianças da rede para verificação de onde a criança se encontra nesse processo.

A orientadora fundamenta sua posição de alfabetizadora, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p.193-194), que apresenta cada nível apresentado pelos alunos e identificados pelos testes anteriormente mencionados são nominados da seguinte forma: pré-silábico, silábico, silábico- alfabético e alfabético.

No processo de formação destas professoras, as teorias de Ferreiro e Teberosky e demais autores em relação ao processo de alfabetização, foram discutidas e compreendidas para dar embasamento teórico para pensar em mecanismos para a efetivação no contexto da sala de aula. Assim, no conjunto de dispositivos disponibilizados pelo programa para a alfabetização compreende-se que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012)

Na formação do PNAIC da alfabetização foi tratada como uma temática central, sendo que as atividades teóricas e metodológicas seguiram quatro princípios, que são:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012)

Com base nos princípios estabelecidos, e as discussões no curso de formação, bem como nas leituras de diferentes autores e estudiosos que abordam a temática

leitura e escrita compreende-se a complexidade do Sistema de Escrita Alfabética, que necessita de mecanismos de ensino-aprendizagem sistemáticos e problematizadores. Tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos, foram encaminhados para as escolas inúmeros livros de literatura infantil, para a biblioteca e caixas para as professoras alfabetizadoras utilizarem em sala de aula. A orientadora A destaca que:

Quadro 3 – Relato das orientadoras

AO	OB
[...] estou fora da sala de aula. Acredito que o PNAIC acrescentou e muito na nossa prática pedagógica. O material, os jogos, os livrinhos que foram enviados são ótimos. Os estudos que foram realizados ao longo dos dois primeiros anos de formação foram de muita qualidade.	Para mim foram muito boas as formações, porém não tenho sala de aula para pode colocar em prática, mas auxiliei minhas colegas no que foi possível.

Fonte: Elaborada pela autora

No momento da formação as professoras realizaram trocas de experiências e refletiram sobre possibilitar aos educandos conhecimentos diferenciados, de outras áreas do conhecimento, assim problematizando situações para que as crianças se apropriem do mesmo, bem por meio de testagens diagnosticar os níveis que cada criança/aluno se encontra, para assim disponibilizar respaldo para que estes sujeitos tracem os níveis e hipóteses da língua escrita, assim chegando à escrita alfabética, momento que subsidia o processo de letramento. Pois:

Quanto aos conteúdos curriculares, os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) discutidos em 2013 nos lembram de que tratar de brincadeiras e jogos com os materiais do acervo escolar, inclusive os enviados pelo Ministério da Educação (MEC), não significa privilegiar a apropriação exclusiva do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas que as atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, dentre outros. O lúdico expresso em materiais é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. (BERNARDELLI, 2015, p. 24)

Desde modo, uma das metodologias discutidas para contribuir com este processo de alfabetização foi a ludicidade, assim contemplando de forma significativa

os processos de ensino-aprendizagem, para tornar estes momentos de ampliação do conhecimento mais significativo para todos os sujeitos envolvidos neste processo de alfabetização, momento em que algumas aprendizagens em determinados circunstâncias precisam ser: Introduzidos (I); Aprofundados (A); e Consolidados (C), no decorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, para assim se efetivar um processo de alfabetização com qualidade. Sendo assim, para a superação e os resultados positivos apareçam nos processos de alfabetização é preciso trabalhar uma temática geral, tendo em vista atividades diversificadas e com vários níveis de complexidade, assim contemplando as necessidades no processo de ensino e aprendizagem de cada um.

4.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões da Educação Especial pautaram-se no Caderno de Educação Especial: A Alfabetização de Crianças com Deficiência: Uma Proposta Inclusiva. Compreende-se assim que:

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao se pensar essa inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. (BRASIL, 2012, p. 7)

No que tange, a inclusão no contexto escolar chama atenção para que “a inclusão escolar é um processo pelo qual a criança portadora de algum transtorno do desenvolvimento participa das atividades escolares de forma regular.” (SMEHA, 2014, p. 409). Assim, ratificando a necessidade das escolas em organizar-se para comportar todas as crianças de forma integral independente de suas peculiaridades no contexto escolar, mas de modo a incluir de fato este sujeito. Destaca-se que:

Documentos, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994), o qual defendem que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. (BRASIL, 2012, p.7) [Grifos do autor]

Cabe ao professor e constante diálogo com a educadora especial buscar estratégias para incluir e integrar estes sujeitos no contexto da sala de aula, proporcionando mecanismos para a aquisição do conhecimento. Os estudos oriundos da psicologia e estudiosos da área da Educação Especial contribuem com os profissionais da Educação nestas questões, possibilitando a compreensão do sujeito com suas especificidades, sendo ele dito normal ou não, assim proporcionando um melhor entendimento do indivíduo, suas peculiaridades e entrelinhas que compõe as relações pessoais. Neste sentido “[...] o desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.” (DAZZANI, 2010, p. 365)

Desta maneira, as discussões pautaram-se no planejamento e compreensão do docente que estará atuando no contexto da sala de aula, ou seja, estará frente a toda a diversidade, o respaldo teórico para embasar a prática, é fundamental para compreender estes sujeitos e buscar trabalhar da melhor forma possível contemplando todas as especificidades no âmbito escolar, assim contribuindo no processo de ensino-aprendizagem do desenvolvimento do sujeito aluno de forma integral, independentemente de suas especificidades.

Sendo assim, a compreensão e o entendimento de cada sujeito que compõe o cenário pedagógico, permite refletir e ratificar alguns entendimentos, bem como ter consciência da necessidade de um olhar sensível para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois a cada um é repleto de singularidade, e para que se possa [re] pensar as ações pedagógicas, as quais possam proporcionar as ferramentas apropriadas para o seu desenvolvimento cognitivo, torna-se necessário primeiramente conhece-los, e assim debruçar-se nos planejamentos sempre com o intuito de oportunizar o melhor, independentemente do aluno/criança no processo de alfabetização ter ou não uma deficiência.

CAPÍTULO IV

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DA GESTÃO DAS ATIVIDADES DO PNAIC E SUAS REPERCUSSÕES NO COTIDIANO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE URUGUAIANA-RS

Neste capítulo buscou-se identificar as implicações que compõem o processo da gestão do pedagógico, partindo dos conceitos disponíveis, assim relacionando os pressupostos discutidos no PNAIC, intrínsecos nas práticas cotidianas da escola.

5.1 FACETAS DO PROCESSO DA GESTÃO DO PEDAGÓGICO

Com base no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁷, nos esclarece no que se refere às seguintes definições para a palavra ‘gestão’ e ‘pedagógico’, a primeira palavra por sua vez em seu significado salienta a questão do processo de gerenciamento, a administração de um lugar ou de algo, já a segunda palavra relaciona-se a questões relacionadas à Pedagogia, por exemplo, questões relacionadas aos métodos pedagógicos, bem como tem relação com o educar, e o ensinar.

Para refletir sobre a gestão do pedagógico de antemão realizando a junção do significado destas palavras, compreendendo que neste processo administrativo, de gestar, organizar os mecanismos e metodologias que contemplam as nuances do ensinar e aprender, no ciclo de alfabetização, considerando o programa PNAIC. Neste sentido, “em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” (LIBÂNEO, 2004, p.101)

A gestão do pedagógico é compreendida dentro da gestão democrática. Abordagem que fica clara no Caderno “Gestão Escolar no Ciclo da Alfabetização”, que

⁷ Dicionário on-line: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa – Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em: nov/2015.

ratifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a Lei n.º 9394/1996, a gestão democrática, é um dos princípios para o ensino. No artigo 3º, está concebida que a: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Na Constituição Federal de 1988, fica claro que os princípios da gestão democrática, sendo ela desenvolvida em todos os sistemas de ensino e escolas públicas.

Assim, compreende-se que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos.” (LIBÂNEO, 2007, p. 323) Assim como, a Orientadora de Estudo A ressalta que:

OA- A gestão pedagógica, tanto no contexto de sala de aula quanto de escola, é fundamental, visto que a essência dessa instituição é pedagógica. A formação continuada do professor e o espaço de planejamento na escola é importantíssimo para que se tenha um trabalho de qualidade. Por isso a importância do papel do Coordenador Pedagógico nas escolas como um agente permanente de formação do professor [...].

Em síntese, a gestão está embasada nos princípios democráticos, caracterizando-se pelo reconhecimento de importância da participação consciente, bem como esclarecida de todos os sujeitos, nos processos de tomadas de decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho (LÜCK, 2006) e a articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos no processo de implementação. A gestão democrática, e a gestão pedagógica se efetivam havendo um entrosamento, uma articulação de ideias, um consenso: de professores, alunos, funcionários e pais, diante de uma relação efetiva com toda a comunidade escolar. Nesse sentido será a gestão que trará subsídios para “[...] superar a limitação da fragmentação e da contextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes.” (LÜCK, 2006, p. 43) Este conjunto requer da instituição uma equipe de professores, alunos, pais e comunidade que tenham condições de pensar, refletir, agir, realizar efetivamente os objetos propostos pelo programa de forma colaborativa, cooperativa, participativa com responsabilidade e flexibilidade.

Pautando-se na legislação, as professoras orientadoras juntamente com as alfabetizadoras, irão refletir, considerando os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental com duração de nove anos, etapa da educação básica, para que cada instituição em seu município regulamente a gestão democrática juntamente com a comunidade escolar (professores, pais, alunos, responsáveis, etc.), por meio do envolvimento na construção do Projeto Político Pedagógico e na efetivação do Conselho escolar, a qual embasa o processo da gestão do pedagógico.

Os processos de formação do PNAIC, para as professoras orientadoras foram ao retornar para seus municípios um desafio, no sentido, de gestar de maneira democrática reflexões para desacomodar as ações pedagógicas, assim atingindo o contexto escolar, na perspectiva de uma educação com qualidade. No que diz respeito a gestão do pedagógico, A orientadora A salienta que,

OA- [...] a gestão da sala de aula, tarefa do professor é fundamental. Estabelecer um clima propício à aprendizagem, uma rotina de atividades que favoreçam a leitura, a escrita, o raciocínio é de responsabilidade do professor, com auxílio do Coord. Pedagógico.

Neste sentido, os sujeitos que compõem a comunidade escolar precisam ter clareza e discernimento frente ao regimento escolar e dos planos de estudos, tendo como ponto primordial, os sujeitos como atores sociais no processo ensino-aprendizagem nas ações pedagógicas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa priorizou e ratificou no processo de formação dos professores orientadores, a compreensão do conceito em sua amplitude de alfabetização e letramento, promovendo subsídios para que as mesmas pudessem contemplar no processo de gestão o pedagógico destas temáticas com as demais professoras, as quais atuarão no contexto da sala de aula. Neste sentido, a Orientadora de Estudo A, menciona que:

OA-O município de Uruguaiana possui, há muitos anos, um programa efetivo de formação continuada. Devido a esse fator, muitos dos assuntos abordados no Pacto, já haviam sido contemplados ao longo da formação dos professores da rede. [...]

Desta maneira, foi perceptível que nos momentos vivenciados no contexto de formação dos professores orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Santa Maria- RS as professoras orientadoras de estudo, retomaram conceitos já existentes, bem como [re]memoraram percepções necessárias para embasar teoricamente as temáticas referentes a alfabetização e letramento, para gestar o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito pedagógico. Salientou-se também, que a utilização de materiais concretos e significativos para a efetivação do processo de alfabetização far-se-iam necessários. Pois:

Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc. (CORSINO, 2007, p. 63-64)

A proposta do PNAIC tem como foco principal possibilitar as crianças, através de atividades lúdicas, momentos em que possam gradativamente dar sequência na construção de noções e conceitos desenvolvidos no primeiro ciclo do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, a ludicidade possibilita uma “[...] alternativa para repensar as relações de ensino-aprendizagem e com os conteúdos escolares instaurando uma nova ordem pedagógica [...]” (FORTUNA, 2003, p. 15). Nos momentos de formação, as professoras orientadoras refletir e articularam problematizações para as professoras alfabetizadoras pensarem os momentos em sala de aulas, estes sendo dinâmicos e divertidos instigando os educandos a participar efetivamente das atividades propostas de maneira efetiva e com envolvimento. Portanto:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontram. Mas, para isso, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 2001, p. 82)

Assim, um dos motivos de grande discussão, que permearam quase todos os dias de formação, pautou-se na preocupação dos professores orientadores em salientar para os professores alfabetizadores que irão estar em sala de aula, acompanhando e mediando os processos de alfabetização. Neste sentido, algo

mencionado *foi a sensibilidade* dos professores estarem atentos às necessidades dos educandos, para mediar o processo de ensino-aprendizagem utilizando-se das mais variadas atividades e materiais para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados no decorrer do ano, assim utilizando de forma significativa os materiais e livros disponibilizados pelo PNAIC. Assim:

Trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais possíveis explorações ele permitirá para que os alunos aprendam. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 17)

Circuito de jogos, foi outro fator destacado pelas professoras nas discussões no processo de formação. Assim com base nos jogos e suas contribuições refletiram a gestão das atividades lúdicas no contexto da sala de aula. Em um dos dias de formação, a professora formadora, para discutir a questão do jogo, contou com a participação de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID Pedagogia- Anos Iniciais da UFSM⁸.

Nesta formação *o grupo de bolsistas, apresentou o trabalho realizado pelo projeto na escola, bem como realizou um circuito de jogos expondo todo o material criado e organizado por elas, ao finalizar as professoras ganharam um exemplar do Caderno Didático: "Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia: Em foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental", contento o registro do trabalho desenvolvido no PIBID.*

Ratificou- neste momento da formação, em que as orientadoras de estudo ao participarem do circuito de jogos, ver as fichas de cada jogo e sua intencionalidade compreenderam a necessidade do conhecimento prévio do jogo, atividade ou brincadeira, assim como, ter clareza dos objetivos antes de sua utilização no contexto escolar, sendo imprescindível o manuseio prévio do jogo, antes mesmo da utilização desse material em sala de aula, para incorporar e contemplar o conteúdo em questão.

⁸ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no contexto escolar nos possibilitam a antecipação e o enfrentamento com a diversidade da realidade social e econômica que vivem os alunos. Bem como, estreitar a relação teoria e prática de acordo com as demandas frente a cada situação na realidade escolar. Mais especificamente o subprojeto do PIBID Pedagogia-Anos Iniciais, em sua totalidade no cenário pedagógico realiza atividades em escolas no município de Santa Maria juntamente com crianças de 1º à 5º ano do ensino fundamental em três escolas da rede pública municipal e estadual de Santa Maria.

Assim, com o conhecimento prévio das atividades torna-se possível abordar de forma mais significativa, desencadeando avanços a alfabetização.

No decorrer das atividades formativas as docentes no intuito de aprender e conhecer novas atividades, livros e as discussões para compartilhar com as demais professoras no município de Uruguaiana-RS, juntamente com as bolsistas do PIBID, ratificaram o quanto é importante trabalhar com a ludicidade como forma de dinamizar as aulas, aproximando o processo de ensino-aprendizagem com a realidade de muitos, pois há muito são disseminados relatos da utilização da ludicidade em salas da educação infantil, ou em momentos de sala de aula onde as crianças têm momentos livres de interação, e não a ludicidade relacionada ao processo efetivo e concomitante aos “conteúdos” que precisam ser trabalhados no decorrer dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Muitos são os conteúdos a serem trabalhados no decorrer dos três anos do ciclo de alfabetização. Além da gama de conteúdos prevista para cada ano, surgem as inquietações dos alunos, as quais são necessidades muito singulares de cada sujeito. Desta forma, cabe ao professor flexibilizar o planejamento e pensar algo que motive os alunos e contemple estas particularidades, utilizando os recursos mais adequados, assim oferecendo “[...] atividades lúdicas educativas para desenvolver os conteúdos e proporcionar a aprendizagem de forma agradável e descontraída, porém disciplinada” (KRAEMER, 2007, p. 15), dessa forma, sempre deixando claro aos alunos os objetivos propostos em cada atividade, promovendo de fato um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Quando se, prioriza atividades lúdicas, pensa-se no aluno de forma integral, gesta o pedagógico com o diálogo, nessa perspectiva, rompe-se com algumas barreiras e torna o processo de construção de conhecimentos, significativo. Por exemplo *os trabalhos em grupo* possibilitam uma maior aproximação com os colegas, resultando nas trocas, estas atividades contribuem no processo de ensino-aprendizagem, produzindo ótimos reflexos na alfabetização.

O professor precisará ter entendimento sobre o conceito e conteúdos que compõem o plano de ensino de cada ano do ensino fundamental, para abordar em aula, bem como articular com as atividades lúdicas. Para fazer relação dos conteúdos com jogos de maneira interligada. Assim “[...] o brincar é um processo no caminho para a aprendizagem, mas um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar.” (MOYLES, 2002, p. 106)

Ao acompanhar este grupo de orientadoras, tornou-se perceptível nas discussões a mobilização em intensificar as pesquisas e os estudos para internalizar estes conhecimentos e dar conta no momento de gestá-los no contexto pedagógico, bem como as trocas entre as participantes nos momentos de formação foram enriquecedores para incentivá-las. Pode-se dizer que “[...] a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva.” (DOURADO, 2007, p. 924), assim compreende-se no relato de uma das orientadoras de estudo *a importância das oficinas pedagógicas para a abordagem do que estava sendo trabalhado nas formações, momentos em juntamente com as demais professoras elas compartilhavam conhecimentos sobre o PNAIC.*

O professor precisa estar atento constantemente aos sinais apresentados pelos seus alunos, para auxiliá-los no momento preciso, respeitando o tempo de aprendizagem de cada sujeito, assim mediando o processo de ensino-aprendizagem, no ciclo da alfabetização. Possibilitando que as interações aconteçam espontaneamente. O aluno no contexto da sala de aula, ao sentir-se à vontade para expressar suas inquietações sem cobranças excessivas, acarretará um maior envolvimento das crianças/alunos nas atividades escolares, estas resultando em aprendizagens significativas. As atividades lúdicas contribuem para que se perceba como sujeito ativo da aprendizagem, proporcionando um ambiente agradável para a aquisição do conhecimento. Corroborando, Kraemer (2007) comenta que nas aulas criativas e interessantes, os educandos sentem prazer em aprender, refletindo no desempenho escolar. A orientadora de estudo B destaca que:

OB- Que a criança aprende brincando, e muitas vezes para alguns educadores o brincar se resume a regras a serem cumpridas, tornando o educando o cumpridor de regras e as brincadeiras são deixadas de lado, esquecendo que o brincar faz parte da aprendizagem.

Ficou claro na fala da orientadora de estudo que apesar de toda a [re]construção de conceitos no decorrer das formações e dados significativos resultantes trazidos pelas bolsistas do PIBID, muitas professoras ainda percebem o lúdico e o brincar dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Apesar, do lúdico permitir um contato mais próximo ao aluno, conhecer nosso educando compreender a lógica de suas ações, suas características, muitas vezes ocultas, ao longo das

atividades desenvolverem juntamente com eles questões como: a socialização, a cooperação, a ética, a autoconfiança, as relações de gêneros, a criatividade, a imaginação e os conteúdos, isto ainda não é claro para alguns docentes. Desta forma, gradativamente se efetiva a construção do conhecimento de uma maneira muito peculiar. Pois “[...] é através do lúdico que a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, desenvolvendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa, possibilitando que as aulas sejam um sucesso e resultando na satisfação de professores e alunos.” (SANTOS, 2010, p. 16)

Parte-se do pressuposto que as atividades lúdicas são capazes de contribuir para a aprendizagem mais significativa na vida escolar dos alunos, por meio da experimentação e de vivências prazerosas. Assim, tornando os momentos em sala de aula mais produtivos e envolventes. Esta dinâmica de ensino e aprendizagem propõe um enriquecimento nas atividades em sala de aula, possibilitando em um simples jogo proporcionar a interdisciplinaridade, permitindo contribuir positivamente para o entendimento dos conteúdos trabalhados. Através dos jogos os alunos aprenderão brincando, bem como nas trocas com os colegas esclarecerão dúvidas, que muitas vezes na fala do professor não fica claro.

Outra implicação nas ações pedagógicas imprescindível para dinamizar o contexto da sala de aula, de acordo com as discussões do programa, destacou-se a interação entre grupos, a qual se compreende que possibilita a socialização e as trocas entre os educandos. Neste sentido, as atividades lúdicas e esta interação entre os sujeitos da aprendizagem visam proporcionar “[...] uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, pois é por meio de jogos e brincadeiras que ocorrerá o desenvolvimento integral e as potencialidades das crianças.” (SANTOS, 2010, p. 9)

No decorrer da formação foram confeccionados jogos pedagógicos, foi perceptível que este momento proporcionou a socialização entre os docentes e estas atividades em grupo tornando todas as inquietações, em momentos significativos, bem como asseguraram “[...] o espaço de prazer e aprendizagem, pois aprender com o outro é mais rápido e mais efetivo por que é mais prazeroso”. (MARQUES; KRUG, 2009, p. 1). Bem como, tornou-se compreensível ao elas vivenciarem o que fariam com as professoras alfabetizadoras no município, proporcionando um ambiente permeado com jogos, consolida-se um modo prazeroso o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao que foi proposto pelo PNAIC, de atividades lúdicas a Orientadora de Estudo B, destaca que,

OB- Temos um grupo muito bom de educadores que garantiram um trabalho efetivo, significativo, onde o que era sugerido nas atividades colocavam em prática.

Estes momentos de formação permitiram no grupo, uma prática de reflexão sobre as ações pedagógicas, repensando o cenário pedagógico da alfabetização e o seu [re]fazer, bem como contribuíram também para as formações no município. Com base na ação dialógica, permitindo aos educadores a partir de sua bagagem cultural constituir ou reconstituir seu conhecimento e fazer práticas pedagógicas. Bem como a busca de uma qualificação destes docentes na formação permanente visando uma ação-reflexão-ação. Desta forma, ao pensar a alfabetização e a efetivação de alunos alfabetizados e letrados ao término do último ano do ciclo de alfabetização, a implicação mais evidente neste grupo foi o resgate e continuidade da ludicidade no processo de ensino- aprendizagem no decorrer dos anos iniciais.

Neste contexto de reflexões constatou-se que o primeiro passo para que o fracasso nas atuações, no que tange os processos complexos de alfabetização, sejam minimizados e as dificuldades sanadas, um fator fundamental dentro de uma concepção sócio- interacionista, destaca-se as interações, a qual “[...] implica na dialogia entre aprendente e ensinante, considerando-se que ambos são elementos totalizantes da cultura e, portanto, estão em constante relação.” (BOLZAN, 2007, p. 22) A sensibilidade do professor ao ter um entendimento do contexto no qual cada sujeito/aluno está inserido, para assim repensar as práticas pedagógicas, são fatores que contribuem significativamente para o sucesso em sala de aula e efetivação dos objetivos do programa.

No decorrer deste processo de acompanhamento de formação das professoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebeu-se o entusiasmo do grupo em pensar, discutir conceitos, teorias e compreensão de metodologias, bem como dar devida importância e significação aos processos de ensino - aprendizagem do educando, para atingir ao objetivo proposto pelo programa, que visa alfabetizar até fim do ciclo de alfabetização crianças até os oito anos de idade.

Enfim, buscou-se no decorrer de toda a formação e na disseminação da mesma, apropriar-se teoricamente e vivenciar na prática o lúdico, para aguçar as demais professoras em seus municípios o desejo de agregar às ações pedagógicas e gestá-las no processo de ensino-aprendizagem, considerando o ciclo de alfabetização, possibilitando que ao longo dos três primeiros anos de escolarização, construam bases para que crianças com até oito anos de idade estejam no fim do primeiro ciclo de alfabetização, alfabetizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa criamos um referencial, bem como buscamos contribuir para a legitimação das políticas públicas para a educação nacional, acerca das ações de formação de professores e repercussões dos processos formativos do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade certa nas práticas pedagógicas de docentes que atuam como orientadoras de estudo, ao retornarem para seus municípios contribuíram na formação continuada de professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental. Priorizou-se a qualificação na formação continuada visando uma reflexão-ação- reflexão pra a melhoria das convivências tanto escolares como sociais.

No decorrer deste estudo para obter a resposta às inquietações, que estavam expressas no seguinte problema: “Como as vivências das professoras do município de Uruguaiana-RS, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa no GT3, vem contribuindo para a gestão de práticas pedagógicas outras, nos processos de alfabetização?”.

Partindo, assim do objetivo geral de analisar as vivências das professoras da rede municipal de Uruguaiana-RS, a partir da sua formação no PNAIC e contribuições para a educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais, sendo elas orientadoras de estudo, com a observação participante do processo formativo do pacto da alfabetização da Língua Portuguesa, com a triangulação dos dados: questionário aberto, observação, documentos e referenciais obteve-se clareza, da organização do planejamento, conteúdos, gestão, e avaliação da alfabetização de alunos dos três primeiros do ensino fundamental.

Neste sentido, com base nas discussões, dos cadernos de estudo e as palestras nos seminários de formação, as orientadores, refletiram e construíram materiais para subsidiar e abordar nas formações em seus municípios no que tange o processo de ensino-aprendizagem, os possíveis caminhos que cada educando com suas peculiaridades percorre no decorrer da aquisição do conhecimento, o papel desempenhado por este profissional na escola, o que se está fazendo para a efetivação desta política pública, a qual por incentivos de bolsas para a formação e uma gama de materiais oportuniza discutir sobre o fazer pedagógico, e suas implicações na tentativa de romper metodologias que segundo Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe em sujeito de sua própria história. (2001, p. 16)

Desta forma, as professoras orientadoras de estudo ao compreender as implicações de planejar, estudar conteúdos, avaliações e gestar as práticas pedagógicas no percurso da alfabetização, possibilitou criar subsídios para a formação dos professores atuantes em sala de aula a buscar e pensar mecanismos de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir para a efetivação do PNAIC no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguiana, neste sentido a Orientadora de estudo A salienta, no município:

OA-Não estou, no momento, em sala de aula. As atividades do PNAIC foram desenvolvidas com os professores-alfabetizadores de meu município e não senti dificuldade ao ministrar as formações.

No decorrer destes processos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade se percebeu a preocupação em discutir as práticas pedagógicas e com os objetivos do programa [re]pensar e problematizar o fazer pedagógico com base na abordagem epistemológica do construtivismo trazida/discutida na formação e pela professora formadora, e na epistemologia do sócio-interacionismo, pautando-se em Vygotsky, segundo a concepção de uma das professoras orientadoras. Assim, dando subsídios teóricos, e materiais didáticos para as professoras orientadoras, acompanhar e auxiliar as demais professoras da rede imersas em sala de primeiro, segundo e terceiro anos do processo de alfabetização. Neste sentido, a orientadora B afirma que por não atuar em sala de aula,

OB- [...] fazia visitas nas escolas e o trabalho foi pelos educadores, muitos objetivos foram alcançados. Algumas ações foram alcançadas com sucesso, outras nem tanto, pois algumas crianças não tiveram êxito em seu processo de aprendizagem.

Desta forma, estes momentos de formação estavam sendo um grande desafio, devido a sua complexidade e importância, apesar de uma das professoras relatar já articular e atuar na perspectiva do PNAIC, elas precisaram inquietar e problematizar discussões para as professoras alfabetizadoras [re]pensar este fazer pedagógico e em estratégias capazes de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula, visionando uma modificação do cenário atual, para a qual se busca a qualidade e efetivação dos objetivos propostos, não é tarefa fácil. Como a orientadora mesmo aborda, alguns alunos ainda não tiveram êxito, entretanto, muitas questões que estavam acomodadas, foram questionadas e possibilitaram uma nova articulação nas ações pedagógicas, percebe-se que mesmo que os resultados não tenham sido satisfatórios, ocorreu a tentativa e a reflexão sob estes processos, instigando-as a debruçar-se e estudar ainda mais para sanar os percalços encontrados ao longo da alfabetização.

Neste sentido, a cada frustração ou resultado positivo exigiu a realização de um trabalho contínuo e de dedicação do grupo de orientadoras e posteriormente das professoras alfabetizadoras, assim compreendendo que este processo de formação está contribuindo para problematizar práticas atuais, repensando nas futuras ações pedagógicas e metodologias para agregar ao processo de ensino - aprendizagem de uma forma significativa para todos os sujeitos envolvidos. Nestes momentos, foi perceptível o intuito de:

[...] estabelecer a relação dialética entre a teoria e a prática, visando à superação da fragmentação do ensinar-aprender peculiar do ensino tradicional presente, tanto no espaço da escola, quanto na formação dos professores, mediante reflexões teóricas acerca das práticas pedagógicas presentes no currículo escolar (SARTURI, 2010, p. 4)

Os momentos de formação proporcionaram idealizar e planejar para os alunos um espaço no contexto escolar permeado pela ludicidade como princípio metodológico para o processo ensino-aprendizagem, este com intuito de sanar e problematizar os conceitos básicos para a alfabetização da língua portuguesa.

As primeiras atividades desenvolvidas no processo de formação do programa, problematizou o incentivo de repensar e realizar uma retrospectiva da vida escolar das orientadoras de estudo, a qual está enraizada de maneira positiva ou não, a tomada de decisão do querer ser docente. As professoras refletiram sobre o seu processo de alfabetização, a influência das professoras alfabetizadoras, as

metodologias utilizadas e suas contribuições, no intuito de modificar o cenário atual. Esta pausa para refletir sob todo o percurso, o passado oportunizou pensar e produzir um significado para o que delineou toda a trajetória de cada uma das professoras orientadoras. Possibilitando diagnosticar questões fundamentais na tomada de decisões, na troca de opiniões e na permanência e persistência em uma determinação tanto metodológica, quanto epistemológica. A produção do memorial colocou-as diante da possibilidade de refletir a cerca, da trajetória permeada pelas escolhas que envolvem a formação do profissional docente, bem como da necessidade da formação continuada, discussões e compreensão do cenário pedagógico da alfabetização.

A orientadora A, ratifica que:

OA- [...] as discussões realizadas foram muito boas. [...] Muitas das coisas que se falou lá em 2013 para as professoras ainda repercutem em 2015: projeto, sequência didática, cantinho da leitura, diferentes ritmos de aprendizagem... [...] De modo geral, o PNAIC contribui bastante para a qualificação do processo ensino-aprendizagem de toda a rede municipal de Uruguaiana.

O processo de formação continuada e o aprofundamento e [re] conhecimento das teorias e a aproximação da teoria com a prática, no decorrer desta formação, permitiu planejar e repensar as metodologias das ações pedagógicas, estes com o intuito de buscar resultados significativos no contexto escolar e estes com qualidade, os quais ainda estão repercutindo no município de Uruguaiana.

Primeiramente, “[...] aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 1989, p. 21). Desta forma, percebeu-se a conscientização das cinco orientadoras de estudo de Uruguaiana, professoras que motivadas por estudar e buscar mecanismos para contribuir com as demais professoras alfabetizadoras, a pensarem as ações pedagógicas que contribuíssem com os sujeitos envolvidos e imersos nos processos de alfabetização.

Sendo assim os desafios encontrados impulsionaram as orientadoras de estudo a [re]pensar ou até mesmo ratificar algumas concepções, conceitos e propostas pedagógicas, assim servindo de suporte para chegar nos seus municípios para argumentar e refletir com as professoras alfabetizadoras. Os momentos

vivenciados neste processo de formação com as orientadoras de estudo, permitiram compreender estudar e debruçar em aportes teóricos-metodológicos para [re]pensar e [re]planejar o processo de ensino- aprendizagem com outro olhar, pois “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1981, p. 79)

Neste sentido, o olhar cuidadoso e atento às necessidades dos educandos, torna-se fator imprescindível para mediar da melhor forma possível o processo de ensino- aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, mais especificamente momentos iniciais em que a criança/sujeito está levantando hipóteses da língua escrita e precisa acreditar que tem potencial.

REFERÊNCIAS

AYALA, E. J. Z. **Fundamentos de pesquisa em educação: prolegômenos**. Santa Maria. 2012.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre. 2009.

BIZOTTO, M. I., AROEIRA, M. L. & A. P. **Alfabetização Linguística: da Teoria à Prática**. Belo Horizonte – MG: Dimensão. 2010.

BOLZAN, D. P. V. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2007.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Ministério da Educação. 2012.

_____, **Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2010

_____, **Portaria n.º 1458**, de 14 de dezembro de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Portaria n.º 867**, de 4 de julho de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Portaria n.º 90**, de 6 de fevereiro de 2013. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Medida Provisória n.º 586**, de 8 de novembro de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Lei n.º 12.801**, de 24 de abril de 2013. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Lei n.º 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Resolução n.º 4**, de 27 de fevereiro de 2013. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____, **Resolução n.º 12**, de 8 de maio de 2013. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf. Acesso em: 09 nov. 2014.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. **PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2010. n. 80, p. 302-375. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

_____, **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez. 2001

GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. In: MINAS GERAIS. PROCAD. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Guia de Estudo 3. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.

GADOTTI, M., FREIRE P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

GIMENO SACRISTÁN. **Comprender y transformar la enseñanza**. España. Editorial Morata. 1998.

KRAEMER, M. L. **Lendo, brincando e aprendendo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PASSEGGI, M. C. **Formação e pesquisa autobiográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SANTOS, S. C. **A importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

SARTURI, R. C. **Relatório do Projeto Estabelecendo uma relação dialética entre os saberes e as práticas nos anos iniciais do ensino fundamental**: em busca de um currículo permeado pela qualificação do processo ensino- aprendizagem. Santa Maria: Gabinete de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, N. P. **Ética, (IN) disciplina e relação professor**: brinquedo e infância. Petrópolis: Vozes, 2005.

SMEHAR, L. N.; OLIVEIRA, V. L. P. de. Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 49 | p. 403-416 | maio/ago. Santa Maria. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Apêndice A- Ficha do questionário

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Pesquisa sobre PNAIC: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, tendo como problemática central, Como as vivências das professoras do município de Uruguaiana-RS, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa no GT3, vem contribuindo para a gestão de práticas pedagógicas outras, nos processos de alfabetização?

Nome:

Idade:

Instituições de vínculo:

Tempo de atuação profissional:

Quantas escolas estão envolvidas:

Quantos professores estão envolvidos com o PNAIC:

Quantas turmas do ciclo da alfabetização têm na escola:

Quantos alunos têm na escola:

Quantos alunos estão inseridos no programa:

FORMAÇÃO CONTINUADA - PNAIC

1- Como você conheceu o PNAIC? Houve expectativas de sua parte ao participar das formações do PNAIC? Quais foram elas? Elas foram superadas no decorrer da formação?

2- Quais suas concepções em relação as teorias utilizadas no processo de formação do PNAIC, considerando os processos de leitura e escrita?

3- Considerando o processo formativo do PNAIC, quais as influências na sua formação continuada, ou seja, qual a interlocução das atividades desenvolvidas no programa e a gestão destas atividades nas ações realizadas no cotidiano escolar?

4- Após suas vivências no PNAIC concomitantemente com as reuniões de estudo no seu município, como você percebe a formação continuada do docente e seus reflexos no processo da gestão pedagógica?

ALFABETIZAÇÃO e LUDICIDADE

1- Como você compreende o processo de alfabetização e letramento? Em quais autores você pauta-se? São os mesmos que embasaram as discussões do pacto?

2- Qual a sua compreensão em relação aos níveis de alfabetização, considerando a teoria das autoras Ferreiro e Teberosky? No contexto da sala de aula foi possível analisar estas questões nos alunos, considerando os processos de subsidiar mecanismos para introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos que permeiam o ciclo de alfabetização?

3- Quais as suas concepções em relação a metodologia da ludicidade, considerando o ciclo de alfabetização? Quais as suas concepções de epistemologia? Qual a Epistemologia que permeia a formação do PNAIC?

4. Em relação ao processo de formação das colegas no município de Uruguaiana, como foi à recepção e compreensão de todas estas concepções teóricas/metodológicas?

GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1- Considerando o processo de formação do PNAIC, qual a sua visão do processo da gestão do pedagógico no contexto da escola? E no contexto da sala de aula?

2- Após a inserção no PNAIC, quando esteve em contato pela primeira vez com os alunos no contexto escolar, você encontrou alguma dificuldade em gestar e realizar atividades de acordo com os objetivos propostos pelo programa, considerando o processo de alfabetização de seus alunos? Quais foram elas?

3- Faça um breve relato sobre as diferenças de como você gestava/gestou suas práticas pedagógicas antes e depois do PNAIC, pontuando quais foram os impactos da sua formação em relação aos processos de alfabetização e letramento, no contexto da sala de aula.

4- Como suas colegas no processo de formação do PNAIC, estas realizadas no município de Uruguaiana perceberam e compreenderam as discussões pautadas no programa? Quais foram os impactos nestas formações?

ANEXO A- Certificado de monitora do PNAIC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

CERTIFICADO

TICIANE ARRUDA DA SILVA

atuou como Monitor(a) de Sala do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pela Universidade Federal de Santa Maria, com uma carga horária de 152 (cento e cinquenta e duas) horas.

Santa Maria, 19 de Novembro de 2013.

Prof. Dr. João Rogério Amaral Flores
Pib-Refkor de Extensão

Profª Drª Helenise Sangoi Antunes
Coordenadora Geral do Programa/UFSM

Profª Dra. Jane Carine Meurer
Vice-Diretora do Centro de Educação

Autenticação: 54E5.AA3D.ESED.1926.0660.4EB1.E0EF.AD16 consulte em <http://www.ufsm.br/autenticacao>

CADERNO DE APRESENTAÇÃO

1. Orientações para a organização do ciclo de alfabetização
2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

CADERNO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

1. Formação de Professores: princípios e estratégias formativas
2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação de professores

CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA**CADERNOS DO ANO 1**

1. ANO 1: UNIDADE 1
2. ANO 1: UNIDADE 2
3. ANO 1: UNIDADE 3
4. ANO 1: UNIDADE 4
5. ANO 1: UNIDADE 5

Os diferentes textos em salas de alfabetização

6. ANO 1: UNIDADE 6
7. ANO 1: UNIDADE 7
8. ANO 1: UNIDADE 8

Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem

CADERNOS DO ANO 2

1. ANO 2: UNIDADE 1
2. ANO 2: UNIDADE 2
3. ANO 2: UNIDADE 3
4. ANO 2: UNIDADE 4

Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias

5. ANO 2: UNIDADE 5
6. ANO 2: UNIDADE 6
7. ANO 2: UNIDADE 7
8. ANO 2: UNIDADE 8

O trabalho com gêneros textuais na sala de aula

9. ANO 2: UNIDADE 9
10. ANO 2: UNIDADE 10

Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento

11. ANO 2: UNIDADE 11
12. ANO 2: UNIDADE 12

Aneterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização

13. ANO 2: UNIDADE 13
14. ANO 2: UNIDADE 14

Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progresso e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças

CADERNOS DO ANO 3

1. ANO 3: UNIDADE 1
2. ANO 3: UNIDADE 2
3. ANO 3: UNIDADE 3
4. ANO 3: UNIDADE 4
5. ANO 3: UNIDADE 5
6. ANO 3: UNIDADE 6
7. ANO 3: UNIDADE 7
8. ANO 3: UNIDADE 8
9. ANO 3: UNIDADE 9
10. ANO 3: UNIDADE 10
11. ANO 3: UNIDADE 11
12. ANO 3: UNIDADE 12
13. ANO 3: UNIDADE 13
14. ANO 3: UNIDADE 14
15. ANO 3: UNIDADE 15
16. ANO 3: UNIDADE 16
17. ANO 3: UNIDADE 17
18. ANO 3: UNIDADE 18
19. ANO 3: UNIDADE 19
20. ANO 3: UNIDADE 20
21. ANO 3: UNIDADE 21
22. ANO 3: UNIDADE 22
23. ANO 3: UNIDADE 23
24. ANO 3: UNIDADE 24
25. ANO 3: UNIDADE 25
26. ANO 3: UNIDADE 26
27. ANO 3: UNIDADE 27
28. ANO 3: UNIDADE 28
29. ANO 3: UNIDADE 29
30. ANO 3: UNIDADE 30

Curriculo inclusivo: o direito de ser alfabetizado

Planejamento e organização da rotina na alfabetização

31. ANO 3: UNIDADE 31
32. ANO 3: UNIDADE 32
33. ANO 3: UNIDADE 33
34. ANO 3: UNIDADE 34
35. ANO 3: UNIDADE 35
36. ANO 3: UNIDADE 36
37. ANO 3: UNIDADE 37
38. ANO 3: UNIDADE 38
39. ANO 3: UNIDADE 39
40. ANO 3: UNIDADE 40
41. ANO 3: UNIDADE 41
42. ANO 3: UNIDADE 42
43. ANO 3: UNIDADE 43
44. ANO 3: UNIDADE 44
45. ANO 3: UNIDADE 45
46. ANO 3: UNIDADE 46
47. ANO 3: UNIDADE 47
48. ANO 3: UNIDADE 48
49. ANO 3: UNIDADE 49
50. ANO 3: UNIDADE 50

O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos

Vamos brincar de reinventar histórias

51. ANO 3: UNIDADE 51
52. ANO 3: UNIDADE 52
53. ANO 3: UNIDADE 53
54. ANO 3: UNIDADE 54
55. ANO 3: UNIDADE 55
56. ANO 3: UNIDADE 56
57. ANO 3: UNIDADE 57
58. ANO 3: UNIDADE 58
59. ANO 3: UNIDADE 59
60. ANO 3: UNIDADE 60
61. ANO 3: UNIDADE 61
62. ANO 3: UNIDADE 62
63. ANO 3: UNIDADE 63
64. ANO 3: UNIDADE 64
65. ANO 3: UNIDADE 65
66. ANO 3: UNIDADE 66
67. ANO 3: UNIDADE 67
68. ANO 3: UNIDADE 68
69. ANO 3: UNIDADE 69
70. ANO 3: UNIDADE 70

O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas

71. ANO 3: UNIDADE 71
72. ANO 3: UNIDADE 72
73. ANO 3: UNIDADE 73
74. ANO 3: UNIDADE 74
75. ANO 3: UNIDADE 75
76. ANO 3: UNIDADE 76
77. ANO 3: UNIDADE 77
78. ANO 3: UNIDADE 78
79. ANO 3: UNIDADE 79
80. ANO 3: UNIDADE 80
81. ANO 3: UNIDADE 81
82. ANO 3: UNIDADE 82
83. ANO 3: UNIDADE 83
84. ANO 3: UNIDADE 84
85. ANO 3: UNIDADE 85
86. ANO 3: UNIDADE 86
87. ANO 3: UNIDADE 87
88. ANO 3: UNIDADE 88
89. ANO 3: UNIDADE 89
90. ANO 3: UNIDADE 90
91. ANO 3: UNIDADE 91
92. ANO 3: UNIDADE 92
93. ANO 3: UNIDADE 93
94. ANO 3: UNIDADE 94
95. ANO 3: UNIDADE 95
96. ANO 3: UNIDADE 96
97. ANO 3: UNIDADE 97
98. ANO 3: UNIDADE 98
99. ANO 3: UNIDADE 99
100. ANO 3: UNIDADE 100

Alfabetização em foco: projetos didáticos e seqüências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares

101. ANO 3: UNIDADE 101
102. ANO 3: UNIDADE 102
103. ANO 3: UNIDADE 103
104. ANO 3: UNIDADE 104
105. ANO 3: UNIDADE 105
106. ANO 3: UNIDADE 106
107. ANO 3: UNIDADE 107
108. ANO 3: UNIDADE 108
109. ANO 3: UNIDADE 109
110. ANO 3: UNIDADE 110
111. ANO 3: UNIDADE 111
112. ANO 3: UNIDADE 112
113. ANO 3: UNIDADE 113
114. ANO 3: UNIDADE 114
115. ANO 3: UNIDADE 115
116. ANO 3: UNIDADE 116
117. ANO 3: UNIDADE 117
118. ANO 3: UNIDADE 118
119. ANO 3: UNIDADE 119
120. ANO 3: UNIDADE 120
121. ANO 3: UNIDADE 121
122. ANO 3: UNIDADE 122
123. ANO 3: UNIDADE 123
124. ANO 3: UNIDADE 124
125. ANO 3: UNIDADE 125
126. ANO 3: UNIDADE 126
127. ANO 3: UNIDADE 127
128. ANO 3: UNIDADE 128
129. ANO 3: UNIDADE 129
130. ANO 3: UNIDADE 130
131. ANO 3: UNIDADE 131
132. ANO 3: UNIDADE 132
133. ANO 3: UNIDADE 133
134. ANO 3: UNIDADE 134
135. ANO 3: UNIDADE 135
136. ANO 3: UNIDADE 136
137. ANO 3: UNIDADE 137
138. ANO 3: UNIDADE 138
139. ANO 3: UNIDADE 139
140. ANO 3: UNIDADE 140
141. ANO 3: UNIDADE 141
142. ANO 3: UNIDADE 142
143. ANO 3: UNIDADE 143
144. ANO 3: UNIDADE 144
145. ANO 3: UNIDADE 145
146. ANO 3: UNIDADE 146
147. ANO 3: UNIDADE 147
148. ANO 3: UNIDADE 148
149. ANO 3: UNIDADE 149
150. ANO 3: UNIDADE 150

A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades

151. ANO 3: UNIDADE 151
152. ANO 3: UNIDADE 152
153. ANO 3: UNIDADE 153
154. ANO 3: UNIDADE 154
155. ANO 3: UNIDADE 155
156. ANO 3: UNIDADE 156
157. ANO 3: UNIDADE 157
158. ANO 3: UNIDADE 158
159. ANO 3: UNIDADE 159
160. ANO 3: UNIDADE 160
161. ANO 3: UNIDADE 161
162. ANO 3: UNIDADE 162
163. ANO 3: UNIDADE 163
164. ANO 3: UNIDADE 164
165. ANO 3: UNIDADE 165
166. ANO 3: UNIDADE 166
167. ANO 3: UNIDADE 167
168. ANO 3: UNIDADE 168
169. ANO 3: UNIDADE 169
170. ANO 3: UNIDADE 170
171. ANO 3: UNIDADE 171
172. ANO 3: UNIDADE 172
173. ANO 3: UNIDADE 173
174. ANO 3: UNIDADE 174
175. ANO 3: UNIDADE 175
176. ANO 3: UNIDADE 176
177. ANO 3: UNIDADE 177
178. ANO 3: UNIDADE 178
179. ANO 3: UNIDADE 179
180. ANO 3: UNIDADE 180
181. ANO 3: UNIDADE 181
182. ANO 3: UNIDADE 182
183. ANO 3: UNIDADE 183
184. ANO 3: UNIDADE 184
185. ANO 3: UNIDADE 185
186. ANO 3: UNIDADE 186
187. ANO 3: UNIDADE 187
188. ANO 3: UNIDADE 188
189. ANO 3: UNIDADE 189
190. ANO 3: UNIDADE 190
191. ANO 3: UNIDADE 191
192. ANO 3: UNIDADE 192
193. ANO 3: UNIDADE 193
194. ANO 3: UNIDADE 194
195. ANO 3: UNIDADE 195
196. ANO 3: UNIDADE 196
197. ANO 3: UNIDADE 197
198. ANO 3: UNIDADE 198
199. ANO 3: UNIDADE 199
200. ANO 3: UNIDADE 200

Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

201. ANO 3: UNIDADE 201
202. ANO 3: UNIDADE 202
203. ANO 3: UNIDADE 203
204. ANO 3: UNIDADE 204
205. ANO 3: UNIDADE 205
206. ANO 3: UNIDADE 206
207. ANO 3: UNIDADE 207
208. ANO 3: UNIDADE 208
209. ANO 3: UNIDADE 209
210. ANO 3: UNIDADE 210
211. ANO 3: UNIDADE 211
212. ANO 3: UNIDADE 212
213. ANO 3: UNIDADE 213
214. ANO 3: UNIDADE 214
215. ANO 3: UNIDADE 215
216. ANO 3: UNIDADE 216
217. ANO 3: UNIDADE 217
218. ANO 3: UNIDADE 218
219. ANO 3: UNIDADE 219
220. ANO 3: UNIDADE 220
221. ANO 3: UNIDADE 221
222. ANO 3: UNIDADE 222
223. ANO 3: UNIDADE 223
224. ANO 3: UNIDADE 224
225. ANO 3: UNIDADE 225
226. ANO 3: UNIDADE 226
227. ANO 3: UNIDADE 227
228. ANO 3: UNIDADE 228
229. ANO 3: UNIDADE 229
230. ANO 3: UNIDADE 230
231. ANO 3: UNIDADE 231
232. ANO 3: UNIDADE 232
233. ANO 3: UNIDADE 233
234. ANO 3: UNIDADE 234
235. ANO 3: UNIDADE 235
236. ANO 3: UNIDADE 236
237. ANO 3: UNIDADE 237
238. ANO 3: UNIDADE 238
239. ANO 3: UNIDADE 239
240. ANO 3: UNIDADE 240
241. ANO 3: UNIDADE 241
242. ANO 3: UNIDADE 242
243. ANO 3: UNIDADE 243
244. ANO 3: UNIDADE 244
245. ANO 3: UNIDADE 245
246. ANO 3: UNIDADE 246
247. ANO 3: UNIDADE 247
248. ANO 3: UNIDADE 248
249. ANO 3: UNIDADE 249
250. ANO 3: UNIDADE 250

Curriculo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo

251. ANO 3: UNIDADE 251
252. ANO 3: UNIDADE 252
253. ANO 3: UNIDADE 253
254. ANO 3: UNIDADE 254
255. ANO 3: UNIDADE 255
256. ANO 3: UNIDADE 256
257. ANO 3: UNIDADE 257
258. ANO 3: UNIDADE 258
259. ANO 3: UNIDADE 259
260. ANO 3: UNIDADE 260
261. ANO 3: UNIDADE 261
262. ANO 3: UNIDADE 262
263. ANO 3: UNIDADE 263
264. ANO 3: UNIDADE 264
265. ANO 3: UNIDADE 265
266. ANO 3: UNIDADE 266
267. ANO 3: UNIDADE 267
268. ANO 3: UNIDADE 268
269. ANO 3: UNIDADE 269
270. ANO 3: UNIDADE 270
271. ANO 3: UNIDADE 271
272. ANO 3: UNIDADE 272
273. ANO 3: UNIDADE 273
274. ANO 3: UNIDADE 274
275. ANO 3: UNIDADE 275
276. ANO 3: UNIDADE 276
277. ANO 3: UNIDADE 277
278. ANO 3: UNIDADE 278
279. ANO 3: UNIDADE 279
280. ANO 3: UNIDADE 280
281. ANO 3: UNIDADE 281
282. ANO 3: UNIDADE 282
283. ANO 3: UNIDADE 283
284. ANO 3: UNIDADE 284
285. ANO 3: UNIDADE 285
286. ANO 3: UNIDADE 286
287. ANO 3: UNIDADE 287
288. ANO 3: UNIDADE 288
289. ANO 3: UNIDADE 289
290. ANO 3: UNIDADE 290
291. ANO 3: UNIDADE 291
292. ANO 3: UNIDADE 292
293. ANO 3: UNIDADE 293
294. ANO 3: UNIDADE 294
295. ANO 3: UNIDADE 295
296. ANO 3: UNIDADE 296
297. ANO 3: UNIDADE 297
298. ANO 3: UNIDADE 298
299. ANO 3: UNIDADE 299
300. ANO 3: UNIDADE 300

Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade

301. ANO 3: UNIDADE 301
302. ANO 3: UNIDADE 302
303. ANO 3: UNIDADE 303
304. ANO 3: UNIDADE 304
305. ANO 3: UNIDADE 305
306. ANO 3: UNIDADE 306
307. ANO 3: UNIDADE 307
308. ANO 3: UNIDADE 308
309. ANO 3: UNIDADE 309
310. ANO 3: UNIDADE 310
311. ANO 3: UNIDADE 311
312. ANO 3: UNIDADE 312
313. ANO 3: UNIDADE 313
314. ANO 3: UNIDADE 314
315. ANO 3: UNIDADE 315
316. ANO 3: UNIDADE 316
317. ANO 3: UNIDADE 317
318. ANO 3: UNIDADE 318
319. ANO 3: UNIDADE 319
320. ANO 3: UNIDADE 320
321. ANO 3: UNIDADE 321
322. ANO 3: UNIDADE 322
323. ANO 3: UNIDADE 323
324. ANO 3: UNIDADE 324
325. ANO 3: UNIDADE 325
326. ANO 3: UNIDADE 326
327. ANO 3: UNIDADE 327
328. ANO 3: UNIDADE 328
329. ANO 3: UNIDADE 329
330. ANO 3: UNIDADE 330
331. ANO 3: UNIDADE 331
332. ANO 3: UNIDADE 332
333. ANO 3: UNIDADE 333
334. ANO 3: UNIDADE 334
335. ANO 3: UNIDADE 335
336. ANO 3: UNIDADE 336
337. ANO 3: UNIDADE 337
338. ANO 3: UNIDADE 338
339. ANO 3: UNIDADE 339
340. ANO 3: UNIDADE 340
341. ANO 3: UNIDADE 341
342. ANO 3: UNIDADE 342
343. ANO 3: UNIDADE 343
344. ANO 3: UNIDADE 344
345. ANO 3: UNIDADE 345
346. ANO 3: UNIDADE 346
347. ANO 3: UNIDADE 347
348. ANO 3: UNIDADE 348
349. ANO 3: UNIDADE 349
350. ANO 3: UNIDADE 350

Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo

351. ANO 3: UNIDADE 351
352. ANO 3: UNIDADE 352
353. ANO 3: UNIDADE 353
354. ANO 3: UNIDADE 354
355. ANO 3: UNIDADE 355
356. ANO 3: UNIDADE 356
357. ANO 3: UNIDADE 357
358. ANO 3: UNIDADE 358
359. ANO 3: UNIDADE 359
360. ANO 3: UNIDADE 360
361. ANO 3: UNIDADE 361
362. ANO 3: UNIDADE 362
363. ANO 3: UNIDADE 363
364. ANO 3: UNIDADE 364
365. ANO 3: UNIDADE 365
366. ANO 3: UNIDADE 366
367. ANO 3: UNIDADE 367
368. ANO 3: UNIDADE 368
369. ANO 3: UNIDADE 369
370. ANO 3: UNIDADE 370
371. ANO 3: UNIDADE 371
372. ANO 3: UNIDADE 372
373. ANO 3: UNIDADE 373
374. ANO 3: UNIDADE 374
375. ANO 3: UNIDADE 375
376. ANO 3: UNIDADE 376
377. ANO 3: UNIDADE 377
378. ANO 3: UNIDADE 378
379. ANO 3: UNIDADE 379
380. ANO 3: UNIDADE 380
381. ANO 3: UNIDADE 381
382. ANO 3: UNIDADE 382
383. ANO 3: UNIDADE 383
384. ANO 3: UNIDADE 384
385. ANO 3: UNIDADE 385
386. ANO 3: UNIDADE 386
387. ANO 3: UNIDADE 387
388. ANO 3: UNIDADE 388
389. ANO 3: UNIDADE 389
390. ANO 3: UNIDADE 390
391. ANO 3: UNIDADE 391
392. ANO 3: UNIDADE 392
393. ANO 3: UNIDADE 393
394. ANO 3: UNIDADE 394
395. ANO 3: UNIDADE 395
396. ANO 3: UNIDADE 396
397. ANO 3: UNIDADE 397
398. ANO 3: UNIDADE 398
399. ANO 3: UNIDADE 399
400. ANO 3: UNIDADE 400

Brincando na escola: lúdico nas escolas do campo

401. ANO 3: UNIDADE 401
402. ANO 3: UNIDADE 402
403. ANO 3: UNIDADE 403
404. ANO 3: UNIDADE 404
405. ANO 3: UNIDADE 405
406. ANO 3: UNIDADE 406
407. ANO 3: UNIDADE 407
408. ANO 3: UNIDADE 408
409. ANO 3: UNIDADE 409
410. ANO 3: UNIDADE 410
411. ANO 3: UNIDADE 411
412. ANO 3: UNIDADE 412
413. ANO 3: UNIDADE 413
414. ANO 3: UNIDADE 414
415. ANO 3: UNIDADE 415
416. ANO 3: UNIDADE 416
417. ANO 3: UNIDADE 417
418. ANO 3: UNIDADE 418
419. ANO 3: UNIDADE 419
420. ANO 3: UNIDADE 420
421. ANO 3: UNIDADE 421
422. ANO 3: UNIDADE 422
423. ANO 3: UNIDADE 423
424. ANO 3: UNIDADE 424
425. ANO 3: UNIDADE 425
426. ANO 3: UNIDADE 426
427. ANO 3: UNIDADE 427
428. ANO 3: UNIDADE 428
429. ANO 3: UNIDADE 429
430. ANO 3: UNIDADE 430
431. ANO 3: UNIDADE 431
432. ANO 3: UNIDADE 432
433. ANO 3: UNIDADE 433
434. ANO 3: UNIDADE 434
435. ANO 3: UNIDADE 435
436. ANO 3: UNIDADE 436
437. ANO 3: UNIDADE 437
438. ANO 3: UNIDADE 438
439. ANO 3: UNIDADE 439
440. ANO 3: UNIDADE 440
441. ANO 3: UNIDADE 441
442. ANO 3: UNIDADE 442
443. ANO 3: UNIDADE 443
444. ANO 3: UNIDADE 444
445. ANO 3: UNIDADE 445
446. ANO 3: UNIDADE 446
447. ANO 3: UNIDADE 447
448. ANO 3: UNIDADE 448
449. ANO 3: UNIDADE 449
450. ANO 3: UNIDADE 450

O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas

451. ANO 3: UNIDADE 451
452. ANO 3: UNIDADE 452
453. ANO 3: UNIDADE 453
454. ANO 3: UNIDADE 454
455. ANO 3: UNIDADE 455
456. ANO 3: UNIDADE 456
457. ANO 3: UNIDADE 457
458. ANO 3: UNIDADE 458
459. ANO 3: UNIDADE 459
460. ANO 3: UNIDADE 460
461. ANO 3: UNIDADE 461
462. ANO 3: UNIDADE 462
463. ANO 3: UNIDADE 463
464. ANO 3: UNIDADE 464
465. ANO 3: UNIDADE 465
466. ANO 3: UNIDADE 466
467. ANO 3: UNIDADE 467
468. ANO 3: UNIDADE 468
469. ANO 3: UNIDADE 469
470. ANO 3: UNIDADE 470
471. ANO 3: UNIDADE 471
- 472.

ANEXO B- Carta de Apresentação



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Santa Maria, 13 de novembro de 2015.

De: Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi

Para: Professora Orientadora e participante do PNAIC

Assunto: Apresentação da acadêmica Ticiane Arruda da Silva, do Curso de Curso de Pós-Graduação, Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional

Eu, Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi, venho por meio desta, apresentar a aluna Ticiane Arruda da Silva, matriculada no curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 201460147, com intuito de desenvolver o seu trabalho de monografia, para isso precisa que as professoras orientadoras de estudo do programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) respondam um questionário encaminhado por e-mail, com o objetivo de analisar as vivências das professoras da rede municipal de Uruguaiana-RS, a partir da sua formação no PNAIC e contribuições para a educação, considerando as atividades desenvolvidas pelas mesmas no espaço cotidiano das suas ações profissionais.

A colaboração será fundamental para o desenvolvimento do trabalho da acadêmica, desde já agradeço pela pronta disponibilidade em responde-la.

Atenciosamente,

Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora