



Regae - Revista de Gestão e Avaliação

Educacional

E-ISSN: 2318-1338

revistaregae@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Arruda da Silva, Ticiane; Carneiro Sarturi, Rosane
FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2017,
pp. 45-54

Universidade Federal de Santa Maria
Ciudad de la Habana, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855299005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

FORMAÇÃO DO PNAIC: REPERCUSSÕES NA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ticiane Arruda da Silva
Rosane Carneiro Sarturi

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Resumo

Neste texto aborda-se o processo de formação das professoras participantes 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-se analisar as vivências de professores 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. Conclui-se, a partir das manifestações dos professores, que o processo formativo do Pnaic contribuiu para as práticas pedagógicas dos docentes, apresentando indicadores para a legitimização das políticas públicas e para a educação nacional de qualidade.

Palavras-chave: políticas públicas, formação de professores, gestão, práticas pedagógicas.

FORMATION PNAIC: REPERCUSSIONS IN THE MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract

This article is an excerpt Monograph 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. 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.

Key-words: public policy, teacher training, management, teaching practices.

Considerações iniciais

Este artigo faz parte das pesquisas do projeto *Interlocuções 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.

O Pnaic é um programa instituído pela portaria n. 867 e, desde 2012, conta com o apoio e cooperação do governo federal, dos Estados, Distrito Federal e municípios, com intuito de assegurar que até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, todas as crianças estejam alfabetizadas, 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. 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, 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 que aderiram ao Pnaic. Esses foram contemplados pelas ações do programa no decorrer de um curso de 200 horas ao longo de um ano, no município de Santa Maria. As professoras orientadoras foram organizadas e distribuídas em 14 grupos de trabalho.

O curso de formação continuada do Pnaic teve duração de dois anos¹ para os professores orientadores de estudos, com carga horária de 200 horas anuais: curso inicial de 40 horas, quatro encontros de 24 horas, seminário final no município de oito horas, seminário final do Estado de 16 horas e 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas. Posteriormente desenvolveu-se o processo de formação em seus respectivos municípios, com os professores alfabetizadores das redes públicas municipais e estaduais, totalizando 120 horas de formação continuada.

Percebeu-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.

O problema de pesquisa foi expresso nos seguintes termos: como as vivências das professoras do município de Uruguaiana/RS, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa no GT3, contribuem para a gestão de práticas pedagógicas outras, nos processos de alfabetização? O objetivo geral do estudo foi analisar as

¹ 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.

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.

Como objetivos específicos priorizou-se: analisar as políticas públicas que fomentam programa Pnaic na perspectiva de resignificar 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.

O enfoque metodológico teve por base o estudo de caso na perspectiva de Yin (2005). 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).

Num primeiro momento, de um total de 314 municípios participantes do Pnaic detemos o foco da pesquisa ao GT3, composto por 32 professoras orientadoras de estudo. Como fonte de coleta de dados foi utilizada à 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, Sério e Uruguaiana.

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.

Implicações do processo da gestão das atividades do Pnaic e suas repercussões no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguaiana/RS

A gestão do pedagógico é compreendida dentro da gestão democrática. Abordagem que fica clara no *Caderno gestão escolar no ciclo da alfabetização*, que ratifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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, comprehende-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). Neste sentido a orientadora de estudo A ressaltou que

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 implantação. A gestão democrática e a gestão pedagógica se efetivam havendo um entrosamento, uma articulação de ideias 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” (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.

Os processos de formação do Pnaic para as professoras orientadoras foram ao retornar para seus municípios um desafio, no sentido de promover reflexões para desacomodar as ações pedagógicas na perspectiva de uma educação com qualidade. No que diz respeito à gestão do pedagógico a orientadora A salientou que “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 coordenador 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 mencionou que “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.”

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 consequente 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)

A proposta do Pnaic tem como foco principal possibilitar as crianças, por 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 refletiram e articularam problematizações para as professoras alfabetizadoras pensarem os momentos em sala de aulas, estes sendo dinâmicos e divertidos instigando os estudantes a participar efetivamente das atividades propostas de maneira efetiva e com envolvimento, uma vez que

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 reconhecer-las, não camuflá-las, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro. (Gadotti, 2001, p. 82)

Neste sentido, algo mencionado foi a sensibilidade dos professores estarem atentos às necessidades dos estudantes, para mediar o processo de ensino e aprendizagem utilizando-se das mais variadas atividades e materiais para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados no decorrer do ano. 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)

O 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 contou-se com a participação de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pedagogia- Anos Iniciais da UFSM.

Nesta formação o grupo de bolsistas apresentou o trabalho realizado pelo projeto na escola, bem como realizou um circuito de jogos expondo o material criado e organizado. 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-se, 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. 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, junto 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 em que 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 e oferecendo “atividades lúdicas educativas para desenvolver os conteúdos e proporcionar a aprendizagem de forma agradável e descontraída, porém disciplinada” (Kraemer, 2007, p. 15).

Quando se prioriza atividades lúdicas pensa-se no aluno de forma integral, 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 os conceitos 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 e 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 geri-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).

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 e aprendizagem no ciclo da alfabetização. O aluno, no contexto da sala de aula, ao sentir-se à vontade para expressar suas inquietações poderá ter um maior envolvimento nas atividades escolares. As atividades lúdicas contribuem para que se perceba como sujeito ativo da aprendizagem, proporcionando um ambiente agradável para a aquisição do conhecimento. Kraemer

(2007) comenta que nas aulas criativas e interessantes, os estudantes sentem prazer em aprender, refletindo no desempenho escolar. A orientadora de estudo B destaca que “a criança aprende brincando, e muitas vezes para alguns educadores o brincar se resume a regras a serem cumpridas, tornando o estudante o cumpridor de regras e as brincadeiras são deixadas de lado, esquecendo que o brincar faz parte da aprendizagem.”

Ficou claro que, apesar de toda a reconstrução 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 e aprendizagem. Apesar do lúdico permitir um contato mais próximo ao aluno, conhecer nosso estudante 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. 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.

Outra implicação nas ações pedagógicas imprescindível para dinamizar o contexto da sala de aula, de acordo com as discussões do programa, é a interação entre grupos, a qual se comprehende que possibilita a socialização e as trocas entre os estudantes. Neste sentido, as atividades lúdicas e a interação entre os sujeitos da aprendizagem pode 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).

Estes momentos de formação permitiram no grupo uma prática de reflexão sobre as ações pedagógicas, repensando o cenário pedagógico da alfabetização e o seu refazer, bem como contribuíram para as formações no município. Com base na ação dialógica, permitiu-se aos professores, a partir de sua bagagem cultural, constituir ou reconstituir seu conhecimento e práticas pedagógicas. 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 a continuidade da ludicidade no processo de ensino e 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, seja minimizado e as dificuldades sanadas é a interações, a qual “implica na dialogia entre aprendente e ensinamento, 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 estudante 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 se percebeu o entusiasmo do grupo em pensar, discutir conceitos, teorias e compreender metodologias, bem como dar importância e significação aos processos de ensino e aprendizagem do estudante 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 no processo de ensino e aprendizagem.

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.

Neste sentido, com base nas discussões dos cadernos de estudo, nas palestras, nos seminários de formação os orientadores refletiram e construíram materiais para subsidiar e abordar nas formações em seus municípios no que tange o processo de ensino e aprendizagem, os possíveis caminhos que cada estudante e o papel desempenhado por este profissional na escola.

Desta forma, as professoras orientadoras de estudo ao compreenderem as implicações de planejar, estudar conteúdos, avaliar e gerir 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 e aprendizagem que pudesse contribuir para a efetivação do Pnaic no cotidiano escolar da rede municipal de Uruguaiana/RS.

No decorrer destes processos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade se percebeu a preocupação em discutir as práticas pedagógicas e os objetivos do programa, com vistas a repensar e problematizar o fazer pedagógico com base na abordagem epistemológica do construtivismo e na epistemologia do sócio-interacionismo.

Desta forma, estes momentos de formação estavam sendo um grande desafio devido a sua complexidade e importância: as professoras precisavam articular e atuar na perspectiva do Pnaic, inquietar-se e problematizar discussões para as professoras alfabetizadoras repensar estratégias capazes de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula. 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. Este processo de formação está contribuindo para problematizar práticas atuais, repensar as futuras ações pedagógicas e metodologias para agregar ao processo de ensino e 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. O processo de formação continuada e o aprofundamento e reconhecimento das teorias e a aproximação da teoria com a prática, no decorrer desta formação, permitiu planejar e repensar as metodologias das ações pedagógicas com o intuito de buscar resultados significativos no contexto escolar e estes com qualidade.

Percebeu-se a conscientização das cinco orientadoras de estudo de Uruguaiana/RS, professoras que se motivaram a estudar e buscar mecanismos para contribuir com as demais professoras alfabetizadoras, a pensar as ações pedagógicas que contribuíssem com os sujeitos envolvidos e imersos nos processos de alfabetização.

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

Referências

- BOLZAN, Doris. *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. *Medida provisória n. 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 9 nov. 2014.
- BRASIL. *Lei n. 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%202011%20273.pdf>>. Acesso em 9 nov. 2014.
- 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.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez. 2001

- GADOTTI, Moacir. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. In: MINAS GERAIS. *Projeto político pedagógico da escola*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2001.
- KRAEMER, Maria Luiza. *Lendo, brincando e aprendendo*. Campinas: Autores Associados. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MOYLES, Janet. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Aramed, 2002.
- SANTOS, Simone Cardoso dos. *A importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem*. Santa Maria: UFSM, 2010.
- SARTURI, Rosane 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: UFSM, 2010.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, AUGUSTO NIBALDO SILVA. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. 1987.
- YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Rosane Carneiro Sarturi é professora associada na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Centro de Educação - 97015-970 - Santa Maria - RS - Brasil.
E-mail: rcsarturi@gmail.com.

Ticiane Arruda da Silva é licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Estudante do Curso de Educação Especial e do Mestrado em Educação da mesma instituição. Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Centro de Educação - 97015-970 - Santa Maria - RS - Brasil.
E-mail: ticianearrudadasilva@gmail.com.

Recebido em 21 de outubro de 2016.
Aceito em 2 de dezembro de 2016.