

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Débora Pinheiro Pereira

**O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
(PROMLA) E SUA IMPLICAÇÃO NA GESTÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

Santa Maria, RS
2022

Débora Pinheiro Pereira

**PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E
SUA IMPLICAÇÃO NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk

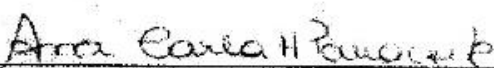
Santa Maria, RS
2022

Débora Pinheiro Pereira

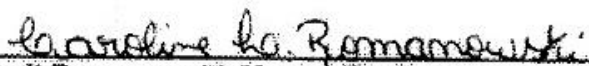
**PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E
SUA IMPLICAÇÃO NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.


Aprovada em 08 de março de 2022.



Ana Carla Holliweg Powaczuk, Doutora (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Caroline Leonhardt Romanowski, Mestra (Professora Municipal de Santa Maria)



Maria Elza Rosa Gama, Doutora (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória de construção desta monografia, inúmeras foram as vivências que me constituíram como pessoa e profissional. Como também, foram várias pessoas que fizeram parte destas experiências e que merecem meus agradecimentos. Em especial, agradeço:

Aos meus pais, Irene e Juarez, por tanta dedicação, amor, cuidado, reconhecimento, incentivo, que sempre estão junto comigo em todos os momentos me fortalecendo nessa caminhada.

À minha querida orientadora Ana Carla, pelo seu tempo dedicado a mim, pela paciência e comprometimento. Foste incansável contribuindo-me na construção desse trabalho e não apenas me acompanhou neste percurso, mas que vem me acompanhando desde 2019 na minha trajetória acadêmica e profissional. Muito obrigada por estar sempre ao meu lado, me incentivando a ir além.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar conosco suas vivências e contribuir para esta pesquisa.

Às professoras da banca examinadora por terem aceitado o convite e pelas fundamentais contribuições realizadas.

Às colegas do GPD OC e da Especialização pela parceria em vários momentos, colaboração, ajuda, compartilhamentos, incentivos, auxiliando na qualificação das minhas vivências formativas.

Enfim, meu agradecimento a todos que de alguma forma colaboraram para a tessitura deste estudo.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO

PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E SUA IMPLICAÇÃO NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

AUTORA: Débora Pinheiro Pereira
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Esse trabalho apresenta uma pesquisa realizada na Especialização em Gestão Educacional e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada ao Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC). O estudo tem como objetivo compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Como objetivos específicos delimitou-se compreender os objetivos e os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização da política Conexão de Saberes do município de Santa Maria; identificar como os professores compreendem e avaliam o PROMLA instaurado na rede e reconhecer seu impacto ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. A metodologia da investigação é qualitativa do tipo estudo de caso, realizada a partir de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes no bloco de alfabetização. A análise empreendida centrou-se em três dimensões categoriais: *Conexão de Saberes e os desdobramentos no PROMLA; o programa e seus protagonistas e o impacto do PROMLA na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização*. Na primeira dimensão, destacamos o Conexão de Saberes como uma política de formação que tem se mobilizado a atender às demandas e os desafios dos professores no exercício da docência, evidenciando o protagonismo da rede municipal neste âmbito. Destacaram-se como premissas da política em questão, a formação na perspectiva de desenvolvimento profissional, o protagonismo dos professores, a consideração da dimensão pessoal e profissional dos professores e a perspectiva de coletividade e colaboração. No que se refere à dimensão *O programa e seus protagonistas*, observamos por parte dos professores o reconhecimento de um programa de formação de professores em âmbito municipal, contudo evidenciamos um descompasso entre as necessidades formativas dos docentes e a proposta do programa, nos permitindo identificar o protagonismo questionável. Constatamos as experiências colaborativas como sentido emergente acerca do programa pelos docentes. Identificamos que o modo como os professores interpretam as demandas da sua formação estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, gerando necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão. Neste sentido, observamos tensionamentos entre as mobilizações individuais dos professores e as formações organizadas pelo programa. No que se refere ao *impacto no trabalho pedagógico* há uma tímida atribuição às contribuições do programa, o que pode ser relacionado ao pouco distanciamento temporal da experiência em curso. Entendemos que a dimensão do tempo vivido sobre a experiência pode sinalizar novas elaborações sobre a proposta em curso, especialmente, considerando que essa pesquisa ocorreu no início do ano de 2021, no qual, estava iniciando a reconfiguração da política diante da pandemia. Dessa maneira, indica-se a necessidade de considerar nas propostas de formação as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, seus contextos sociais, históricos e culturais e especialmente o modo como processam e (res)significam suas experiências. Isso pressupõe espaços formativos que fomentem o compartilhamento de experiências, num movimento colaborativo de pensar e refletir as questões do cotidiano da sala de aula, reconhecendo a diversidade de cada uma, acolhendo, escutando os docentes, articulando a teoria e a prática, considerando os saberes dos professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Políticas Municipais de Formação continuada de professores. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) AND ITS IMPLICATION IN THE MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL WORK

AUTHOR: Débora Pinheiro Pereira
ADVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This work presents a research carried out in the Especialização em Gestão Educacional e Políticas Públicas at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), linked to the Research Group Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC). The study aims to understand the impact of the Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), for the qualification of pedagogical work in the literacy block. As specific objectives, it was delimited to understand the objectives and developments of the Programa Municipal de Letramento e Alfabetização of the Conexão de Saberes policy in the municipality of Santa Maria; Identify how teachers understand and evaluate the PROMLA implemented in the network and recognize its impact on pedagogical work in the literacy block. The investigation methodology is qualitative, of the case study type, carried out from document analysis and semi-structured interviews with teachers working in the literacy block. The analysis undertaken focused on three categorical dimensions: Conexão de Saberes and the developments in PROMLA; the program and its protagonists and the impact of PROMLA on the management of pedagogical work in the literacy block. In the first dimension, we highlight the Conexão de Saberes as a training policy that has been mobilized to meet the demands and challenges of teachers in the exercise of teaching, evidencing the leading role of the municipal network in this scope. As premises of the policy in question, training in the perspective of professional development, the protagonism of teachers, the consideration of the personal and professional dimension of teachers and the perspective of collectivity and collaboration stood out. With regard to the dimension The program and its protagonists, we observed on the part of the teachers the recognition of a teacher training program at the municipal level, however, we evidenced a mismatch between the training needs of the teachers and the proposal of the program, allowing us to identify the questionable role. We found the collaborative experiences as an emerging meaning about the program by the teachers. We identified that the way teachers interpret the demands of their training is supported by their teaching trajectories, generating unique needs and motivations about the demands and challenges of the profession. In this sense, we observe tensions between the individual mobilizations of teachers and the training organized by the program. With regard to the impact on pedagogical work, there is a timid attribution to the program's contributions, which can be related to the little temporal distance from the ongoing experience. We understand that the dimension of the time lived on the experience can signal new elaborations on the current proposal, especially considering that this research took place at the beginning of the year 2021, in which, the reconfiguration of the policy in the face of the pandemic was starting. In this way, the need to consider in the training proposals the personal and professional trajectories of teachers, their social, historical and cultural contexts and especially the way they process and (re)signify their experiences is indicated. This presupposes training spaces that encourage the sharing of experiences, in a collaborative movement of thinking and reflecting on everyday issues in the classroom, recognizing the diversity of each one, welcoming, listening to teachers, articulating theory and practice, considering the knowledge of teachers.

Keywords: Teacher Training. Municipal Policies for Continuing Teacher Education. Pedagogical Work.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa.....	31
FIGURA 2 – Formação continuada.....	50

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Descritor: Políticas públicas municipais de Educação	22
QUADRO 2 – Pesquisa com os descritores: Políticas municipais de formação continuada de professores alfabetizadores.....	24
QUADRO 3 – Pesquisa com os descritores: Programas municipais de alfabetização	28
QUADRO 4 – Organograma da abordagem metodológica.....	34
QUADRO 5 – Participantes da Pesquisa.....	35
QUADRO 6 – Ilustrativo da entrevista com Professores atuantes no bloco da alfabetização	37
QUADRO 7 – Dimensões categoriais e recorrências	39

LISTA DE ABREVIATURAS

AEL	Arranjo Educativo Local
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Educação Infantil
EMTIs	Escolas Municipais em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPDOC	Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAE	Plano de Ação Educacional
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pmei	Programa Municipal de Educação Integral
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFCEI	Projeto de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil
Prolicen	Programa de Licenciaturas
PROMLA	Programa Municipal de Letramento e Alfabetização
SAEF	Sistema de avaliação do ensino fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEd	Secretaria de Município da Educação de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	15
1.1	REVISÃO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	20
1.1.1	Descritor: Políticas Públicas Municipais de Educação	21
1.1.2	Descritor: Políticas Municipais de formação continuada de Professores Alfabetizadores	24
1.1.3	Descritor: Programas municipais de alfabetização	27
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA ..	31
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
2.2	CONTEXTOS E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	34
2.2.1	Contexto da Investigação	34
2.2.2	Sujeitos da pesquisa	35
2.2.3	Instrumentos de coleta de informações	35
2.2.4	Dimensões categoriais e recorrências	38
3	AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PROMLA EM QUESTÃO	41
3.1	CONEXÃO DE SABERES E OS DESDOBRAMENTOS NO PROMLA.....	44
3.2	O PROGRAMA E SEUS PROTAGONISTAS	52
3.3	IMPACTO DO PROMLA NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO	62
4	CONCLUSÕES FINAIS: OS PERCURSOS TRILHADOS DURANTE A PESQUISA	73
	REFERÊNCIAS	77
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SMED	81
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82

APRESENTAÇÃO

Este estudo monográfico vincula-se ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, a partir do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação Para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC).

Objetivamos identificar a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA), desenvolvido pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, no trabalho pedagógico de professoras que atuam no bloco de alfabetização, do município de Santa Maria/RS. Desta forma, pretendemos conhecer as ações desenvolvidas por este programa e, especialmente, o modo como estas vêm sendo compreendidas pelos professores, mobilizando-os à reflexão e reorganização do trabalho pedagógico que desenvolvem em sala de aula.

O PROMLA consiste em uma proposta de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria. De acordo com IOP (2020), tem como objetivos:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos docentes fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente; Fomentar a reflexão sobre a prática, com vistas a reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas e sustentáveis no processos de ensino e aprendizagem; Impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas pautadas nos seguintes princípios: Compromisso com a Educação Integral, no Desenvolvimento de Competências, na Diversidade e inclusão, Foco na aprendizagem e Cultura Digital. (s/p)

O Programa é umas das propostas da política pública municipal “Conexão de Saberes”, a qual se constitui a partir de dois pilares, sendo um deles de caráter reparador, com trabalho voltado à distorção idade/série; e outro Preventivo, com intenção de favorecer o ensino de qualidade nas escolas públicas da rede municipal de Santa Maria.

Desta maneira, mobiliza-me investigar a repercussão do PROMLA para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Compreendemos que o processo de qualificação da rede exige esforços na direção de promover a aprendizagem de todos, pois estes certamente são fatores que incidem sobre a

distorção idade/ano, reprovação e evasão escolar. Concordamos com Bolzan e Powaczuk (2018) ao indicarem que:

As questões que se impõem são tantas que as pesquisas desenvolvidas parecem não ser suficientes para responder às demandas que as redes e os sistemas de ensino precisam atender, como: a alfabetização “na idade correspondente à série/ano”, garantia dos direitos de aprendizagem da leitura e da escrita no ensino fundamental, progressão continuada e processos de inclusão e exclusão da/na escola (pág. 418).

Nesse sentido, esta monografia se mostra como uma possibilidade investigativa que poderá contribuir para melhor compreendermos a realidade da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, a partir de sua iniciativa em promover uma Política Municipal de Formação de Professores no âmbito da alfabetização e letramento. A partir destas considerações justificamos a formulação do presente problema de pesquisa: **qual a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), desenvolvido pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização?**

Com o propósito de responder esse problema de pesquisa, delimitou-se como objetivo geral: compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Para que o objetivo geral seja alcançado, foram elencados como objetivos específicos:

- Compreender os objetivos e os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização da política Conexão de Saberes do município de Santa Maria;
- Identificar como os professores compreendem e avaliam o PROMLA instaurado na rede;
- Reconhecer o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Ressaltamos, desta forma, que o trabalho pedagógico está associado ao que envolve a ação docente, o planejamento, a organização e a reelaboração dos planos didáticos. Isso provoca a reflexão e o incessante determinar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores com o intuito de proporcionar as aprendizagens dos estudantes com os quais atua (BOLZAN E POWACZUK, 2013).

Neste sentido, a qualificação deste processo repousa sobre o entendimento acerca das condições do protagonismo dos professores em relação ao trabalho que realizam, o que exige a capacidade de análise acerca dos processos que incidem sobre as mediações pedagógicas, capazes de favorecer a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Logo, a qualidade a que nos referimos vai além da medida quantitativa, reconhece-a como um:

[...] fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos, ressaltando que a qualidade deve ser medida por fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

No que se refere à qualidade e legitimidade de uma política de formação, os estudos de Rosa, Pessoa e Leal (2015) designam como elementos fundamentais à possibilidade de: continuidade formativa; realização de estudos sistemáticos; rompimento com a dicotomia entre teoria e prática; o debate permanente entre as áreas de conhecimento relacionadas à prática de sala de aula; estudos sequenciados, que aprofundem temas relevantes para a prática, assegurem e favoreçam o crescimento do grupo; enfoque em situações-problemas e proposições de superação; por fim a articulação e garantia de tempos e espaços para que professores, em sua coletividade, pensem permanentemente sobre seu fazer e renovem seu compromisso cotidiano com a aprendizagem de todos os estudantes.

Entendemos que, mesmo levando em conta que as variáveis de qualidade são produzidas em realidades e condições objetivas bastante diferenciadas, é fundamental identificar e apontar dimensões ponderadas pelos professores da Rede Municipal, considerando a forma como significam os espaços de formação e sua vinculação com as demandas que vivenciam no contexto diário da profissão, permitindo reconhecer a legitimidade e relevância da política municipal em curso.

Com base na problemática e nos objetivos, apresentamos o estudo em cinco capítulos. No Capítulo 1, intitulado: “Justificativa do Estudo: trajetória acadêmica, experiências formativas e a construção do objeto de investigação”, são apresentados os motivos e os caminhos trilhados na trajetória acadêmica que levaram a pesquisadora a chegar no objeto de investigação e, também, o estado de

conhecimento que contempla a revisão acerca de produções realizadas sobre o tema.

No segundo capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos: contextualizando a pesquisa”, indicamos a abordagem metodológica adotada para esse estudo e, na sequência, definimos e descrevemos características sobre o contexto e os colaboradores da investigação. Sucessivamente, indicamos os instrumentos da investigação e as fases da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Políticas Municipais de Formação Continuada de Professores: o PROMLA em questão”, desenvolvemos a trama que constitui a grande categoria da pesquisa, por meio da discussão acerca das dimensões categoriais e suas recorrências oriundas das narrativas dos participantes. Esse capítulo se desdobra nos seguintes subcapítulos: “Conexão de Saberes e os desdobramentos no PROMLA”; “O programa e seus protagonistas” e “Impacto do PROMLA na Gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização”.

Por fim, evidenciamos em “Conclusões finais: os percursos trilhados durante a pesquisa” os principais achados, por meio da retomada dos objetivos da investigação e encerrando com as reflexões acerca dos princípios conclusivos.

1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O ingresso na escola é um processo muito aguardado por todos e muito esperado pelas famílias. Minha relação familiar com os processos escolarizados não foi diferente. Ingressei na escola aos cinco anos no Pré-escolar, no Pallotti - Colégio Antônio Alves Ramos, localizado em Santa Maria/RS. Meus pais, ao escolherem essa escola, imaginaram que ela iria garantir as aprendizagens que eu necessitava, já que possuíam conhecimento a respeito do trabalho realizado na mesma, uma vez que a mesma teve êxito com meu irmão. Assim, tinham tranquilidade e confiança nesta instituição.

Lembro-me de sempre ter êxito ao longo do processo de escolarização, por conta do suporte frequente que recebi da minha família. Estudei nesta escola até o oitavo ano, pois a mesma não possuía Ensino Médio. Recordo que precisei participar dos estudos de recuperação apenas no último ano, em português, por não atingir a média para aprovação. A professora sugeriu aos meus pais que eu fizesse algumas aulas particulares, porque ela afirmava que era muito difícil de aprovar com ela, e que precisavam buscar um meio para ajudar na recuperação da minha nota. Assim, meus pais pagaram por várias aulas particulares com uma professora e, então, consegui passar. Essa circunstância remete ao processo de responsabilização individual pela não aprendizagem, sugerindo que o mesmo fosse um problema apenas meu e dos meus pais, não da escola. Nas escolas particulares, esta é uma situação recorrente, na qual os pais são responsabilizados por promover ações que garantam que as aprendizagens esperadas pelo currículo escolar ocorram, além de existir também uma expectativa com relação à família, que ao ter condições de pagar a mensalidade da instituição, teriam como pagar aulas particulares.

Não recordo de ter sido questionada sobre a metodologia da professora. Meus pais, ao procurarem entender minha nota do semestre em reuniões com a professora, apenas foram alertados sobre as minhas dificuldades, sendo que a mesma em nenhum momento manifestou preocupação com sua prática ou sugeriu algum planejamento específico para mim, como atividades diferenciadas que me auxiliassem a alcançar as aprendizagens esperadas. Meus pais sem conhecimento

a respeito e por também terem estudado somente até o quinto ano do Ensino Fundamental, não questionaram sobre as práticas educativas.

No primeiro ano do Ensino Médio fui designada para estudar no Colégio Nossa Senhora de Fátima, também localizado em Santa Maria/RS, a qual foi uma instituição que sempre me acolheu e proporcionou metodologias diversificadas. Desse modo, pode-se perceber que a gestão pedagógica e escolar visava garantir o êxito do aluno, ou seja, quando tínhamos dificuldades, os professores elaboravam diversas atividades, propostas, dinâmicas e trabalhos de modo a favorecer as aprendizagens. Foram três anos nesse colégio, com experiências que considero positivas para meu desenvolvimento.

Quando chegou o momento de pensar na continuidade dos estudos no ensino superior, surgiu a dúvida sobre o que cursar. Eu estava em dúvida sobre o que queria exatamente. Sempre manifestei meu interesse em ser professora, mas algumas pessoas próximas não demonstravam aprovação, desmerecendo a profissão, especialmente no que se refere ao retorno econômico. Já os meus pais me apoiaram e diziam que eu deveria fazer o que eu gostava. Sempre, desde pequena, “brincava de professora”, chegava da escola e ia estudar passando todo o conteúdo da aula no quadro para “meus alunos” imagináveis, e explicava para eles a partir de atividades. Eu fazia cópias do material dado na aula pela professora, ou ela me dava as que sobravam, e eu só conseguia estudar dessa forma, ensinando os outros.

Naquele momento, eu imaginava que “dar aula” era apenas passar atividades para os alunos, não compreendia que era necessário haver um planejamento, levar em conta as especificidades, o contexto da turma, as necessidades e interesses dos estudantes. Além disso, não compreendia que “dar aula” era muito mais que ensinar um conteúdo e “dar folhinhas”, passando a compreender sobre esse processo de ensino e aprendizagem apenas na formação inicial e nos processos de formação em que participei nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Realizei o ENEM em outubro de 2015, fui aprovada no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, e em março de 2016 iniciaram as aulas. Lembro que sempre fui muito participativa, engajada em buscar mais, aprender, e, desde o início, já possuía o foco em uma formação continuada. Ao entrar na graduação, almejava continuar estudando na pós-

graduação, com interesse em realizar uma especialização, mestrado, e, quem sabe, o doutorado.

Os professores, ao longo da graduação, mencionavam a importância de entrar em grupos de pesquisa. Então, na metade do primeiro semestre, resolvi participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como voluntária no subprojeto “Anos Iniciais”, em que eu ia para a escola com o grupo e ajudava a realizar algumas propostas com as turmas. Nas atividades, fazia dupla com alguém do grupo, pois recém havia começado aquela nova experiência. Depois, com a publicação do edital para o PIBID Educação Infantil, fui selecionada e me tornei bolsista por dois anos. A participação no projeto me proporcionou vivenciar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas em sala de aula. Concomitantemente com estudos, nas reuniões do grupo de pesquisa haviam leituras para embasar as ações realizadas no âmbito escolar. Além disso, participei das reuniões na escola, atividades com as famílias. Dessa forma, ao longo de dois anos fui me constituindo e ressignificando minhas ações, refletindo sobre os sujeitos inseridos nos diferentes tempos e espaços sociais, compreendendo a educação em sua amplitude, tanto por estar inserida no curso de Pedagogia, quanto no PIBID.

Após, ocorreram algumas mudanças no PIBID, e, no semestre que eu me encontrava, não poderia mais continuar como bolsista, sendo apenas possível realizar residência pedagógica, entretanto, minha orientadora no projeto não havia se credenciado neste. Dessa forma, fui trabalhar como monitora pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Atuei como monitora de uma criança Autista e com Síndrome de Down na Escola Municipal de Educação Infantil, por um ano e três meses, onde também pude relacionar os conhecimentos estudados no curso de Pedagogia com as ações realizadas, auxiliando no meu processo formativo. Nesse período, muitas inquietações surgiram devido especialmente à falta de inclusão por parte da professora com essa criança, em virtude de ela já estar por se aposentar. Além disso, muitas das propostas sugeridas não eram do interesse e necessidade da turma, gerando a exclusão do menino em várias situações, como, por exemplo, o “deixar ele no tapete, já que não quer fazer”, “ele não consegue acompanhar a turma” ou “o tempo dele na atividade é rapidinho”. Ouvir tais frases me angustiava muito.

Comecei a buscar formas para incluir o aluno, com mudanças no material disponibilizado pela professora para realizar as propostas, como giz de cera e canetinhas mais grossas, pois ele tinha dificuldades em segurar o material. Além disso, mudei a maneira de realização da proposta, buscando algo que o atraísse, assim como trazer a turma para a volta dele nas brincadeiras, já que ficava sozinho no tapete só comigo brincando, também pedia para que os colegas o ajudassem a levar o lanche até o refeitório, para darem a mão para ele, já que não conseguia caminhar sozinho. Enfim, eu tentava incluí-lo, na medida do possível, tendo como barreira a restrição da função (papel) de monitora, mas no horizonte que me abria como pedagoga, buscar alternativas para ele participar, para o incluir nas atividades.

Esta experiência formativa foi muito importante, ao permitir compreender o cotidiano da escola, especialmente no quanto, muitas vezes, homogênea as aprendizagens. A consideração sobre as singularidades infantis parecia não ter prioridade no trabalho realizado na escola.

Posteriormente, participei do Projeto de Extensão RONDON na Operação João de Barro, concebido pelo Ministério da Defesa na cidade de Santa Rosa do Piauí, desenvolvendo oficinas na área da Educação. Essa experiência foi muito significativa, havendo muita troca de conhecimentos com as professoras do município. Vivenciei situações de extrema vulnerabilidade social das comunidades, como a falta de saneamento básico. As pessoas passam os dias em casa, pois não têm onde trabalhar, não têm como plantar devido à extrema seca da terra, existem poucas lojas no centro, além de apenas dois mercados, onde trabalham somente os próprios proprietários. Os professores relataram que lecionavam em disciplinas que não são formados, há desvalorização da profissão, falta de interação entre os professores, carga horária exaustiva, desmotivação, falta da participação das famílias, falta de recursos e precárias condições de trabalho. Uma mãe que participou das oficinas e tem um filho com deficiência mencionou que não há inclusão, que a escola envia as atividades para casa e ela encarregava-se de fazer com ele. Assim, com as propostas das oficinas de educação buscamos levar ideias que levassem em conta o contexto escolar, partindo do interesse e necessidade da turma, visando o aluno como o foco, valorizando seus conhecimentos prévios e respeitando suas limitações. Considerando a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, construímos jogos com materiais recicláveis, realizamos

circuitos de jogos para alfabetização, matemática, espaços com materiais não estruturados, atividades em grupo, e também propostas com o foco na inclusão.

No ano de 2019 optei por participar da seleção para ser bolsista do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação Básica e Superior - GPDOC, pelo Programa de Licenciaturas (Prolicen), no Projeto de Ensino Perspectivas Inovadoras na Organização do Trabalho com a Leitura e a Escrita no Contexto Escolar, que proporcionou, além de ações em sala de aula, um contato mais próximo com a pesquisa, desenvolvendo estudos que englobam gestão do trabalho pedagógico, alfabetização, desempenho escolar em comunidades de vulnerabilidade social e ações desenvolvidas em uma escola pública.

O projeto tinha como objetivos: desenvolver estratégias, com ênfase na leitura e na escrita considerando as múltiplas infâncias presentes no cotidiano escolar; compreender os desafios e enfrentamentos que os estudantes se deparam na apropriação da leitura e da escrita; desenvolver propostas de atividades diversificadas de leitura e de escrita; constituir um espaço de reflexão compartilhada entre professores/gestores, acadêmicos, egressos acerca das possibilidades de ações inovadoras na organização do trabalho pedagógico.

Estas experiências me levaram a pensar sobre as relações entre vulnerabilidade social e as aprendizagens escolares e quanto é importante a relação solidária e colaborativa entre a escola e a Universidade, especialmente diante do quadro de precariedade da escola Pública e os desafios que a gestão escolar se depara no atendimento de comunidades em situação de vulnerabilidade social. A partir disso, pude vivenciar algumas experiências que, de alguma maneira, me inquietaram muito, especialmente no que se refere aos desafios da gestão do trabalho pedagógico em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Ao finalizar a graduação no curso de Pedagogia, realizei o processo de reingresso no curso de Educação Especial, e, assim, dar continuidade a esta formação. Concomitantemente ao reingresso, surgiu a possibilidade de ingresso no Curso de Especialização em Gestão Educacional.

Desse modo, no movimento de reflexões e ações que o projeto de ensino, bem como as discussões promovidas no GPDOC, foi tomando forma, mobilizou-me a saber acerca das situações de não aprendizagem e sua correlação com o fracasso escolar. Neste período, tive conhecimento sobre a pesquisa desenvolvida por Klein (2019), integrante do grupo, intitulada: “Índices de distorção idade-série nos 4 e 5

anos: desafios e implicações na gestão do trabalho pedagógico no município de Santa Maria”, que relatou sobre a Política. Junto a isso, professoras da rede municipal integrantes do grupo de pesquisa mencionaram suas experiências no PROMLA, que é uma das ações que compõem esta política.

Com isso, interessei-me pela temática e propus este trabalho com objetivo de avaliar/ compreender o impacto deste programa para a qualificação dos processos educativos em andamento na rede, em especial no que se refere às situações de não aprendizagem.

A partir das estratégias realizadas pela gestão educacional escolar e pelos professores do município, desejo compreender em que medida este programa promove o repensar das ações que contemplam o processo de ensino e aprendizagem, para tornar o ensino com melhor qualidade para todos. As discussões sobre as políticas de formação no meu processo me levaram a ter interesse em pesquisar sobre a política pública Conexão De Saberes, na Especialização em Gestão Educacional e Políticas Públicas.

Neste sentido, a relevância desta pesquisa está na possibilidade de acompanhar e problematizar a repercussão de uma política gestada no município de Santa Maria. Como bolsista do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: Educação Básica e Superior – GPDOC, desenvolvendo estudos que englobam gestão do trabalho pedagógico, alfabetização, desempenho escolar em comunidades de vulnerabilidade social e formação de professores, pude vivenciar algumas experiências que, de alguma maneira, me inquietaram e me levaram a ter esse interesse em pesquisar sobre a Política Pública Conexão De Saberes. Desta forma, estudar as políticas públicas e entender as ações e os movimentos feitos pela Gestão Municipal e pela Gestão Escolar poderá contribuir para compreender a realidade da rede municipal de Santa Maria, a partir de sua iniciativa de promover uma Política Municipal de Formação de Professores no âmbito da alfabetização e letramento.

1.1 REVISÃO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O interesse pelas pesquisas no campo das políticas públicas municipais de formação continuada de professores decorre de minha trajetória formativa desenvolvendo estudos no Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência:

Educação Básica e Superior – GPDOC. Desse modo, almejo desenvolver um estudo qualificado que promova contribuições para o campo da educação, de forma a ampliar as discussões e conhecimentos sobre o tema investigado. Neste sentido, compreendemos que é essencial uma investigação sobre as produções acadêmicas já realizadas acerca deste contexto e sobre esta temática, para desenvolvermos um estudo qualificado e que traga contribuições positivas para a educação.

Assim, para estruturar esta pesquisa foi realizada uma revisão do Estado de Conhecimento, que é definido pelas autoras Fernandes e Morosini (2014, p. 156) como:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Desse modo, a construção do Estado de Conhecimento nos permite um mapeamento dos conhecimentos já produzidos, identificar as áreas de tensão, possíveis avanços na compreensão do tema em estudo ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo, “possibilitando uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa acerca do objeto da investigação que pretendemos desenvolver” (FERNANDES; MOROSINI, 2014, p. 158), gerando inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Para fazer este Estado do Conhecimento, como fonte de pesquisa escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Para tal investigação, definimos os seguintes descritores que delineiam o estudo: Políticas Públicas Municipais de Educação; Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Programas Municipais de Alfabetização. Preferimos delimitar o período de 2015 até 2021, na possibilidade de identificar o conjunto de pesquisas que são encontradas a partir desta temática.

1.1.1 Descritor: Políticas Públicas Municipais de Educação

Neste primeiro descritor, o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD resultou em sete estudos, no entanto,

apenas três eram voltados para a temática da pesquisa, os quais estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritor: Políticas públicas municipais de Educação

Descritor: Políticas Públicas Municipais de Educação			
Período: 2015-2021			
AUTOR	TÍTULO	GRAU/INSTITUIÇÃO	ANO
Segatto, Catarina Ianni	O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação Intergovernamental	Tese/Fundação Getúlio Vargas, São Paulo	2015
Medeiros, Elizabeth Oliveira de	A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios	Dissertação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2016
Dantas, Marta Maria dos Santos	Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)	Dissertação/ Universidade Federal do Ceará	2018

Fonte: Da autora (2021).

A tese intitulada “O papel dos governos estaduais nas políticas municipais de educação: uma análise dos modelos de cooperação Intergovernamental”, de autoria de Segatto (2015), teve como objetivo “compreender o papel dos estados brasileiros nas relações intergovernamentais no Brasil na Educação, já que a Constituição Federal de 1988 determinou que estados e municípios compartilhem competências na oferta do ensino fundamental e que deve haver colaboração, especialmente, nessa etapa do ensino”. A pesquisa envolveu o entendimento sobre a trajetória da política educacional, o funcionamento do Sistema Nacional de Educação, as relações entre estados e municípios na Educação, os resultados da cooperação nas políticas municipais de Educação em quatro estados: Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e São Paulo, e nos resultados educacionais. Além disso, a autora destacou que, quando a cooperação entra na agenda governamental e o estado assume um papel de coordenador regional, é possível influenciar as políticas municipais. Assim, a pesquisadora concluiu que há diferentes modelos de cooperação entre os

governos subnacionais na Educação, sendo que somente o caso cearense se caracteriza como de coordenação estadual.

O estudo desenvolvido por Medeiros (2016), por meio de sua dissertação de mestrado intitulada “A implementação do programa de educação integral da rede municipal de ensino do Recife: êxitos e desafios”, teve como objetivo principal “analisar o processo de implementação do Programa Municipal de Educação Integral (Pmei) e a organização das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs)”. Como resultados, a autora relata inúmeros entraves no processo de implementação e com relação ao entendimento dos principais conceitos do programa, o que resulta em uma fragmentação pedagógica e sérias dificuldades com a infraestrutura. Ela também destaca que foi uma política implantada de maneira arbitrária, uma vez que as escolas não tiveram a possibilidade de participar da elaboração do desenho do programa. Além disso, ocorreu a falta de planejamento estratégico que levasse em consideração todas as demandas que esse programa requer. Nesse contexto, a autora apresentou uma proposta de intervenção, o Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado a partir de três eixos: da ampliação do tempo, da organização curricular e da otimização dos espaços. Ele é fundamentado na gestão compartilhada de todos os envolvidos com esta demanda, a partir da composição de um Arranjo Educativo Local (AEL), com entendimento de que essas ações não resolverão todos os problemas enfrentados pelas escolas, e sim que, durante a sua implementação, serão acompanhadas e avaliadas para que sejam adequadas ou substituídas quando necessário.

A pesquisa intitulada “Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)”, de autoria de Dantas (2018), buscou investigar “o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), como política pública educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, visando avaliar de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica ofertada nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Este surgiu da iniciativa da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, no ano de 2010”. A autora, concluiu que o SAEF configura-se como política pública educacional municipal, pois tem como principal motivação a busca pela qualidade da educação, pensada não somente com vistas a proporcionar informações úteis, mas também para contribuir com indicadores necessários à proporcionar ações de intervenções que visem a

garantia do direito de aprender dos alunos e melhoria da gestão educacional do município. No entanto, o sistema possui um conjunto de instrumentais que carecem de estudos mais aprofundados, visando o aprimoramento dos mesmos, de forma a garantir ações e práticas educativas mais eficientes voltadas para o sucesso da aprendizagem.

1.1.2 Descritor: Políticas Municipais de formação continuada de Professores Alfabetizadores

Tendo em vista que o PROMLA consiste numa proposta de formação continuada voltada para professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), optou-se por olhar para as pesquisas que contemplem Políticas Municipais de formação continuada de Professores Alfabetizadores, focando nos anos iniciais.

Desta maneira, ao utilizar esses descritores, foram encontrados 131 trabalhos, os quais centram, na sua grande maioria, em políticas de âmbito nacional como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), permitindo-nos indicar que as políticas municipais localizadas ainda são em menor número. Por conseguinte, apenas quatro condizem com a temática da pesquisa, sendo elas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisa com os descritores: Políticas municipais de formação continuada de professores alfabetizadores

(continua)

Descritor: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores			
Período: 2015-2021			
AUTOR	TÍTULO:	GRAU/INSTITUIÇÃO	ANO
Pereira, Mary José Almeida	A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores	Dissertação/ Universidade Federal do Pará	2015
Rossini, Renata Guelfi	O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste	Dissertação/ Universidade Estadual de Campinas	2016

Quadro 2 – Pesquisa com os descritores: Políticas municipais de formação continuada de professores alfabetizadores

(conclusão)

Santos, Maria Rosângela dos	Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai	Dissertação/ Universidade Federal da Integração Latino-Americana	2017
Camerini, Neila Carla	Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai	Dissertação/ Universidade Federal da Fronteira Sul	2017
Soares, Cristina Dallastra	Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	Dissertação/ Universidade Tuiuti do Parana	2018

Fonte: Da autora (2021).

O primeiro estudo consiste em uma dissertação de mestrado que foi elaborada por Pereira (2015), intitulada “A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores” e objetivou “analisar a política de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém e sua influência na atuação profissional a partir da fala dos professores alfabetizadores”. A autora afirma que existe na formação continuada uma tendência fundamentada na racionalidade técnica, que vê os professores como práticos, tecnólogos do ensino. Também verificou a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas. Outro aspecto pontuado é o controle do trabalho docente pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na elaboração do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Posto isso, apresentou, nos resultados, que a formação continuada, como direito do professor, deveria compreendê-lo como um agente social, pensante, com interesses diversos, além de colocar em pauta a discussão mais ampla do processo ensino-aprendizagem em uma sociedade com problemas sociais, políticos e econômicos.

O segundo refere-se ao estudo intitulado “O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de

Americana e Santa Bárbara d'Oeste”, desenvolvido por Rossini (2016). Nesta dissertação, a autora buscou dentre os municípios desta região observar as estratégias desenvolvidas para implementação de políticas públicas de formação continuada de professores. Por fim, Rossini (2016) apresentou como resultados que as redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais, estadual e federal para formar massivamente seus professores. Entretanto, nestes programas, em alguns casos, prevalecem modelos com alto grau de centralização e de instrumentalização técnico-profissional, que conferem aos professores pouca autonomia ou possibilidades de indagação.

O terceiro estudo foi realizado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e tratou, especificamente, da formação continuada de professores, com a dissertação de mestrado intitulada: “Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai”. A pesquisa foi realizada por Santos (2017) e buscou “compreender como acontece a formação continuada de professores na Tríplice Fronteira, perspectivando construir um diagnóstico sobre necessidades da formação continuada de professores”. A autora destaca que, embora as secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais, da tríplice fronteira proponham programas de formação continuada com o objetivo de formar o professor para o exercício de novas competências, as experiências de formação continuada estão inseridas na realização de cursos, palestras e seminários, dissociando a teoria da prática, mostrando a ineficiência das políticas e estratégias voltadas para a formação do professor. Como resultados, a pesquisadora aponta para a importância das necessidades desta formação docente, que precisam ser levadas em consideração no planejamento dos programas de formação continuada.

A quarta pesquisa “Formação continuada dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo em duas redes municipais do Alto Uruguai” produzida por Camerini (2017), possui como objetivo “conhecer como se dão os processos de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental em dois municípios da Região do Alto Uruguai, bem como as concepções de formação continuada dos professores e dos profissionais que pensam esse processo formativo”. A autora salienta a importância da formação continuada para os docentes dos anos iniciais, a fim de melhorar a qualidade no contexto educacional. Percebeu-se nesta análise que um município possui sua

política própria de formação continuada, e o outro possui projetos/ações. Também ressalta que nos dois municípios, os professores enfatizaram sua maior satisfação com os projetos/programas de formação continuada em serviço, pelo poder municipal. Em conclusão, a pesquisa constatou que as concepções de formação continuada apresentada pelos docentes aproximam-se de perspectivas reflexivas sobre a própria prática escolar, percebeu-se o interesse por cursos/palestras/oficinas/congressos e também surge a perspectiva de unir a teoria e a prática para a eficiência de um ensino de qualidade.

Por fim, no âmbito da formação de professores alfabetizadores, este levantamento identificou a dissertação de mestrado denominada “Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada” desenvolvida por Soares (2018). Tal pesquisa teve como foco “analisar as relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, no primeiro ano do Ensino Fundamental com as orientações teórico-metodológicas da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba”. A autora evidencia que as ações formativas da SME de Curitiba estão baseadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, e que os processos formativos revelaram algumas contradições, como a proposta do protagonismo docente, indicado pelas formadoras. A pesquisadora concluiu que existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade, nos processos formativos das professoras que atuam no 1º ano, dificultando a transformação da ação docente, pois as professoras aprendem como fazer, porém não compreendem a relação com a teoria, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica para garantir às crianças o direito à infância e a aprendizagem da alfabetização.

1.1.3 Descritor: Programas municipais de alfabetização

Para melhor explicar o caminho escolhido, ao realizar buscas dos descritores anteriores encontramos poucos arquivos que contemplavam o objetivo deste mapeamento. Deste modo, realizamos uma nova pesquisa com o seguinte descritor: Programas municipais de alfabetização, no período de 2015 até 2021. A partir disso, obteve-se 62 estudos, dos quais apenas dois eram sobre programas municipais de alfabetização, sendo estes centralizados na EJA. Todos os estudos foram

analisados, tendo como foco estudos que condizem com a temática da pesquisa, conforme demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisa com os descritores: Programas municipais de alfabetização

Descritor: Programas municipais de alfabetização			
Período: 2015-2021			
AUTOR	TÍTULO:	GRAU/INSTITUIÇÃO	ANO
Santos, Verônica Maria dos	O pioneirismo das políticas públicas municipais para alfabetização de jovens e adultos em diadema/SP: avanços e desafios	Dissertação/Universidade Metodista de São Paulo	2015
Ferro, Maria Margarida de Santana Ferreira	Projeto AJA-Expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens adultos e idosos em Goiânia	Dissertação/ Universidade Federal de Goiás	2019

Fonte: Da autora (2021).

A dissertação desenvolvida por Santos (2015) apresentou a pesquisa “O pioneirismo das políticas públicas municipais para alfabetização de jovens e adultos em diadema/SP: avanços e desafios”, tendo como objetivo principal “localizar os diferentes aspectos na trajetória pioneira das políticas públicas municipais, em Diadema (SP), para a educação de jovens e adultos (EJA), especificamente no programa para alfabetização”. O estudo propõe uma atualização do Relatório Final da Pesquisa Qualitativa Etnográfica Perfil do Aluno do Serviço de Educação de Jovens e Adultos, conduzida entre 1993 e 1995, utilizando os resultados apresentados naquela pesquisa para confrontar o desenvolvimento das políticas de educação de jovens e adultos no município e nas mais recentes políticas na Região do Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, no estado de São Paulo, para esse segmento populacional. A autora conclui ressaltando que ainda falta formação mais ampliada para subsidiar a prática dos professores(as) alfabetizadores de Adultos, vinda da academia. É preciso uma superação dos preconceitos que atingem os estudantes da EJA.

A pesquisa “Projeto AJA-Expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens adultos e idosos em Goiânia” apresentada por Ferro (2019) objetivou “investigar o projeto AJA-Expansão da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), implementado no período de 2001 a 2008, como proposta de alfabetização de jovens, adultos e idosos, para compreender sua historicidade e o papel que cumpriu na expansão ou não do direito de acesso à educação de jovens e adultos (EJA). Os resultados encontrados pela autora indicaram que, apesar do reconhecimento do Projeto AJA-Expansão como uma estratégia de enfrentamento do analfabetismo em Goiânia, não houve uma consolidação como política de Estado, o que se revelou nas dificuldades de articulação entre as esferas federal e municipal quando o Município de Goiânia aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), além disso, houve a falta de empenho e compromisso ético-político dos gestores municipais em dar continuidade ao Projeto, que almejava consolidar a educação popular como integrante do sistema de ensino. A pesquisadora destacou ainda que não ocorreu ampliação contínua das matrículas nas séries iniciais de EJA na SME/Goiânia, objetivo principal propagado pelo Projeto AJA-Expansão. Assim, a autora concluiu que não havia vontade política e que preferiram apenas adquirir recursos federais por meio dessa modalidade de ensino para o município. Ao finalizar esta pesquisa, ela afirma que as ações voltadas para a EJA no Brasil e em Goiânia se revestem de limitações que permeiam a história dessa modalidade de educação e que é necessário estabelecer políticas públicas de direito para todos, que assegurem o acesso à educação, garantido pela lei.

Com base nesse Estado do Conhecimento, podemos evidenciar que estudos no âmbito das políticas públicas municipais de formação continuada de professores alfabetizadores constituem um campo a ser explorado. Isso se deve em razão de grande parte das pesquisas estarem situadas no âmbito estadual e nacional, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que foram identificadas diversas pesquisas sobre as suas implicações na formação e contribuições na prática pedagógica do professor alfabetizador, a sua influência em alguns municípios e a percepção dos professores sobre essa formação.

Posto isso, no que se refere às Políticas municipais de formação continuada de professores alfabetizadores, apresentam-se como resultados que a formação continuada além de ser direito dos professores, precisa ser realizada a partir da

compreensão dos docentes como agentes sociais, que têm interesses, demandas e necessidades diversas em sua realidade escolar. Nos programas de formação, em alguns casos, prevalecem modelos de instrumentalização técnico-profissional, com palestras, cursos, seminários que conferem aos professores pouca autonomia, não possibilitando indagações e reflexões sobre seu trabalho pedagógico.

Também evidenciamos nas pesquisas o destaque nas fragilidades teórico-práticas dos professores, o que incide sobre as possibilidades de transformação da ação docente. Assim, seria preciso levar em conta as necessidades e os contextos de atuação dos professores, propor dinâmicas com o princípio da valorização das trocas de experiências, reflexão, colaboração sobre a própria prática escolar, unir a teoria e a prática para aperfeiçoar o trabalho docente, visando um ensino de qualidade.

À vista disso, reiteramos a importância desta pesquisa como possibilidade de discussão acerca das políticas públicas municipais de formação continuada de professores, tendo como foco central a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

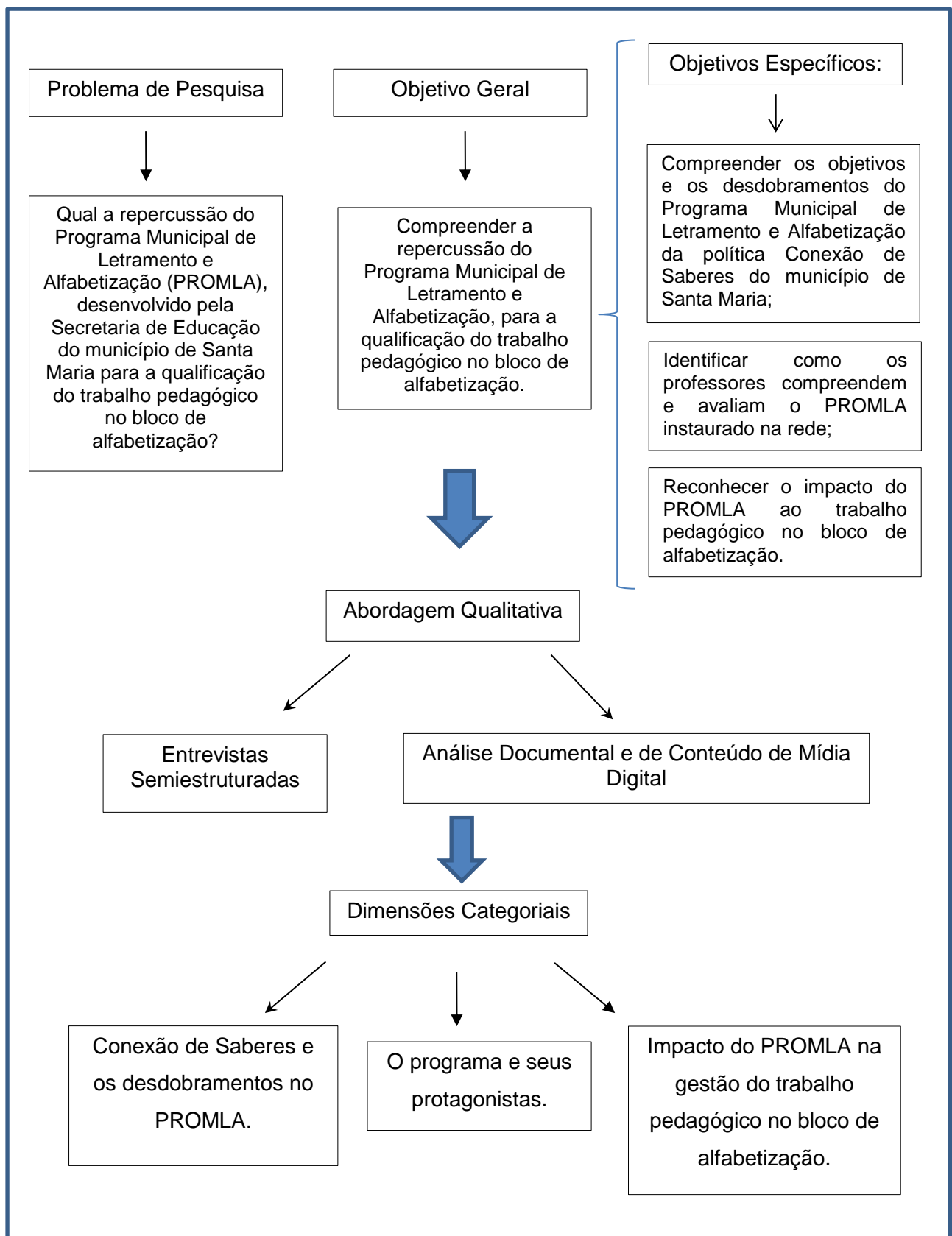
A definição da metodologia é uma escolha de grande importância realizada pelo pesquisador, uma vez que permite determinar o caminho a ser trilhado durante todo o processo da pesquisa. Assim, o estudo foi se constituindo a partir das indagações referentes à temática, sabemos que essas nos permitem traçar novos caminhos em busca de respostas para o problema e os objetivos que buscamos contemplar. Perante a isso, os objetivos específicos são:

- Compreender os objetivos e os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) da política Conexão de Saberes do município de Santa Maria;
- Identificar como os professores compreendem e avaliam o PROMLA, instaurado na rede;
- Reconhecer o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Para a análise elencamos os seguintes eixos: Ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e desdobramentos. Desse modo, os eixos e as dimensões categoriais expressam as concepções sobre os desdobramentos do PROMLA, os desafios e as implicações do mesmo no trabalho pedagógico, possibilitando trazer indicativos para responder a problemática da pesquisa: **Qual a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Santa Maria para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização?**

Tendo em vista a problemática e o objetivo geral que busca compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização a pesquisa se desenhou conforme a Figura 1.

Figura 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Da autora (2021).

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, pois esta pressupõe o contato com os sujeitos e o ambiente que está sendo investigado, em um determinado tempo e espaço. Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa:

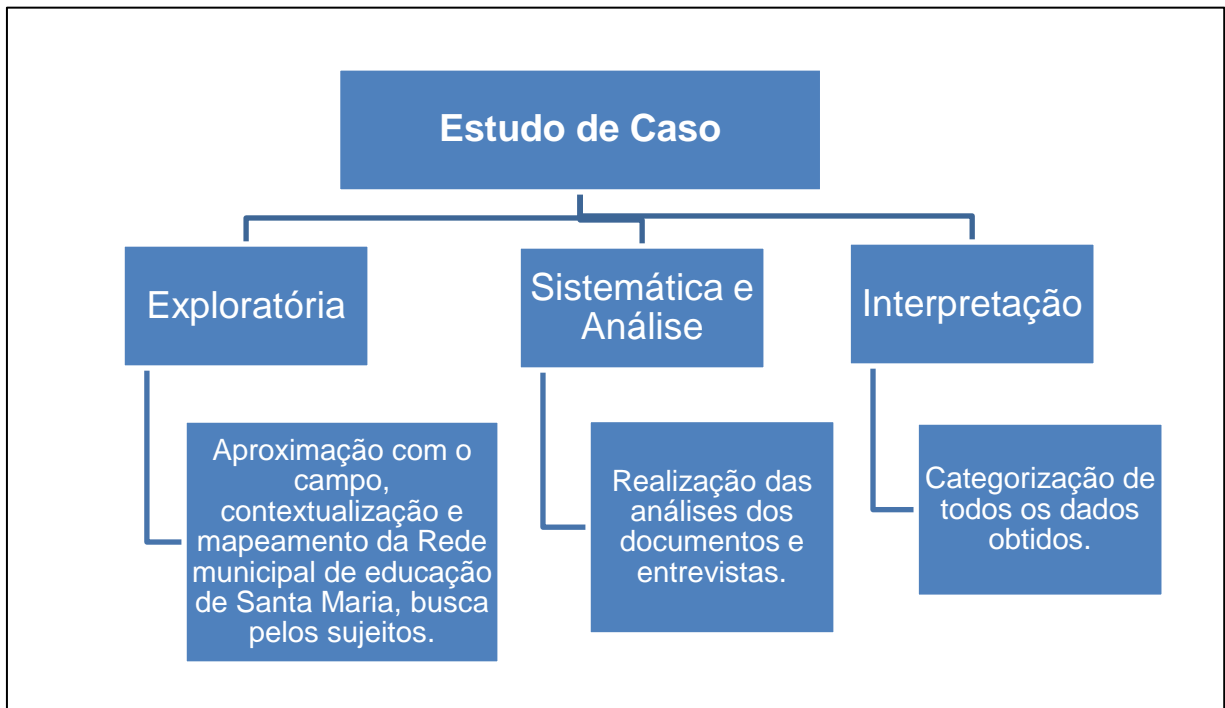
Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (p.58).

A abordagem qualitativa tem seu propósito na busca por respostas e compreensões sobre o tema em estudo sem a preocupação de contabilizar quantidades como resultados. A pesquisa qualitativa “aprofunda-se naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas, na compreensão e interpretação da realidade” (MINAYO, 2002, p. 10).

Considerando esses aspectos, destacamos para a definição da abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem sua singularidade caracterizada pela iniciativa de construir uma política municipal de formação continuada de professores. De acordo com Lüdke e André (2012, p. 17) “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”.

Perante a isso, Lüdke e André (2012) baseados nos estudos de Nisbet e Watt (1978), caracterizam o Estudo de Caso em três fases: Exploratória, Sistemática e Análise, e Interpretação. Para tanto, o Estudo de Caso buscou a interpretação acerca da repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, desenvolvido no município de Santa Maria, para a qualificação do Trabalho Pedagógico no bloco de alfabetização, o qual demandou investigar as ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e seus desdobramentos, bem como as percepções dos professores sobre as ações de formação promovidas e sua correlação com a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização (Quadro 4).

Quadro 4 – Organograma da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.2 CONTEXTOS E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

2.2.1 Contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação de Santa Maria, contemplando duas professoras participantes do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA).

Santa Maria é um município pertencente à região central do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2021, residem no município 285.159 habitantes, sendo considerada uma cidade média de grande influência na região. Além disso, é a quinta cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e a maior de sua região.

No ano de 2020, conforme o INEP, as 121 escolas públicas presentes em Santa Maria são responsáveis por garantir 38.448 matrículas de alunos na rede municipal e estadual. As 56 escolas privadas em funcionamento na cidade são responsáveis por 14.643 matrículas. Para Chiapinoto (2021, p. 52):

O Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria foi criado por meio da Lei Nº 4.123/97, de 22 de dezembro de 1997. Atualmente a rede Municipal de Educação conta com um total de 80 instituições, assim organizadas: 21 Escolas Municipais de Educação Infantil, 54 Escolas de Ensino Fundamental, uma escola de Arte, uma escola de Aprendizagem Industrial, além de 3 Escolas de Educação Infantil em termo de cooperação com a Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Perante a isso, das 54 EMEF's da rede municipal de educação de Santa Maria, 46 estão localizadas na Zona Urbana do município e 8 são escolas do campo. Para Ramos (2018), a rede conta com um quadro de aproximadamente 1.600 professores que trabalham sob regime de lotação ou serviço suplementar nessas escolas. Atualmente, todos possuem como formação mínima a graduação e são profissionais de carreira que foram empregados via concurso público.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

Definimos como critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa professoras atuantes no bloco de alfabetização, que participam do PROMLA (Quadro 5).

Quadro 5 – Participantes da Pesquisa

Participante	Espaço que atua
Professor A	Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria. Possui Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM- RS).
Professor B	Professora dos Anos Iniciais da rede municipal de Santa Maria. Possui Especialização em Mídias na Educação e Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM- RS).

Fonte: Sistematização da autora.

2.2.3 Instrumentos de coleta de informações

A **primeira fase** da pesquisa contemplou a análise de documentos e conteúdos digitais socializados nos portais, sites da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMEd), sobre a proposta da Política Pública Conexão de Saberes, bem como sobre o PROMLA, de modo a compreender as ações

desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e seus desdobramentos. Para tanto, inicialmente realizamos o contato com uma das coordenadoras do PROMLA, como forma de apresentar o projeto e solicitar a colaboração da mantenedora no que tange a socialização de documentos relativos ao Programa. Após, foi contatada a SMEd para solicitar uma parceria de pesquisa, a fim de qualificarmos nosso processo de pesquisa e conhecermos os desdobramentos do Programa. Assim, enviamos uma minuta do projeto e recebemos a autorização institucional para o desenvolvimento de sua pesquisa. Assistimos também a apresentação do projeto de formação continuada na 2ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino, a qual se deu via Live, pelo YouTube.

A **segunda fase** da pesquisa focalizou as experiências formativas dos professores a partir de sua participação no programa, na direção de compreender sua repercussão na gestão do trabalho pedagógico. Para a realização dessa etapa, optou-se por utilizar como instrumento a entrevista semiestruturada, pois ela permite ao pesquisador interagir com o espaço e os participantes da pesquisa, “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, pág. 32).

Nesse sentido, podemos realizar questionamentos sobre o tema e incorporar novos, na medida em que a entrevista se desenvolve, a fim de obter dados para responder ao problema e objetivos da pesquisa.

A entrevista é entendida como um espaço de diálogo, não se reduzindo a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas (FREITAS, 2002). A partir disso, organizamos um esquema investigativo que possibilitou a adaptação das questões, caso necessário, para abranger as possíveis manifestações durante as entrevistas, sendo organizadas em tópicos guias, os quais, conforme Bolzan (2019), são descritos como temas gerais que servem de ponto de partida para a formulação de perguntas ou problematizações e que auxiliam na organização de uma entrevista.

Para fins de registro das entrevistas, utilizamos a gravação de áudio, sendo estas realizadas com professores atuantes no bloco de alfabetização, que participam do programa. É importante ressaltar que a entrevista permitiu estabelecer um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Desta maneira, a entrevista semiestruturada foi elaborada para contemplar os objetivos da pesquisa sobre o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização e

permitir ter uma visão mais ampla do impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

As entrevistas foram subdivididas em duas partes (Quadro 6), sendo a primeira realizada com o intuito de conhecer o participante e a segunda de compreender os objetivos e os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, identificar como os professores compreendem e avaliam o PROMLA e reconhecer o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

As entrevistas realizadas aconteceram individualmente com cada participante de forma virtual, através do Google Meet. Para tanto, realizamos um primeiro contato com os professores, para, assim, informar individualmente cada entrevistado sobre a pesquisa.

Quadro 6 - Ilustrativo da entrevista com Professores atuantes no bloco da alfabetização

Professor
<p>Dados de identificação:</p> <p>Nome: codinome:</p> <p>Formação inicial:</p> <p>Pós-graduação:</p> <p>Tempo de atuação na docência:</p> <p>Ano em que atua:</p> <p>Experiências docentes no bloco de alfabetização</p> <p>Tuas experiências com a alfabetização? Práticas como professora alfabetizadora?</p> <p>Tempo de atuação no Bloco de Alfabetização?</p> <p>O que tem te desafiado no trabalho pedagógico que realizas?</p> <p>Quais pontos de apoio para organização do trabalho Pedagógico?</p> <p>Impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização</p> <p>Conte sobre suas experiências no PROMLA, instaurado na rede? Como compreendes e avalia?</p> <p>Como você compreende os princípios que balizam o programa, as intenções do PROMLA?</p> <p>Como tem sido a sua participação no programa?</p> <p>No caso das articuladoras: Como tem sido sua experiência como articuladora?</p> <p>Impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização?</p>

Fonte: Entrevistas estruturadas pela pesquisadora (2021).

A **terceira fase** do estudo contou com a transcrição das entrevistas em seu conteúdo literal. Após, foram retornadas para cada um dos entrevistados, os quais puderam verificar se estavam de acordo com o conteúdo transcrito. Uma vez aprovado pelos sujeitos, as análises foram iniciadas a partir da categorização e interpretação.

Primeiramente, destacamos os aspectos presentes nas entrevistas que contemplassem os tópicos guias delimitados. Na segunda etapa de análise, a partir dos objetivos do estudo, destacamos as recorrências existentes nas falas, as quais deram origem as dimensões categoriais. Segundo Rossetto e Bolzan (2019, p. 72) “A construção dos eixos, bem como os elementos categorias, tem como função auxiliar o pesquisador no entendimento do processo de categorização dos dados achados”.

Diante disso, no próximo subitem apresentamos as dimensões categoriais e as recorrências evidenciadas no estudo.

2.2.4 Dimensões categoriais e recorrências

O estudo foi se constituindo a partir dos questionamentos referentes à temática. Para esse fim, foram realizadas análise de documentos, evento público de lançamento do programa e entrevistas com professores atuantes no bloco de alfabetização que participam do PROMLA.

A análise do material coletado permitiu identificar três dimensões categoriais: Ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e desdobramentos; O programa e seus protagonistas; e O impacto do PROMLA na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Na dimensão categorial “Ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e desdobramentos”, as recorrências evidenciadas foram: Formação na perspectiva de desenvolvimento profissional; Desenvolver competências e habilidades para qualificar as práticas educativas; Protagonismo dos professores; Dimensão pessoal e profissional; Coletividade e colaboração. No que se refere à dimensão categorial “O programa e seus protagonistas”, as recorrências foram: Reconhecimento da necessidade de um programa de formação de professores em âmbito municipal; Descompasso entre as necessidades formativas e

componentes autobiográficos; Protagonismo docente questionável; Sentido emergente: as experiências colaborativas; Heteroformação, autoformação e interformação. Por fim, na dimensão categorial “O impacto do PROMLA na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização” evidenciamos como recorrências: Elaboraões e resistências nos contextos escolares, Significações externas às práticas cotidianas; Validações no cotidiano docente e a dimensão temporal (Quadro 7).

Quadro 7 – Dimensões categoriais e recorrências

Dimensões categoriais	Recorrências
Conexão de Saberes e os desdobramentos no PROMLA	<ul style="list-style-type: none"> - Formação na perspectiva de desenvolvimento profissional. - Desenvolver competências e habilidades para qualificar as práticas educativas; - Protagonismo dos professores. - Dimensão pessoal e profissional. - Coletividade e colaboração.
O programa e seus protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento da necessidade de um programa de formação de professores em âmbito municipal; - Descompasso entre as necessidades formativas e componentes autobiográficos; - Protagonismo docente questionável; - Sentido emergente: as experiências colaborativas; - Heteroformação, autoformação e interformação.
Impacto do PROMLA na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboraões e resistências nos contextos escolares; - Significações externas às práticas cotidianas; - Validações no cotidiano docente e a dimensão temporal.

Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados coletados no estudo (2021).

Consequente a isso, os eixos e as dimensões categoriais expressam as concepções sobre os desdobramentos do PROMLA, possibilitando-nos trazer

indicativos para responder a problemática da pesquisa: **Qual a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), desenvolvido pela Secretaria de Educação de município de Santa Maria para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização?** Desta maneira, tendo em vista a problemática e os objetivos do estudo, passamos a apresentar a análise e problematização dos dados evidenciados no estudo.

3 AS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O PROMLA EM QUESTÃO

Neste capítulo, apresentamos, para a compreensão, as discussões realizadas a partir da análise empreendida sobre o PROMLA. Para tal, discorreremos inicialmente sobre as políticas educacionais, de forma a situar a política de formação de professores do município de Santa Maria. Neste sentido, discutimos neste capítulo as três dimensões categoriais evidenciadas no estudo, quais sejam: Conexão de Saberes e os desdobramentos no PROMLA, O programa e seus protagonistas e O impacto do PROMLA na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

As políticas educacionais podem ser compreendidas como normativas que regem e regulam ações e práticas nas diferentes esferas do contexto educacional. Estão relacionadas ao direito à educação, ao acesso e permanência na escola, perante o esforço por uma educação com qualidade equivalente para todos, considerando o papel ativo e responsável do estado e seus entes federativos.

De acordo com Vieira (2007) as políticas são a governabilidade em ação, definindo um conjunto de ordenamentos, os quais manifestam o que é prioritário e o que não é prioritário em uma determinada sociedade. Conforme a autora:

Num sentido mais prático, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações. (...) as políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (VIEIRA, 2007, p. 56).

Representam as intenções do Poder Público e ao serem convertidas em práticas que se concretizam na gestão, “devem alcançar a escola e seus agentes e procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar” (VIEIRA, 2007, p. 58). De acordo com a autora:

A gestão educacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado. (VIEIRA, 2007, p. 60).

Dessa forma, a gestão educacional é o espaço das ações governamentais, sejam elas advindas da esfera federal, estadual ou municipal, sendo atravessada pelas circunstâncias políticas, pelas condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira, recursos humanos, condições materiais e imateriais, envolvendo constante negociação e conflito (VIEIRA, 2007). Além disso, tem sua finalidade em promover e viabilizar processos educacionais de qualidade, que reconheçam as necessidades e demandas das diferentes realidades, articulando-se com as políticas, a gestão escolar, as famílias e a comunidade. Nessa perspectiva, “política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local” (FERREIRA e NOGUEIRA, 2021, p. 1).

Desse modo, temos como marcos legais primordiais de políticas no Brasil a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE). A Constituição Federal de 1988 define no Art. 211 que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Assim, segundo Cunha:

A Constituição Federal de 1988 vai elevar os municípios à condição de entes federados, fortalecendo os seus poderes de decisão e de participação política. Na área da educação esta Constituição reconhece, pela primeira vez no Brasil, os sistemas municipais de ensino, com isto atribuindo-lhes competências específicas na manutenção dos serviços educacionais em determinados níveis (CUNHA, 2021, p. 4)

Neste sentido, os municípios passam a terem autonomia e competências para construir suas propostas, instituir seus próprios sistemas de ensino, implementar políticas públicas locais “por meio da criação dos seus próprios sistemas de ensino a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, configurando uma descentralização no cenário educacional” (BITTENCOURT, 2017, p.33).

À vista disso, a municipalização é entendida como um instrumento da descentralização, que, a partir da participação democrática, fortaleça o poder local político e administrativo de forma a atingir resultados satisfatórios e de alcance coletivo. Para tanto, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação estabelece as competências dos municípios definindo que:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nesta instância estão as possibilidades de elaboração das políticas de formação continuada de professores. No artigo Art. 87, no Inciso III, há o destaque para a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isto, também, os recursos da educação à distância. Em razão disso, os programas e políticas de formação passam a ser foco das políticas municipais, contribuindo com o fortalecimento ou não das condições profissionais.

Contudo, as políticas de formação de professores em âmbito municipal ainda são muito frágeis, predominando as políticas de âmbito nacional. Perante Rossini:

As redes municipais de ensino, ainda que apresentem iniciativas de formação continuada próprias, dependem dos programas de formação elaborados pelas esferas governamentais, estadual e federal para formar massivamente seus professores, esses programas, entretanto, em alguns casos, prevalece modelos com alto grau de centralização, de instrumentalização técnico-profissional, que conferem aos professores pouca autonomia ou possibilidades de indagação (2016, p.140).

No que diz respeito ao contexto da formação de professores evidencia-se a necessidade de buscar propostas capazes de colaborar na construção do conhecimento, contribuir com a melhoria de práticas existentes, promovendo a reflexão sobre seu trabalho pedagógico, que levem em conta o contexto, as necessidades, e interesses dos docentes, tornando-os protagonistas e autônomos nas suas práticas.

Diante disso, entendemos que pensar a formação docente implica considerá-la sob a concepção do desenvolvimento profissional docente, para que ocorra um espaço formativo de qualidade. É importante considerar que a formação é apenas um aspecto de destaque na progressão da carreira e que existem outros fatores importantes, como condições adequadas de trabalho, garantia de salário, valorização profissional e a execução de políticas públicas municipais de formação

continuada que propiciem ao professor potencializar-se na carreira, traduzindo em qualidade e aprendizagem.

3.1 CONEXÃO DE SABERES E OS DESDOBRAMENTOS NO PROMLA

Dentro do contexto das políticas de formação de professores, o município de Santa Maria, no âmbito da Secretaria de Município da Educação (SMEd), vem buscando contemplar propostas de formação aos seus profissionais, uma vez que acredita que esta é uma das direções que contribui para o desenvolvimento docente. Em nível municipal, a caminhada possui avanços bem significativos. A Rede Municipal é composta por “78 escolas, sendo: 54 EMEF - escolas de ensino fundamental, 22 EMEIS - escolas de Educação Infantil, 02 Profissionalizantes (Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan - EMAET e a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial - EMAI), compreendendo aproximadamente 20.000 estudantes matriculados” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021).

Conforme Iop (2020), a Política Pública Conexão de Saberes, instituído em 2019, configura-se:

Numa via de interlocução entre profissionais da educação da rede municipal de ensino, que visa promover a troca de saberes e fazeres, bem como dar visibilidade às práticas docentes desenvolvidas nas escolas municipais. A ideia precursora é auxiliar professores, coordenadores e demais profissionais da educação no desenvolvimento de uma práxis mais dinâmica, colaborativa e inovadora, voltada para o “aprender juntos”, e que possam refletir sobre sua prática pedagógica. (s/p).

Para a SMEd, visa-se a concretização de um processo de ensino aprendizagem individualizado e diferenciado, que considere as especificidades e a diversidade dos percursos de aprendizagem trilhados pelos estudantes, contribuindo para a garantia dos direitos de acesso e permanência, bem como prevenir o insucesso e a evasão escolar.

Ainda, segundo Iop (2020), a Conexão de Saberes é uma política pública municipal que:

Agrega conceitos e valores essenciais para o desenvolvimento de competências que devem permear a educação, tendo por premissas: o compromisso com a Educação Integral no que concerne à Formação e ao Desenvolvimento Humano Global; o compromisso com o protagonismo docente e discente, ancorado em metodologias ativas, empreendedoras e

inovadoras. Assim, constitui-se de duas grandes iniciativas: uma preventiva e outra reparadora. (s/p).

Nessa perspectiva, almejando contribuir para a qualificação dos processos formativos, a Secretaria de Município da Educação, através da gestão pedagógica, está desenvolvendo iniciativas de formação continuada para os docentes, com as seguintes propostas: Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) – Tecendo saberes, construindo conhecimentos”, direcionado aos professores do Ensino Fundamental I; o PROMLA Campo, que é dirigido aos professores de educação infantil e anos iniciais de escolas do campo; o Projeto Entrelaçando Saberes - Formação Interdisciplinar, para professores do Ensino Fundamental II e EJA, na modalidade campo e urbano; Projeto de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil – das Políticas Públicas às Ações Pedagógicas no Cotidiano das Escolas das Infâncias (PROFCEI); o Percorso formativo que é voltado para Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, sendo grupos de estudos pertinentes a sua função e o Conexões em Rede que é ofertado em forma de ateliês.

No ano de 2021, o processo formativo para docentes da Rede discorre na perspectiva denominada “Desenvolvimento Profissional Docente”. Em conformidade com Imbernón:

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (2006, p. 46).

Desse modo, compreendemos, no que concerne ao desenvolvimento profissional docente, como as intencionalidades, as práticas e os movimentos realizados na produção da docência, constituem um conjunto de práticas, saberes, processos e exigências acerca da docência, que levam o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica desenvolvida no cotidiano, associando ao seu contexto específico. Por conseguinte, importa considerar que a formação é um aspecto de suma relevância na progressão da carreira do professor, à medida que compreendemos a formação como um espaço de estímulo, de escuta das necessidades, de compartilhamento entre pares e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas. Segundo o autor, “a formação será legítima então quando contribuir

para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Percebemos que consta na proposta da Política Conexão de Saberes desenvolver competências e habilidades para qualificar as práticas educativas na rede, relacionar teoria e prática, tratar sobre a avaliação do trabalho pedagógico, priorizar as especificidades e necessidades dos professores, proporcionar o protagonismo dos professores e a dimensão pessoal e profissional. Considerando as informações passadas na apresentação da edição de 2021, o projeto é impulsionado e ganha novos direcionamentos a partir do contexto pandêmico que estamos vivenciando em decorrência do COVID-19¹, também conhecida como pandemia de coronavírus, que vem impactando o contexto social brasileiro, gerando novos desafios aos profissionais de diversas áreas, exigindo que diferentes espaços fossem repensados e reorganizados a fim de atender às exigências do novo momento que foi instaurado de modo rápido e imediato nas rotinas e vidas de milhões de pessoas, como a quarentena, o uso de máscaras, de álcool em gel e o distanciamento físico e social.

Mediante a esse novo cenário precisamos de novas dinâmicas escolares, novas formas de mediar a aprendizagem, e isso exige um processo formativo institucionalizado, dialógico e intencional. Um processo que coloca o professor no centro da ação formativa, construído a partir das práticas docentes. A teoria e a prática juntas nos fazem caminhar para frente. Precisamos de um processo formativo que promova a reflexão individual, mas, também a reflexão grupal, porque é a partir das interações dos grupos que aprendemos também, que potencializa a nossa prática. Precisamos de um processo formativo customizado e projetado para a transformação e a legitimação de práticas inovadoras. Precisamos caminhar nessa direção, inovar nesse novo espaço escolar. E é por isso que a gente apresenta o processo formativo para docentes da rede na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, porque ao adotar esse enfoque, amplia-se o olhar para além da formação continuada, incluindo nas reflexões questões relativas às condições de trabalho do professor, valorização profissional, formação docente, avaliação do processo como um todo, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, micro macro, e também ele prioriza a harmonização entre o profissional e o emocional, além de outros aspectos que envolvem a profissão docente. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

¹ De acordo com o Ministério da Saúde (2020), em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida de pessoa a pessoa. E apresenta um espectro clínico variado de infecções assintomáticas a quadros graves.

Levando em conta a apresentação do projeto, podemos evidenciar que os princípios norteadores destacados, como o protagonismo do professor, a organização e avaliação do trabalho pedagógico, a coletividade, priorizam as interações entre os sujeitos envolvidos nesse processo de formação e são de fundamental importância para a qualificação do trabalho do professor.

O desenvolvimento profissional docente 2021 tem por premissa contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que reverberam novas formas de empreender o processo pedagógico num contexto pandêmico, mediado ou não pelas tecnologias digitais, fomentando interações que produzam, coletivamente, sentidos, significados, reflexões e aprendizagens, através das interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

Assim, para embasar a proposta da política, apresentam como teóricos Oliveira, Formosinho (2009), Imbernón, que tratam na direção de coletividade, colaboração e protagonismo dos docentes. De fato, compreendemos que essa perspectiva de construção compartilhada, do diálogo, se revela como demarcador das experiências de êxito de formação, pois permite que os professores repensem sobre suas ações em sala de aula e, por conseguinte, (re)planejem propostas viáveis para seu trabalho pedagógico.

A gente embasa a nossa proposta em alguns teóricos que coadunam nessa direção: Oliveira, Formosinho (2009), Imbernón, que trazem essa questão também que o processo formativo a partir do desenvolvimento profissional docente é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação continuada, então quando a gente procura pensar nesse processo, procura pensar o profissional como um todo, em todos os aspectos e por isso pensamos nessa proposta que está muito bem elaborada e que será construída junto com vocês, então como o nome está dizendo é uma proposta, mas, quando começarmos a implementar vocês é que vão dar o tom desse desenvolvimento. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

Diante dessa narrativa, é visível a importância dessa formação acontecer entre pares, em um espaço de compartilhamento, colaboração, formado na coletividade, que priorize as interações entre os sujeitos envolvidos, visando também à dimensão pessoal e profissional.

A partir das premissas manifestadas, o programa define suas ações a partir da ideia de itinerários formativos, os quais contaram com diferentes percursos a serem percorridos pelos docentes. O itinerário formativo 1, “Programas e Projetos”, é formado por 21 grupos de estudos, que visa a formação entre pares contando com a

mediação de professores articuladores da Rede Municipal de Ensino, e é obrigatória a participação de todos os professores, pois refere-se a Parada da Rede, ou seja, a rede de educação do município suspende suas aulas por um dia, para que ocorra essa formação. Já o segundo itinerário formativo, denominado “Conexão em Rede”, é mais flexível, pois foi pensado em forma de ateliês temáticos, que são ofertados para professores que tem 40 horas de trabalho, sendo que esses poderão escolher qual espaço melhor contribui para o seu desenvolvimento profissional e humano.

Para tanto, incluíram as formações no horário de trabalho do docente, nos dias de Parada da Rede. As turmas de formação foram organizadas respeitando essa particularidade e irão ofertar tanto turmas no período da manhã quanto no da tarde. Dessa forma, foi organizado com grupos específicos pelos segmentos, para tratar as especificidades de cada modalidade, separando a rede urbana e a do campo. Bem como afirmam:

O processo de formação continuada para o ano de 2021 ele vem com uma proposta de encontro das nossas vivências, experiências prévias não somente como educadores, mas de vida também, então a busca na organização dessa proposta foi de construir uma forma que priorizasse as interações entre os sujeitos envolvidos nesse processo de formação, e também oferecer uma formação customizada, personalizada, que funcione também como um espaço de escuta, de troca, e não apenas aquela ordem vertical das coisas, para isso nós nos organizamos em dois itinerários: o Itinerário 1, que chamamos Referência: programas e redes, e Itinerário 2 que chamamos Formativo: Conexões em Rede. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

Para isso, como ações dessa formação continuada foram organizados dois itinerários, que serão mediados pelo articulador, sendo este um professor da rede.

Articuladores – Conexão de saberes: É um(a) professor(a) que pertencente ao quadro da Rede Municipal de Ensino (RME), foram selecionados 21 por meio do Edital 004/2021/SMed, ele estabelece diálogos teóricos, em que ultrapassa a concepção de formador, como transmissor do conhecimento, ele é um articulador, construtor, organizador do grupo, das experiências que a gente vai construindo enquanto grupo, e nos pequenos grupos de estudos, ele faz essa ponte, essa conexão. Exercita a escuta ativa, auxilia o docente nas demandas do processo formativo, sensibiliza o docente a se deslocar do lugar do ensino e vivenciar os territórios das práticas, as trocas entre o que uma escola faz, o que a outra está construindo, trazer a prática, a reflexão dela a luz das teorias, diálogo entre as práticas existentes na nossa rede e as teorias que a gente vem estudando. Além disso, o articulador é o elo de comunicação entre a secretaria, o setor pedagógico, o pensar a formação, planejar a formação, as escolas e os professores da rede. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

Conforme relatado, podemos evidenciar que o papel do professor Articulador é auxiliar o docente na reflexão sobre a prática e ressignificação dos conhecimentos a partir das vivências nos encontros formativos, a fim de conduzir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais crítico, reflexivo, visando a melhoria do ensino e aprendizagem.

E os professores precisam participar das formações de acordo com a sua carga horária de trabalho no município, ou seja, foi organizado que aquele tem 20 horas de trabalho na rede, deverá participar do Itinerário 1 - Referência, quem tem 40 horas, irá participar do Itinerário 1 - Referência e também do Itinerário 2 - Conexão em Rede, e toda formação será de forma virtual, com momentos síncronos e assíncronos, adequando-se às demandas impostas pelo contexto:

ITINERÁRIO FORMATIVO 1:– PROGRAMAS E PROJETOS: É formado por 21 grupos de estudos: 6 Educação Infantil, 7 Anos Iniciais, 8 Anos Finais e EJA, com no máximo 30 a 40 professores, essa organização das turmas ela vai respeitar as questões das escolas, de acordo com os níveis e modalidades para que se ocorram os espaços de troca, de estudos de aprofundamentos daquelas temáticas emergentes, que até um pouco nós já prevíamos na N01, e que agora vão se fazer presentes também no processo formativo, temáticas como: ensino híbrido, metodologias ativas, as competências socioemocionais, os processos de avaliação, são temas que suscitam até uma certa inquietação de como trabalhar essas questões hoje nesse ensino que nós temos, que é um remoto atrelado ao presencial, enfim, essas temáticas que serão atônicas dos processos formativos para esse ano, e no que tange ao itinerário um que é o itinerário referência, nós temos as turmas que vão ser organizadas no Google Classroom, com o auxílio dos nossos articuladores, que são colegas nossos da rede municipal, que tem um lugar de fala muito próximo ao nosso, que sabem dos desafios, daquilo que tem ser melhorado, daquilo que já está consolidado, então a formação para esse ano tá valorizando muito essa questão de contar com a ajuda dos nossos colegas da rede para conduzir o processo”. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

“ITINERÁRIO FORMATIVO 2: CONEXÕES EM REDE: É mais flexível. Foi pensado em forma de ateliês, que vão ser ofertados por colaboradores de diferentes segmentos da SMED e também de outras instituições públicas e privadas, por exemplo o FORDS, que vai estar proporcionando ateliês que vai ser da escolha de cada educador, o PRAEM também vai estar ofertando ateliês temáticos, a Educação Fiscal, Saúde na escola, e outras instituições que nós formamos parcerias vão estar ofertando nos dias das paradas ateliês que os educadores poderão estar fazendo a escolha e também construindo a sua caminhada formativa dentro desse período dessa parada. Então a ideia dos ateliês é potencializar o desenvolvimento das habilidades, das competências, e estar proporcionando reflexão, trazendo pesquisa, possibilitando trocas entre as pessoas que vão estar participando dos ateliês, poder estar proporcionando momentos de criatividade. Então os ateliês temáticos vem com essa proposta, vai de escolha de cada pessoa, para estar direcionando a sua formação, os ateliês temáticos eles serão ofertados anteriormente para que possa ser feita uma inscrição, porque terá um número máximo em cada ateliê, então cada parada vai ser ofertada ateliês temáticos diferentes, com temáticas prioritárias, que compõem as

competências socioemocionais; Currículo na perspectiva de inclusão e da diversidade; Organização do trabalho pedagógico com a utilização da plataforma Google Workspace; Metodologias ativas: ensino híbrido e projetos: potencializando as aprendizagens na contemporaneidade; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem. (Excerto da apresentação do Programa em Live, 2021).

Portanto, podemos evidenciar que nos dois itinerários as temáticas-chave são relativas ao novo cenário que vivenciamos devido à pandemia do coronavírus, que geram inquietações nesse ensino remoto atrelado ao presencial. Em vista disso, esses programas de formação continuada estão sendo realizados na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, a partir de seus pressupostos, visam colaborar para a qualificação da formação docente, com permanente diálogo, possibilitando a reflexão sobre a prática pedagógica, socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres, objetivando o protagonismo docente e criar através da colaboração e do coletivo, práticas inovadoras, sustentáveis, criativas no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos slides da apresentação do projeto de Formação Continuada na 2ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino apresenta uma engrenagem, explicando que o desenvolvimento profissional docente, embora tenha sido organizado por níveis, entende-se o processo como um todo (Figura 2).

Figura 2 – Formação continuada



Fonte: Da autora (2021).

Desse modo, podemos observar que a proposta da Política Pública Municipal Conexão de Saberes considera como uma engrenagem o processo de

desenvolvimento profissional dos docentes e demais servidores, e objetiva proporcionar espaços de aprendizagens colaborativas, por meio de momentos que podem impulsionar a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de saberes, a troca de experiências e a ressignificação de fazeres, com propostas de formação continuada específicas para a Rede Municipal de Ensino.

Em 2019, implementou-se o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), que compõe uma das iniciativas de formação continuada da Política Pública Conexão De Saberes, do município de Santa Maria/RS, voltada para professores da Pré-escola e do Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano). Conforme Iop (2020), o PROMLA tem como objetivos:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos docentes fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente; Fomentar a reflexão sobre a prática, com vistas a reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas e sustentáveis nos processos de ensino e aprendizagem; Impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas pautadas nos seguintes princípios: Compromisso com a Educação Integral, no desenvolvimento de competências, na diversidade e inclusão, foco na aprendizagem e cultura digital.

A partir desses objetivos e das narrativas da Parada da Rede que seguem, percebe-se que o PROMLA intenciona uma política pública que contribui para o aprimoramento do ensino e aprendizagem no cenário educacional da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Também há a preocupação em contemplar uma formação continuada que estimule o compartilhamento, a reflexão, a colaboração entre os docentes, a fim de ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas nos processos de ensino e aprendizagem, como evidenciar o protagonismo dos professores sobre sua prática.

Para tal, os professores dos Anos Iniciais do município foram divididos em sete grupos, contando com a mediação de sete professores articuladores da Rede Municipal de Ensino para desenvolverem o processo formativo que ocorre mensalmente com a Parada da Rede.

No contexto do PROMLA, emerge o papel do professor Articulador, o qual tem por função auxiliar o docente na reflexão sobre a prática e ressignificação dos conhecimentos a partir de vivências formativas que conduzam ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica mais crítica reflexiva e comprometida com a melhoria do ensino e aprendizagem. Cabe salientar que ao assumir o desafio de torna-se um professor Articulador, o profissional compromete-se também, com sua autoformação, a qual além

do desenvolvimento de conhecimentos formais envolve a sensibilidade, a formação humana integral, ou seja, “o cuidado de quem cuida”. Nesse viés, a formação dos Articuladores é consubstanciada, a partir de parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) as quais contribuem com as reflexões referentes aos princípios fundantes do programa, subsidiando-os teoricamente para que fomentem junto ao grupo de professores (...). (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 7-8)

Dessa forma, constata-se a importância da formação continuada enquanto prática reflexiva, de valorização profissional e pessoal do educador, por propiciar, entre vários aspectos, a interação entre pares, a colaboração, proporcionando a qualificação dos processos formativos e na melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

Também acontece o processo de monitoramento e avaliação do processo:

O processo de monitoramento e avaliação acontecerão a partir da socialização/ relatos dos articuladores em relação aos encontros, acompanhamento das turmas, realização das atividades solicitadas no Moodle e nos encontros presenciais, participação dos fóruns na plataforma Moodle, ata de presença (presencial), e outros instrumentos que o formador julgar necessário (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2019, p. 34)

Portanto, sabemos o quanto é preciso que seja realizada uma avaliação do processo para que se possa verificar se os princípios norteadores destacados na proposta da política estão sendo efetivados nos encontros. Logo, é necessário que se tenha um olhar sensível nesse monitoramento e avaliação, para que seja levado em consideração nas propostas dos encontros de formação as demandas e os interesses dos professores na busca da qualificação do trabalho docente.

3.2 O PROGRAMA E SEUS PROTAGONISTAS

Ao investigarmos sobre o impacto do PROMLA, fomos em direção de ouvir as percepções dos professores da Rede Municipal de Ensino. Evidenciamos nas narrativas docentes um reconhecimento sobre a necessidade da instauração de um movimento municipal que contemplasse a formação de professores, como expressa as narrativas que seguem:

O PROMLA eu entendo que ele nasceu, a partir das ideias do PNAIC, que era um Programa Nacional de Alfabetização e Letramento. Pelo o que eu sei e ouvi o PNAIC demorava para se articular. Teve um ano que começaram as práticas do PNAIC em novembro. Então, a ideia do Conexão

de Saberes surgiu para oferecer aos professores a formação de forma mais independente, que a gente não ficasse refém do governo federal. Eu sinto que a ideia é que foi feito no município para a gente não ficar refém da política nacional, então se institui a nossa própria política (Professora A).

Podemos observar, dentre a narrativa, que a professora A reconhece que a organização da Política Pública Conexão de Saberes e sua constituição do PROMLA, como uma alternativa de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, no sentido de gerir melhor o seu tempo, as suas demandas e especificidades.

Em conformidade a isso, os estudos de Vieira (2007), ao abordarem a perspectiva da municipalização e da descentralização, destacaram que os municípios brasileiros têm autonomia para formularem suas próprias políticas educacionais.

A partir disso, a forma como o PROMLA foi se concretizando ao longo desse período permite verificar as experimentações da mantenedora em encontrar as possibilidades concretas de consolidar uma política de formação que atenda as demandas formativas do seu quadro de professores. As professoras, ao analisarem o percurso instaurado na rede, salientam os diferentes formatos e adequações, especialmente diante do período pandêmico. Um destaque evidenciado refere-se à Parada da Rede, como manifesta-se a professora B:

Eu acho que foi bem bom, é que a gente teve mais e foi mais efetivo, foi em 2019, em 2020 foi por EAD, e no meio do ano eu não participei porque estava de licença, mas, em 2019 foi bem legal, as reuniões eram uma vez por mês, aquelas paradas formativas que a gente tinha, conseguimos construir bastante coisa (Professora B).

A Parada da Rede, conforme destacado, foi reconhecida como elemento fundamental, uma vez que possibilitou de forma mais efetiva a participação de todos os professores, em especial pelo fato de ser assumido e implementado na carga horária de trabalho docente. Ademais, ao ter o cronograma das reuniões previamente acordadas, a possibilidade de as escolas gerirem suas demandas foi favorecida.

Outro aspecto salientado nas narrativas refere-se às dinâmicas mediacionais instauradas nos encontros formativos, as quais revelam algumas premissas que podemos inferir valoradas como potencializadoras do trabalho pedagógico na alfabetização. Evidenciamos o rodízio de estudantes a partir dos circuitos de

atividades e o trabalho em grupo como aspectos presentes nos encontros formativos no ano de 2019.

Para o ano de 2020, as dinâmicas precisaram ser reorganizadas tendo em vista as necessidades do ensino remoto emergencial, culminando em 2021, com a perspectiva do ensino híbrido.

No PROMLA em 2019 ela trabalhava muito com os rodízios dos alunos, os circuitos, então às vezes precisávamos relatar como é que tinha sido feito, a gente acabava fazendo porque tinha que relatar, não porque precisasse, mas, tinha alguns professores que faziam só porque o PROMLA estava pedindo, que nunca trabalhavam em grupo, nunca trabalhavam com sistema de circuito, e aí tinha que fazer aquilo ali porque era a atividade do mês, o relato de como se deu a atividade. Então eu acho que de certa forma, acaba provocando outras práticas na sala de aula, seja por obrigação ou também por alguns professores que acabam gostando dessa forma de trabalhar (Professora A).

Nesse contexto, destaca-se na narrativa da professora A as diferentes perspectivas que são e foram produzidas pelos professores ao participarem dos espaços formativos agenciados pelo PROMLA. Para alguns, a dinâmica instaurada foi percebida como uma ação orientada a ser cumprida, o que nos remete à ações de heteroformação. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 21) “La heteroformación es una formación que se organiza y desarrolla "desde fuera", por especialistas sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa”.

Ocorre que os professores não são simplesmente receptores e meros executores de políticas educacionais, eles, no cotidiano de suas ações, retraduzem as propostas. Conforme Farias e Garcia (2005):

Esta característica é um dos fatores que tem levado ao fracasso grande parte das reformas desenvolvidas em diferentes países, entre os quais o Brasil. Aqui a ideia de fracasso se refere a pouca efetividade das reformas em suscitar mudanças reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos. Reporta-se ao fato de as reformas educativas não conseguirem exercer a influência necessária para mudar as práticas pedagógicas, para engajar os professores que tendem a resistir às propostas de alteração de suas práticas (P. 66).

As políticas de formação, por serem geralmente pensadas, organizadas e desenvolvidas por agentes externos, isto é, por serem permeadas por experiências heteroformativas, acabam por gerar resistências e descréditos no que concerne sua pertinência às trajetórias de formação dos professores. Concordamos com Nóvoa (2009, p. 17) quando ressalta a importância de “passar a formação de professores

para dentro da profissão”, tornando os docentes sujeitos do processo formativo, o que, em nosso entendimento, apresenta-se como elemento-chave à escuta acerca das demandas formativas dos professores. Além disso, também é preciso respeitar seus saberes, suas experiências e partir de seus conhecimentos prévios.

Evidenciamos que os professores, ao participarem dessas ações, possuem expectativas acerca das temáticas a serem priorizadas, gerando não raramente um descompasso entre o que sentem como necessário a partir de suas trajetórias, premissas e concepções e o que vivenciam no contexto da formação. As professoras participantes deste estudo ao serem questionadas sobre as temáticas que consideravam mais relevante de serem tratadas nas ações de formação destacam:

Eu acho que temas práticos, temas que realmente nos atingem enquanto professores, e aí sim, eu vou vender o meu peixe, o meu tema de pesquisa, que é distorção idade ano no município, eu acho que é um excelente tema, porque que eu acho que é um excelente tema? Porque acontece, primeiro e no segundo ano não acontece porque não reprova, mas aí chega lá no terceiro ano, que é quando eles reprovam começa a dar problema. A professora do terceiro ano coitada, ela não pode reprovar vários alunos, porque não tem como e também só reprovar por reprovar não adianta, e aprovar só por aprovar sem aprendizagem também não adianta tá, então acho que esse é um tema bem relevante (Professora A)

Outra coisa que me instiga bastante a pensar, tem muitas crianças da rede que não tem diagnóstico de educador especial ou de Neurologista, mas que tu vê que a criança tem dificuldade de aprendizado e essa criança não é atendida pelo AEE, aí a gente pode fazer o que? Encaminhar pro PRAEM que é o Programa Municipal de Atendimento Especializado, só que o PRAEM nem sempre consegue dar conta porque tem muita gente na fila, e ainda que o PRAEM tá crescendo cada vez mais agora eles atendem mais de 100 crianças esse ano o ano passado mais de 100. E aí eu penso assim: quem é que apoia o professor? Esse é o tema que eu acho bem interessante, quem é que apoia o professor? O que o professor faz com aquela criança que tem dificuldade e não tem diagnóstico? (Professora A).

Já a professora B, ao posicionar-se sobre as temáticas em pauta na Parada formativa, afirma:

Semana passada teve a parada formativa, e teve um ateliê com uma professora da UFRGS e ela trabalhou sobre a consciência fonológica, letramento e alfabetização e foi assim maravilhosa, foi muito massa, ela trouxe exemplos de atividades para o remoto e para o presencial, e foi discutindo fazendo relações, foi bem interessante. E por exemplo, na última formação que a gente teve, a gente terminou a formação e todas nós comentamos, nossa como seria bom a gente ir além, porque parecia que estávamos voltando lá em 2019 para falar de novo sobre aquilo que a gente já tinha falado. Entende, e a gente precisa de coisas novas, até por questões do ensino híbrido, que é uma coisa que está todo mundo se

perguntando o que é isso? E não é um bicho de sete cabeças, só que a gente parece que está sempre se perguntando o que é o ensino híbrido?
(Professora B)

Nesta díade entre as expectativas e o vivido, evidencia-se a produção de sentido sobre o que experimentam nas experiências de formação. De acordo com Bolzan (2016a, p. 116), “o processo de produção de sentido implica relações inter e intrapessoais mediadas pelo contexto, de tal modo que a construção do sentido é particular para cada sujeito”. Assim, o movimento de produzir sentido leva o docente a pensar, refletir, criticar, construir e reconstruir suas experiências, por meio de processos individuais e coletivos, de acordo com suas experiências e seu contexto.

Nessa perspectiva, as professoras ao relatarem sobre as experiências vivenciadas no PROMLA, destacam os sentidos gerados a partir de suas inserções no programa, evidenciando o trabalho colaborativo instaurado como um dos elementos de maior recorrência nas narrativas. Estas considerações trazemos nas vozes das professoras A e B:

Eu acho que é um importante espaço para trocas de aprendizagens, de apoio para os professores, pois bem ou mal tu vai naquele dia e encontra colegas de outras escolas e tu acaba trocando ideias. Às vezes tu acaba desabafando com o teu colega da rede, e aí o teu problema, tu vê que às vezes é o problema que o outro colega enfrenta também, então eu acho que é um programa importante sim (Professora A).

Eu acho muito importante, justamente, por essa troca, esse momento de parada para formação, não está sendo aquela formação de antigamente, que era só durante o recesso, porque assim tu vai acompanhando todo o processo e desenvolvimento da prática, não é uma questão de uma avaliação do final do processo, mas de todo processo em si, é contínuo, é indissociável, mas eu acho bem importante esses princípios da formação, do professor ser protagonista, dele relatar sua prática, dele tentar buscar e essa troca. Eu acho que essa troca é o mais importante, porque nós precisamos ser os protagonistas da formação, isso eu sinto muita falta, de não vir só uma pessoa falar pra gente, mas essa pessoa vir e também podermos falar para os colegas, eu acho bem importante (Professora B).

Acho que foi bem rico os momentos de troca. Às vezes a gente só precisa que alguém nos escute. Eram bem importantes esses momentos de parada e de renovação, era muito bom saber que no final do mês a gente tinha aquele dia que iríamos dar uma quebra em todo o processo, repensar, conseguir parar, descansar a cabeça daquela sequência de aulas, e era bem importante essa parada, para buscar novas energias e novas possibilidades (Professora B).

Dessa maneira, percebe-se o quanto ressaltam a importância dos momentos de fala, escuta, trocas, colaboração, compartilhamento, de poderem desabafar suas angústias e anseios, principalmente sobre o protagonismo docente, para promover

práticas mais significativas. Não obstante, compreendemos que, ao centrar-se em um trabalho colaborativo, este auxiliará na resolução das diversas facetas do trabalho do professor, pois, para IMBERNÓN (2009, p. 60), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”.

Tais premissas nos direcionam às perspectivas da autoformação e interformação implicadas nas ações de formação. No que se refere a interformação, esta é vinculada ao processo pelo qual os professores se constituem por meio de atividades interpessoais (MARCELO, 1999), em que os sujeitos participam de atividades conjuntas, colaborativas, em um sistema de colaboração. Neste processo, as perspectivas autorformativas revelam as singularidades de cada um dos percursos docentes, a partir dos interesses e necessidades próprios na busca de diferentes processos formativos que favoreçam a prática docente, ou seja, são as ações desenvolvidas pelos professores em suas relações interpessoais (MARCELO, 1999; ISAIA, 2006). As narrativas docentes expressam a produção de sentido construído a partir das experiências formativas no programa:

Em 2019 participei o ano todo de forma presencial. No começo a gente ia meio sem entender, pra que servia, o que era, de onde surgiu. A gente trabalhou muito sobre as metodologias ativas, sistema de rodízio de alunos nos circuitos das atividades, fazíamos muitas atividades, tinham dias que parecia que a gente ia lá para ouvir historinha e brincar, fazer atividades pedagógicas como se fôssemos crianças (Professora A).

Nunca perguntaram para mim qual tema seria relevante para trabalhar, não sei para os demais professores, pra mim nunca chegou isso nem em formato de pergunta, em formato de questionário via escola. Acabou que a gente ia, se adaptava, acabava gostando, criava vínculos com os colegas, com o próprio articulador, que às vezes, fazia até um papel de psicólogo, que escutava nossas angústias, nossos anseios (Professora A).

No ano passado em função da pandemia começou o remoto, na verdade, demoramos bastante tempo para começar o programa, depois começou online, aí sim eu acho que a gente teve mais espaço de fala, nos encontros mensais que eram via Google Meet, sempre tinha as listas de presença que era em formato de formulário e dentro dessas listas de presença tinha a avaliação do encontro ou sugestões de temas a serem trabalhados, então em 2020 eu acho que isso apareceu mais, esse ano no link de presença, que foi feito pela própria coordenação do programa, aparece alguma coisa também sobre avaliação do encontro (Professora A).

No ano passado eu não senti que teve a escuta das demandas, das necessidades, e esse ano só teve um encontro, que foi agora semana passada. Eu te confesso que no ateliê teve, porque achei que todos temas foram bem emergentes das necessidades (Professora B).

No ano passado em função da pandemia começou o remoto, na verdade, demoramos bastante tempo para começar o programa, depois começou online, aí sim eu acho que a gente teve mais espaço de fala, nos encontros mensais que eram via Google Meet, sempre tinha as listas de presença que era em formato de formulário e dentro dessas tinha a avaliação do encontro ou sugestões de temas que poderiam ser trabalhados, então em 2020 eu acho que isso apareceu mais, que foi feito pela própria coordenação do programa (Professora A).

Perante a isso, o protagonismo, que é uma das premissas pelas quais sustentam o trabalho no PROMLA, parece ser questionável às docentes, pelo fato que podemos perceber através dos excertos, que não acontece à escuta das demandas, de qual tema seria relevante discutir nas formações para auxiliar no contexto dos professores.

Afirmam também a falta de avaliação das ações do programa, dos encontros ou de sugestões em 2019, para de fato ocorrer à escuta das necessidades dos professores, entretanto em 2020, através do formulário de presença, havia um espaço para avaliar o encontro e fazer sugestões. Contudo, o que consideramos questionável é o quanto o preenchimento de formulários é suficiente para que a escuta de fato aconteça. Entendemos que no período pandêmico a utilização de formulários foi uma estratégia possível diante do afastamento instaurado, especialmente considerando a amplitude da rede municipal, no entanto, o que pode-se inferir é que a estratégia não foi suficiente, tornando questionável o protagonismo docente destacado na proposta e nos objetivos do programa.

Além disso, evidencia-se nas narrativas docentes a superficialidade de algumas discussões propostas, as quais sendo as professoras participantes do estudo carece de aprofundamentos, conforme seguem:

Mas na formação ela deu um texto do ensino híbrido, foi bem legal, eu gostei do texto, mas a gente conversou muito superficial, foi uma conversa rasa, espero que não seja raso todo o resto. Vou te falar que foi um comentário geral, porque temos um grupo, que a gente fala, é um grupo paralelo, e fazemos fofocas, e todo mundo comentou que foi senso comum, não passou disso. A gente falou, mas só as nossas expectativas e ficou nisso, não fomos além. Espero que esteja enganada e consigamos evoluir (Professora B).

Tem uma coisa que a gente tem discutido, principalmente, no grupo da Educação Infantil, que as gurias também participaram, até conversamos semana passada sobre isso, que parece que não tem andado. Sabe quando não consegue superar o senso comum? A gente discute, conversa, fala das nossas experiências, mas não consegue superar aquilo e ir além, propor algo que vá além sabe, a gente fez a formação, discutimos sobre a questão da inclusão, sobre a questão dos circuitos, e cada uma fez no final (Professora B).

Lembro que em 2019, no final, eles nos propuseram um e-book do PROMLA, uma atividade de circuito, alguma atividade, só que a gente não foi além, por exemplo, a gente poderia ter feito uma exposição das atividades, uma troca, e não, cada uma enviou para o PROMLA, daí foi pro caderno, pronto encerrou-se. E eu acho que é muito significativo e importante que a gente tenha esse momento para falar, para expor nossas ideias, nossas opiniões, para mostrar nossas práticas, só que precisa evoluir, tem que sair do senso comum sabe (Professora B).

Na última formação que a gente teve, terminou a formação e todas nós comentamos como seria bom poder ir além, porque parecia que estávamos voltando lá em 2019, para falar de novo sobre aquilo que já tinha sido falado, entende, e a gente precisa de coisas novas, até por questões do ensino híbrido, que é uma coisa que está todo mundo se perguntando o que é isso, e não é uma coisa de, um bicho de sete cabeças, só que parece que estamos sempre se perguntando o que é o ensino híbrido? Como fazer? Só que tem que passar para outra etapa, de ir fazer, de buscar uma coisa prática, tentar evoluir nisso, não sei se é porque está no início, mas sentimos que estamos sempre mastigando o mesmo chiclete e está sendo bem cansativo (Professora B).

Esse é um demarcador recorrente nas vozes docentes, discussões circulares que carecem de aprofundamento, limitando as problematizações dos temas em pauta. Nesse sentido, podemos afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25). Dessa forma, reconhecemos o quanto o aprofundamento teórico, a problematização, o compartilhamento de experiências, a reflexão, a construção de saberes e o movimento de produção de sentido são importantes para qualificar as práticas pedagógicas e para alavancar os processos de aprendizagem dos alunos.

As professoras A e B em suas manifestações argumentaram sobre a importância do papel das articuladoras para mediar as ações na formação, as discussões e instigar a participação. Em suas palavras assim expressam:

Eu senti a minha articuladora muito perdida, ela não sabia nem mandar um link de presença. Espero que não seja assim, a minha antiga articuladora, é maravilhosa, fazia umas puxadas legais, tentava dar umas articuladas. Até nós falamos para a articuladora que temos que superar o senso comum, eu acho que ela se ligou, é que nosso grupo é bem chato, a gente fala, e de repente ela vai tentar buscar outros elementos teóricos que faltaram (Professora B).

Eu acho que a articuladora de 2019 instigava bastante que a gente participasse, fizesse, produzisse coisas, tentasse transpor aquilo que a gente discutia em forma de atividades práticas para as crianças, era bem legal, bem significativa, só que também a gente mandava as atividades,

mas não era pra todo mundo entendeu, era isso que eu sentia falta, de fazer e que depois os outros colegas pudessem ver, não ficasse só para mim ou só pro articulador, porque vamos combinar nem todo mundo leu os e-books digitais, pouca gente leu os dos outros. Então eu acho que só faltou isso (Professora B).

(...) O articulador, às vezes, fazia até um papel de psicólogo, que escutava nossas angústias, nossos anseios (Professora A).

Observa-se que as articuladoras têm papel fundamental para que a formação continuada possa qualificar ainda mais a prática da docência, ao mediarem uma discussão e problematização que seja realmente o que os professores sentem como necessidade. Para Prefeitura Municipal de Santa Maria:

No contexto do PROMLA, emerge o papel do professor Articulador, o qual tem por função auxiliar o docente na reflexão sobre a prática e ressignificação dos conhecimentos a partir de vivências formativas que conduzam ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica mais crítica reflexiva e comprometida com a melhoria do ensino e aprendizagem (2019, p. 7).

No contexto de formação de professores, sabemos que há a necessidade de espaços que fomentem, através de uma dinâmica intencional, uma postura reflexiva dos docentes acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, bem como se evidenciou nas narrativas. Assim, é necessário pensar qual é o lugar de cada um dos atores desse processo para que o protagonismo aconteça. Consideramos que o papel das articuladoras é essencial, todavia os professores também precisam se colocar nesse espaço como agentes desse processo. Compreendemos que é preciso um movimento colaborativo de pensar a prática de forma investigativa e de constante atualização para a construção do conhecimento, a fim de promover espaços formativos capazes de qualificar o trabalho docente, através do compartilhamento de experiências.

Uma das professoras participantes deste estudo, ao se manifestar sobre sua experiência como articuladora, salienta que é considerada uma ponte entre os professores e a SMEd sobre o processo. Segundo a professora A:

Uma das primeiras coisas que falei, que eu seria a articuladora e não estava lá no papel de ensinar ninguém, não tenho a pretensão, e sim vou articular as ideias da SMEd com os excertos dos professores, basicamente me coloquei como articuladora, uma mediadora, uma ponte entre a SMEd e a escola, que ali nos nossos encontros eles podiam contar comigo para desabafar, como um apoio, a gente vai trocar experiências (Professora A).

A gente (menção a formação das articuladoras) fez uma formação, mas bem breve, eu achei que fosse ser mais, até para eu me sentir mais segura e preparada pra ir para uma turma de professores, a gente basicamente fez um Google sala de aula, e aí tem as atividades, mas não é muita atividade não. Elas proporcionaram um curso com a Lilian Bacich, que está nos dando um embasamento pro ensino híbrido e personalização do ensino, e nesse curso nos deram formação com ela, foi uma fala de umas 2 horas, nos ofertou um curso que é via Moodle também, da Tríade Educacional, que basicamente é sobre o ensino híbrido, e vai começar o módulo 4, mas é bem curto, um módulo dá umas 2 horas para tudo eu acho, assistir o vídeo, ler o texto e responder as perguntas (Professora A).

É tudo planejado em conjunto, tanto que o que eu trabalhei no meu encontro, os outros colegas também trabalharam. Eles disseram que a gente tem autonomia para planejar as nossas próprias atividades, mas enquanto grupo a gente acha melhor fazer meio que bem semelhante, até porque são os colegas da rede e se trocam, conversam bastante nas escolas. Então, a gente pensou que se fazer muito diferente não vai dar certo, porque vai gerar comparativos. A gente tem um tempinho para planejar nossas atividades, sempre na véspera da parada, tem dois ou três encontros que a gente se deteve mais em planejar como é que ia ser. E basicamente a organização do programa é 2 horas síncronas com o articulador e 3 horas de ensino de atividades assíncronas no Google sala de aula, e aí o professor que tem 40 horas é meio que obrigado a participar agora dos ateliês, que são espécies de oficinas com temáticas variadas, quem tem 20 horas aí sim é um convite se quiser participar (Professora A).

Na verdade esse tema já veio pronto para nós, por parte da coordenação, eles nos passaram que esse seria o tema e que a Lilian Bacich seria a formadora, aí no primeiro encontro que eu participei, em seguidinha já marcaram com ela, a gente fez o curso e foi com tudo o ensino híbrido, não sei se futuramente a gente poderá ter espaço né para sugerir outros temas, e se não tiver espaço eu acho que também com o tempo a gente pode, eu enquanto profissional gostaria de colocar né, não sei se vamos ter. Como eu tô chegando agora, comecei no finalzinho de junho, então peguei meio que o bonde andando, mas já estava delimitado o tema (Professora A).

Eu acho que de certa forma vou ser uma espécie de informante da mantenedora, do que está acontecendo na rede, se vier lá descontentamento por parte dos professores eu vou poder passar para eles nos nossos encontros de planejamento, encontro toda quinta e toda terça-feira à tardinha, então eu acho que é uma ponte, é uma certa espécie de mediação entre a rede e os professores, tanto para os professores quanto para a SMed também, porque às vezes eu fico pensando, eles sempre começaram as formações com a leitura deleite, desde lá do presencial, da onde é que surgiu isso? Por que a gente faz isso? Será que tá bom assim? (Professora A).

Suas narrativas expressam a preocupação em mediar, articular, atender às demandas das professoras e informar a mantenedora sobre os encontros. Também essa, ao tornar-se articuladora, compromete-se com sua autoformação. Logo, entendemos que os envolvidos no processo de formação precisam buscar compreender e atender as necessidades, os anseios gerados pelo cotidiano em sala de aula e que as iniciativas formativas são vinculadas às ações autoformativas, uma

vez que precisam estar compreendidas conscientemente como necessidade pelos próprios docentes. Nesse viés, de acordo com a proposta do PROMLA:

A formação dos Articuladores é consubstanciada, a partir de parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) as quais contribuem com as reflexões referentes aos princípios fundantes do programa, subsidiando-os teoricamente para que fomentem junto ao grupo de professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto escolar, com vistas a romper com as metodologias tradicionais hegemônicas em educação em prol de metodologias ativas e contemporâneas que reverberam o desenvolvimento dos saberes que emergem dessa era digital (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2019, p.7).

Entendemos o compartilhamento e a colaboração como dispositivos de aprendizagem, dado que contribui para reflexão do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento profissional docente. Por essa razão, partimos da compreensão de que as ações formativas só produzirão sentidos e significados quando apropriadas pelos docentes a partir de suas demandas e interesses. O professor precisa estar envolvido no processo de formação, estabelecendo relações entre as discussões teóricas e sua prática em sala de aula. Enquanto isso não estiver bem instaurado, inter-relacionado, e os docentes não estabelecerem como um processo de permanente elaboração, construção, reflexão, reelaboração e de análise crítica colaborativa, os impactos no trabalho pedagógico assumirão percursos muito distintos, evidenciada a impossibilidade de generalizar os processos de aprendizagem docente a partir das propostas de formação.

3.3 IMPACTO DO PROMLA NA GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao buscarmos compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização, estabelecemos como um dos objetivos específicos do estudo reconhecer o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Compreendemos o trabalho pedagógico relacionado aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e

reorganização das estratégias didáticas, com o intuito de proporcionar as aprendizagens dos estudantes com os quais atua (BOLZAN E POWACZUK, 2013).

Neste sentido, a qualificação deste processo repousa sobre o entendimento acerca das condições de autoria e protagonismo dos professores em relação ao trabalho que realizam, o que exige a capacidade de análise acerca dos processos que incidem sobre as mediações pedagógicas capazes de favorecer a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Logo, a qualidade a que nos referimos vai além da medida quantitativa, a reconhecemos como um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007), dentre as quais priorizaremos as elaborações e os processos reflexivos instaurados acerca do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização. Para esse fim, importa retomar o objetivo do PROMLA em sua proposta, a qual expressa:

“Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a resignificação dos fazeres e o protagonismo docente, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2019, p.33)

Podemos inferir que o fomento à socialização dos saberes docentes é colocado como elemento capaz de promover a resignificação dos fazeres docentes, favorecendo que o protagonismo dos professores seja alavancado. Nesta perspectiva, o protagonismo coloca-se como condição do “desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2019, p.33).

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas e inovadoras exige a reflexão acerca dos diferentes contextos e biografias formativas que incidem sobre estes processos, pois “é importante não perder de vista que é das pessoas e de suas biografias que realmente falamos quando estudamos inovações educativas”, seja no ensino ou de escola” (HERNÁNDEZ; SANCHO; CARBONELL; TORT; SIMÓ; CORTÉS, 2000, p. 37).

Neste sentido, interpretamos que a análise sobre o impacto das ações do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização requer a consideração dos componentes autobiográficos das professoras participantes, no que se refere ao

trabalho que desenvolvem no bloco de alfabetização. As professoras, ao relatarem sobre suas trajetórias docentes, destacam para as diferentes escolas e percursos experienciados.

A professora A relata que sua experiência docente iniciou-se em 2014:

Na verdade, quando eu comecei a trabalhar em 2014, com anos iniciais no terceiro ano, por quatro anos. Depois eu trabalhei com quinto ano e quarto ano. Assim no terceiro ano eu trabalhava em escola particular, então, as crianças já eram alfabetizadas. Eu comecei a trabalhar mais com alfabetização, foi quando eu comecei 40 horas no município que eu fui para uma turma de 5º ano que tinha alguns alunos que não estavam alfabetizados. Isso foi um grande desafio para mim, visto que eu tinha alunos que estavam muito bem, que conseguiam acompanhar o conteúdo. E tinha alguns alunos que não estavam alfabetizados e isso para mim foi o maior desafio assim na minha trajetória profissional (Professora A).

Eu precisava pensar em atividades adaptadas para o nível deles e era muito difícil, sabe! Tu trabalhar com uma turma de 5º ano, dá conta de todo conteúdo do 5º ano, e travando, porque eu precisava atender esses alunos que não estavam alfabetizados. Eu tinha alunos que às vezes vinham me mostrar as atividades que estavam tudo pronto, tudo feitinho e correto, e aqueles outros alunos que não estavam fazendo, que estavam bem aquém do nível da turma (Professora A).

Evidenciamos a adequação aos diferentes percursos dos estudantes e as aprendizagens almeçadas no currículo escolar como os desafios vividos ao longo de sua experiência docente. Os conflitos gerados repousam sobre a dificuldade em gerir o trabalho coletivo com as turmas com as quais teve experiência, considerando as diversidades de níveis que se apresentam nos diferentes grupos. Ao relatar sobre suas vivências entre escolas privadas e públicas, manifesta suas elaborações acerca das relações entre as experiências socioculturais dos estudantes e as possibilidades de aprendizagens das crianças. Em suas narrativas, assim expressa:

Tinha criança com dificuldade na leitura mesmo já alfabetizada, tinham uns tentando ler, enfim a gente vê que é diferente né, até mesmo as produções de texto, lá no meu terceiro ano que eu trabalhava de tarde a escola era privada e de manhã no quinto ano no público, se eu pedisse uma produção de texto para as duas escolas, as produções de textos elas iam ser bem diferentes. As produções de texto das crianças do público tinham cinco linhas, quatro linhas, enquanto os meus alunos lá do terceiro ano eles já conseguiam escrever uma produção com mais de 20 linhas com início, meio e fim, com parágrafos (Professora A).

Em 2020 foi meu primeiro ano de professora do segundo ano, em duas escolas municipais de Santa Maria. Então, o ano passado 2020 e esse ano 2021 eu efetivamente estou trabalhando com Alfabetização, classe de alfabetização mesmo. No ano passado, nós começamos o ano, eu estava realmente muito feliz em sala de aula, vendo aquelas crianças construindo o

seu processo de alfabetização e aí as aulas foram suspensas em função da pandemia e aí eu tentei alfabetizá-los via ensino remoto, mas foi também um grande desafio (Professora A).

Importa considerar que os saberes e fazeres dos professores precisam ser compreendidos a partir de suas trajetórias de formação, que segundo Isaia (2003 a, 2005, apud BOLZAN 2006, p. 492):

Estas se constituem na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, que envolve os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola.

Neste percurso de constante construção de conhecimentos/saberes/fazeres, os professores constroem suas ações, estratégias, se [trans]formam, consolidam um repertório respaldado nas suas experiências, o qual lhe permite refletir sobre o que realizam, bem como sobre o que ainda precisam qualificar. Nesta direção, a professora A expressa sua busca:

Eu acho que a gente busca o ideal, que essas crianças consigam ser alfabetizadas, mas não como um processo mecânico e sim elas consigam construir o seu processo de alfabetização, eu fui alfabetizada naquela época que era para juntar B com A que era BA, B com O que era o BO, e a gente ia formando as palavrinhas. Eu vejo que isso foi bem automático na minha formação. Acho que hoje em dia a gente espera que a criança ela consiga compreender o que ela está falando, que ela está lendo, eu lembro também, e vou falar um pouquinho disso porque é uma coisa que eu vejo assim, que não é o ideal, mas que às vezes ainda acontece, eu fui alfabetizada e eu procurava na interpretação de texto, e eu tinha muita dificuldade em interpretar um texto onde as respostas não estavam explícitas ali, na verdade as perguntinhas que a professora passava vinham meio que na ordem do texto, então começava a ler o texto lá em cima, era só pegar e copiar e colar né, e eu acho que hoje em dia não é mais isso que a gente quer, porque de respostas o Google tá cheio a gente precisa ensinar as crianças a fazerem as perguntas, então acho que é como um todo, que eles construam um processo que tenha um significado para eles, que consigam ver a importância da escrita na nossa cultura (Professora A).

Como expressa a professora A, retoma que suas experiências lhe permitem analisar seus percursos, identificando aspectos de sua trajetória inadequados. Segundo Isaia e Bolzan (2005, apud POWACZUK 2010, p. 69):

Os professores vão se formando e de (transformando) ao longo da trajetória docente, tendo presente às demandas da vida, profissão e os processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, as trajetórias pessoais e

profissionais fatores definidores dos modos de atuação do professor. Nesta direção, de acordo com estas mesmas autoras, não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as experiências de formação que vivencia e o modo como as elaboram ao longo de sua trajetória de formação.

O percurso que os professores realizam na construção de sua professoralidade é singular, pois abrange suas trajetórias pessoais e profissionais, em contextos sociais, históricos e culturais e o modo como cada um processa e (res)significa suas experiências. De acordo com Powaczuk, a professoralidade relaciona-se:

Aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização da atividade de produzir-se como professor, retraduzindo as objetivações e subjetivações decorrentes das necessidades e exigências do magistério. As percepções e significações [re]elaboradas ao longo do exercício docente, revelam a complexa relação que tencionam as esferas da cotidianidade e da não cotidianidade docente. Logo, a professoralidade está relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que o sujeito realiza ao produzir-se como professor, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção a novos percursos a serem trilhados na trajetória docente (2021, p. 3).

Assim, se caracteriza segundo Isaia e Bolzan (2005) para além do domínio de conhecimentos e de saberes, abrangendo a sensibilidade docente, o modo como apropriam e reconfiguram as experiências ao longo de sua trajetória de formação, tendo a reflexão como elemento importante no processo de ensinar, aprender e formar-se. Desse modo, as professoras A e B, ao manifestarem suas concepções sobre alfabetização enfatizam a importância de dinâmicas lúdicas, criativas com circuitos, jogos, partindo do interesse e necessidade dos estudantes, para auxiliá-los no seu processo de aprendizagem:

Eu acho que não dá para deixar de fazer jogos de alfabetização, se eu pensar que a folhinha que eu mandar para casa de tarefa as famílias vão achar mais fácil de fazer, e que vão me enviar, em sala de aula de certa forma, também é mais fácil né fazer uma atividade com folhas, mas se eu pensar que em um jogo a criança, ela tem que desenvolver o raciocínio, ela vai tá explorando os outros objetivos e ainda dependendo da atividade proposta a coordenação motora, a atenção, é mais rico, então eu gosto de trabalhar bastante com jogos, tenho muitos jogos em casa de alfabetização, eu fui construindo, construí muita coisa o ano passado. Então eu acho que a primeira coisa seria os jogos de alfabetização, aí depois outras atividades, eu gosto muito de trabalhar com atividades de recorte e colagem, atividades de montar palavras organizar, com a criança que tá lá mais no processo inicial, organizar as sílabas, recortar as sílabas, montar as palavrinhas,

depois pegar os pedaços das frases, recortar e organizar em formato de frase, trabalhar com música. Gosto também de trabalhar com história, e aí acho que consigo contar de forma que prenda a atenção deles, uma coisa é tu pegar um livro e simplesmente contar história, mas se eu faço a voz do personagem eles acham maravilhoso, engraçado, com uma voz grossa ou uma voz fininha, e aí a gente faz caras e bocas né, e olha que eu nem tenho muita fantasias assim para contar história, mas só de fazer uma coisa diferente, fazer um círculo no pátio, levar eles e contar uma história já é diferente, já acham o máximo, enfim, acho que atividades de interação (Professora A).

Porque eu gosto muito de trabalhar com jogos, com uma dinâmica mais de contexto lúdico (...). Em 2019 comecei a ter terceiro ano na rede municipal e sempre tive turmas com alunos com dificuldades de aprendizagem, então eu não vejo outra forma de trabalhar com eles, a não ser de forma lúdica, trabalhando o contexto onde eles estão vivendo, trabalhando sempre com circuito de jogos, eu sempre fazia uma vez na semana circuitos, não só de jogos, mas de atividades lúdicas, de acordo com temáticas que eles gostavam, partindo dos interesses e necessidades deles, o que eles querem fazer, e eu sempre falo dar voz às crianças, não só no sentido figurado, mas trabalhando de forma com que eles sejam os protagonistas, não gosto de trabalhar muita coisa no quadro, eu sempre falo no início do ano que eles não esperem que o caderno vá cheio para casa, eu não acredito que isso de resultado, também trabalhando bastante com a rádio. Então eu prefiro trabalhar assim, partindo dos interesses e necessidades deles e sempre de forma lúdica. E a rádio eu acho que é uma marca não só do meu trabalho, mas de todo o contexto, eu tento fazer com que a rádio se multiplique e não fique só comigo, não seja só eu a professora da rádio agora, por exemplo, estamos tentando fazer com que as crianças da Educação Infantil falem na rádio, no último programa foi quase que toda Educação Infantil, porque a gente acredita muito nessa questão de não tomar só para si a prática, compartilhar com a equipe, eu não gosto muito dessas coisas (Professora B).

Como bem se evidencia nas narrativas docentes que manifestam aspectos fundamentais no trabalho de alfabetização, no sentido de reconhecer a ludicidade como um aspecto relevante para seu trabalho pedagógico, ao atrair as crianças, despertar seu interesse e ajudar na sua aprendizagem. É relevante considerar que essas concepções estão respaldadas em suas trajetórias docentes, como menciona a professora B, que iniciou sua experiência docente na rede municipal de Santa Maria com turmas de terceiro ano dos Anos Iniciais em 2019, trabalhando em turmas com diferentes demandas de aprendizagem entre os alunos, a qual lhe desafiou a mobilizá-los em suas elaborações a partir de circuitos, atividades diversificadas explorando os interesses e necessidades das crianças.

Demonstra em sua narrativa a crítica às formas tradicionais de ensino, quando menciona a impossibilidade de trabalhar com “folhinhas”, material xerografado, preenchimento de cadernos e trabalho no quadro. Também relata sobre uma experiência construída em relação à rádio, a qual podemos perceber a

sua compreensão ampliada sobre estratégias capazes de impulsionar as diferentes formas de expressão dos estudantes.

Concepções as quais estão vinculadas às suas experiências de formação, as quais lhe permite avaliar e analisar as demandas de seu trabalho. Como desafios do seu trabalho, a professora B enfatizou as experiências durante o ensino remoto, o qual a desafiou a adequar as experiências das crianças ao currículo emergencial:

Vou generalizar, porque muitas me mandam as atividades com bastante erros e eu gosto dai eu vejo se o aluno sabe ou não sabe, mas muitas acham que para se livrar, para dizer que ele já fez, fazem pelas crianças. Isso é muito ruim, porque eu não consigo ver realmente quem é aquele aluno e eles não vão voltar todos para o presencial, então eu não vou conseguir atingir todos, muitos que ainda estão me mandando tudo certinho, estão em casa, não vão voltar esse ano, os pais não querem voltar enquanto eles não estiverem vacinados. Então essa questão de não conseguir descobrir quem são teus alunos, é bem complicado e assim o presencial tem sido desafiador por questão dos conteúdos, eu não acredito que eu tenha que trabalhar, por exemplo, gramática com eles, uma coisa que eu acho ó do borogodó, é trabalhar paroxítonas, proparoxítonas e oxítonas sabe. O porque vai ser válido eu trabalhar com eles? Se eles não entendem nem o que são sílabas. Então eu acho que a demanda, por mais que o município tenha feito um currículo emergencial, aquele currículo ainda tá muito longe perto do que a gente pode realizar com as crianças (Professora B).

E eu acho que isso tem sido muito difícil, tu conseguir realizar atividades de acordo com o currículo emergencial, sendo que as crianças não têm tempo, os pais não conseguem fazer todos os dias as atividades, a demanda é muito grande e eu me coloco no lugar dos pais que trabalham o dia inteiro e só conseguem acompanhar as crianças à noite ou no final de semana, e aí tu tem toda aquele monte de coisa para trabalhar, o que realmente importa para essas crianças? O que vai fazer sentido para eles? E isso pra mim tem sido bem desafiador (Professora B).

Assim, consideramos que as demandas sentidas e vivenciadas pelos professores ao longo de sua experiência docente na organização do trabalho pedagógico se constituem como elementos que implicam na adesão, na avaliação das ações de formação que participam.

As professoras, ao serem instigadas a falar sobre o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico, foram reticentes, deixando transparecer certa incerteza sobre sua implicação para a função que realizam, assim, validam suas aprendizagens pedagógicas às suas experiências como docentes e ao cotidiano. As professoras, em suas narrativas, destacam que as discussões fomentadas aos circuitos de atividades e as propostas colaborativas foram importantes, porém pouco impactaram em suas práticas, conforme segue:

Eu já fazia o que ela sempre tinha de proposta, circuitos, porque era da minha prática. Eu vi que algumas colegas começaram a fazer coisas diferentes, colegas que faziam, por exemplo, tinha uma colega no Pré B, que fazia muito essa questão da alfabetização, e eu dizia pra ela: não faz isso, ela fazia tipo a leitura de sílabas. Eu dizia criatura não faz isso, dá para trabalhar isso de outras formas, com oralidade, consciência fonológica, mas não precisa fazer as sílabas B com A fica BA, não tem porquê e eu vi que deu uma mexida nisso. Tinham que pensar no circuito, numa atividade, já nos Anos Iniciais não houve grandes diferenças, até porque o grupo é bem resistente a novas práticas, mas na Educação Infantil, principalmente no Pré B, eu senti, porque participavam no PROMLA, e a gente conseguia fazer algumas coisas diferentes, desfazer algumas práticas, que antecipavam a alfabetização, que eram próprias para 1º ano, e algumas faziam. Era bem tenso, e aí eu acho que a articuladora conseguiu propor discussões bem importantes sobre isso que começaram a combinar nas práticas, foi bem importante (Professora A).

Já nos Anos Iniciais, no bloco de alfabetização, eu não consegui ver grandes impactos. Na minha prática foi o mesmo, porque eu já fazia aquilo, tanto porque eu já conhecia a articuladora e a gente trabalhou junto na escola, até ela me usava muito como exemplo, ela sempre perguntava para mim, porque ela sabia que eu ia falar e motivava os outros a começarem a falar. Para mim não teve grande diferença nos Anos Iniciais, mas, na Educação Infantil, eu vi vários resultados importantes, principalmente, para repensar certas práticas (Professora B).

Observamos que as ações de formação incrementaram as discussões nos contextos escolares, evidenciando o quanto as formações colocaram em movimento a reflexão sobre o fazer pedagógico. De acordo com as professoras colaboradoras, houveram distintos movimentos sendo produzidos, revelando a resistência e o início de pequenas transformações sendo impulsionadas. Compreendemos que é preciso envolvimento dos professores, reflexão, partir das necessidades dos docentes e esse processo formativo precisa ter continuidade para que consigam produzir uma diferença em seu trabalho e para que ocorra real mudança. Dessa forma, acreditamos que:

A mudança é um processo que ocorre no tempo e dentro do qual diferentes indivíduos em uma escola ou em outro sistema respondem de maneiras diferentes e ajustam-se a ele conforme o ritmo de cada um. Por essa razão é, ao mesmo tempo, natural e inevitável que certos indivíduos tenham mais dificuldades que outros para adotar e adaptar-se uma inovação a ela e que, inclusive, alguns deles cheguem a planejar resistências à mudanças (HERNÁNDEZ; SANCHO; CARBONELL; TORT; SIMÓ; CORTÉS, 2000, p. 37).

Perante a isso, observamos que a inovação do trabalho depende do percurso formativo, do contexto, da biografia de cada um e, especialmente, o modo como impactam as comunidades escolares. Consideramos como fim último de uma política de formação seu impacto no trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Para tanto, é preciso conhecer e analisar como se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização, gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula para a qualificação e inovação dos processos educativos em andamento na rede. “Além disso, cada inovação está condicionada, em boa medida, pelo contexto em que surge, pela história pedagógica da escola e por quem formula a demanda: a administração, a própria escola ou outros agentes” (HERNÁNDEZ; SANCHO; CARBONELL; TORT; SIMÓ; CORTÉS, 2000, p. 282).

Nessa direção, cada escola e os sujeitos nela envolvidos possuem um contexto, uma história a ser levada em consideração, pois uma inovação não surge do nada.

Uma prática inovadora nunca começa do zero. Sua origem está vinculada à trajetória de cada escola e às diferentes culturas pedagógicas (individuais e coletivas) que convivem em torno dela. Isto faz com que a resposta a uma inovação externa à escola possa adquirir um maior ou menor enraizamento conforme tenha ligação ou não com essas culturas de referência (HERNÁNDEZ; SANCHO; CARBONELL; TORT; SIMÓ; CORTÉS, 2000, p. 299).

Assim, é essencial considerar os professores como agentes fundamentais das políticas, não sendo eficaz apenas tomar os professores como recursos, como aqueles que executam políticas, por melhor que sejam pensadas, fazendo-se necessária a participação e também investir na formação continuada dos docentes, acreditar nos professores como intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho. “A inovação deve ser pensada pelos professores, pela Administração ou por alguma instituição, ou por todas essas instâncias ao mesmo tempo”. (HERNÁNDEZ; SANCHO; CARBONELL; TORT; SIMÓ; CORTÉS, 2000, p. 297). Nessa perspectiva, verifica-se o quanto é importante que “[...] O assessoramento, quando feito por membros externos, precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo conseqüentemente genérico a toda situação de formação” (ISAIA, 2006, p. 352).

Pensar a respeito do impacto do programa é pensar sempre em movimento, o processo de reflexão, entretanto, isso deve ser constante, sem um fim, é a

continuidade formativa que precisa ser instaurada. Uma política de formação precisa ser incorporada como um elemento constante para repensar as práticas a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores.

Na narrativa da professora A evidencia-se o movimento da professora ao se desafiar no trabalho em grupo, sendo este um elemento bastante enfatizado na formação do PROMLA:

Eu acho que é muito difícil trabalhar em grupo com crianças porque eles não são acostumados a trabalhar, às vezes a gente pega as turmas no começo vira uma bagunça, eles não trabalham vira muito barulho, uma arrastação de mesa e cadeira na sala de aula e demora muito para eles se organizarem, mas a partir do momento que tu começa a fazer essa prática com mais frequência e explicando para as crianças, fazendo uma reflexão, uma avaliação do que foi bom e do que não foi bom, o que precisa ser melhorado, e a prática frequente disso, acaba que facilita, e as crianças aprendem, elas vão querer colaborar, se tu explicar, mostrar e tentar de novo e de novo, acho que a cada vez que mais faz mais melhora (Professora A).

Diante dessa narrativa, podemos observar o quanto esse processo de reflexão contínua sobre sua prática pedagógica é importante para a qualificação da atividade docente. Por isso, é preciso que os espaços formativos se aproximem com o contexto de atuação dos professores, visando atender os desafios e as demandas que envolvem os fazeres docentes. Importa considerar que o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra dentro do mesmo sistema. Assim, observam-se diferentes percursos, os quais são impulsionados pela forma como a gestão da escola acolhe os movimentos produzidos pelos docentes.

Porque era mais cômodo continuar sendo assim, do que tentar fazer algo novo e quebrar uma rotina que já tem há tantos anos, é difícil colocar fora aquele caderno de folhas amarelas, tentar, por exemplo, em vez de dar uma aula só no quadro, fazer um circuito de jogos, tem certos professores que acham que isso vai ser muito difícil, que os alunos vão conversar, só que é um movimento importante e tem gente que não vê sentido nisso. E aí que tá a questão da gestão eu acho que não adianta a gente ir para o PROMLA e não ter essa conversa com a gestão. Precisa ter, senão a gente vai voltar na segunda-feira para a escola sem prática, precisaria sensibilizar também a equipe gestora, eu sinto muita falta disso. E eu acho que o PROMLA tem esse papel de mostrar as possibilidades, fazer com que os professores avancem (Professora B).

Concordamos com Alarcão (2001) quando descreve sobre a importância de uma escola aprendente, isto é, aquela que qualifica não só os seus estudantes, mas também os seus professores, possuindo o compromisso com a aprendizagem de todos os integrantes da escola. Assim, é colocado como um elemento imprescindível ao trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a escola reflexiva é quando:

Se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola (ALARCÃO, 2001, p. 15).

É importante que a gestão escolar fomente espaços reflexivos capazes de impulsionar as discussões que são geradas no âmbito do PROMLA, para que este incentive a reflexão no contexto da docência em cada uma das instituições do município.

4 CONCLUSÕES FINAIS: OS PERCURSOS TRILHADOS DURANTE A PESQUISA

Chegamos ao momento de tecer algumas considerações sobre a pesquisa, construções, desconstruções e conclusões sobre os percursos trilhados durante esse processo. Contudo, não temos a pretensão de encerrar aqui as reflexões deste estudo, visto que teve como foco compreender uma política municipal de formação continuada de professores, com destaque no bloco de alfabetização, e entendemos que nossa percepção sobre é apenas uma das inúmeras interpretações que podemos atribuir aos achados da investigação.

Com esse propósito, retomaremos os percursos trilhados de modo a esclarecer o enredo que constituiu o processo de coleta e de construção da análise. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Assim, começamos relembando o nosso objetivo de pesquisa, por meio do qual buscamos compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Desse modo, passamos, primeiramente, a analisar os documentos e conteúdos digitais socializados nos portais, sites da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMEd), sobre a proposta da Política Pública Conexão de Saberes, bem como sobre o PROMLA, de modo a compreender as ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e desdobramentos.

Por conseguinte, tendo em vista os objetivos, buscamos definir os sujeitos da nossa pesquisa, estabelecendo como critério a atuação no bloco de alfabetização e participação no PROMLA. Realizamos entrevistas através do Google Meet, a fim de descobrir os desafios dos professores no trabalho pedagógico que realizam, seus pontos de apoio para organização do mesmo, identificar as experiências no PROMLA e como os professores compreendem e avaliam o programa instaurado na rede e, por fim, reconhecer o impacto do PROMLA ao trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

É relevante destacar a iniciativa da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, em protagonizar uma política de formação que se dispõe a atender as demandas de formação da sua comunidade, aspectos que foram referendados pelos professores. Evidenciando o movimento de descentralização das políticas

municipais de formação, uma vez que a organização da Política Pública Conexão de Saberes e sua constituição do PROMLA foram uma alternativa de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, no sentido de gerir melhor o seu tempo, as suas demandas e especificidades.

As premissas que sustentam o trabalho são bastante relevantes quando compreendem a ideia do desenvolvimento profissional docente, protagonismo dos professores, colaboração, compartilhamento de saberes e fazeres pedagógicos. Além disso, incluíram as formações no horário de trabalho do docente, nos dias de Parada da Rede. Nesta perspectiva, salientamos que ao articularem os tempos e os espaços de formação com os tempos e os espaços de trabalho, a colaboração e o compartilhamento de experiências se tornam essenciais para a qualificação do trabalho pedagógico.

Tais aspectos nos permitem inferir para o protagonismo da rede na formação de professores, tendo em vista que apresentam uma proposta de formação, que busca a articulação e a garantia de tempos e de espaços para que professores, em sua coletividade, pensem permanentemente sobre seu fazer e renovem seu compromisso cotidiano com a aprendizagem de todos os estudantes.

Não obstante, destacamos que é uma proposta que está sendo construída e que a sua qualificação repousa sobre a possibilidade de responder às demandas que se apresentam nos diferentes contextos escolares e que representam desafios aos professores. As narrativas das professoras nos permitiram identificar que o modo como interpretam as demandas da sua formação estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, em que geram necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão.

Tal circunstância nos permitiu apresentar o tensionamento entre ações de auto, hetero e interformativas no PROMLA, na medida em que gera distintos direcionamentos à formação. Há um percurso autodirecionado conforme os interesses, necessidades e objetivos dos professores que participam da formação, que muitas vezes são geradores de desencontros ao que é proposto nas ações do programa, assim, se instaurando à perspectiva de heteroformação. Porém, a geração de sentidos sobre a formação não é fixa, podendo, a partir da interformação instaurada, produzir novos sentidos e encaminhamentos sobre a formação. Parece-nos que a dimensão do tempo vivido sobre a experiência pode sinalizar novas elaborações sobre a proposta em curso, especialmente considerando que essa

pesquisa ocorreu no início do ano de 2021, quando ocorreu o início da reconfiguração da política diante da pandemia.

A tímida atribuição do programa ao trabalho pedagógico das professoras talvez esteja relacionada ao pouco distanciamento temporal da experiência em curso. As docentes, ao falarem dos saberes e das concepções, os respalda nas suas experiências profissionais de sala de aula, o que nos permite indicar que a validação dos conhecimentos elaborados nos diferentes âmbitos passa por uma validação no exercício diário da profissão, como menciona Tardif (2002) ao trazer a ideia de retradução dos saberes de diferentes fontes na prática diária do professor.

Dessa maneira, é importante considerar a singularidade desse processo, dado que abrange trajetórias pessoais e profissionais dos professores, seus contextos sociais, históricos e culturais, a partir do modo como processam e (re)significam suas experiências.

Nesse sentido, compreendemos que a perspectiva do professor como sujeito em permanente formação pressupõe espaços formativos capazes de qualificar o trabalho docente através do compartilhamento de experiências, em um movimento colaborativo de pensar e refletir a prática a partir de uma postura investigativa e de constante atualização. Não obstante, é preciso considerar a formação como um direito e como espaço de problematização, reflexão, socialização, compartilhamento, colaboração, construção de saberes, e que esta precisa dar conta das necessidades dos professores, das questões do cotidiano da sala de aula, reconhecendo a diversidade de cada uma, acolhendo, escutando os docentes, articulando a teoria e a prática, considerando os saberes dos professores. Assim, a ideia é que essas formações passem a ser sistemáticas, regulares e criem no professor uma cultura de estudo e os considerem sujeitos ativos no processo.

No entanto, as narrativas das professoras não nos permitiram em alguma medida evidenciar qual o impacto do programa para seu trabalho pedagógico, uma vez que validam suas aprendizagens docentes às suas experiências como docentes e ao cotidiano em sala de aula. Assim, é importante que, além dos programas de formação, a gestão escolar fomente espaços reflexivos capazes de incentivar as discussões que são geradas no âmbito do PROMLA.

Explicitamos, também, a relevância desta pesquisa como forma de reflexão sobre uma vez que reconhecemos os esforços da Política Pública Conexão De Saberes em prol do protagonismo e do desenvolvimento profissional dos

professores alfabetizadores. Portanto, ressaltamos que este estudo motiva a investigação de novas compreensões acerca do objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BITTENCOURT, E. S. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, Bianca Mota de; GONÇALVES, Clisânger Ferreira; VICENTE, Débora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: MPRJ; UFF, 2017. p. 29-42.
- BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior**. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016a.
- BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa Narrativa Sociocultural: Estudos sobre a Formação Docente**. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. **Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola**. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, p. 417-435, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i27.16643>. Acesso em: 10 maio 2021.
- BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade**. Acta Scientiarum Human and Social Sciences, Maringá, v. 35, p. 201-209, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Porto Alegre, RS, v. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de fev. 2022.
- BRASIL. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/#o-que-e-covid>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- BRASIL. Secretaria Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Integrando Saberes. Caderno 10. Brasília: SEB, 2015. Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120\[3684\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120[3684].pdf) . Acesso em: 10 ago. 2021.
- CHIAPINOTO, A. M. **Políticas Públicas e Gestão Educacional: Distorção Idade/Ano na Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria/RS**. 2021.

128 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

CUNHA, M. C. **A descentralizada da gestão da educação e municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidas no Brasil**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2059.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da Educação: conceitos e definições. **Série Documental (INEP)**, v. 24, p. 7-33, 2007.

FARIAS, I. M. S; GARCIA. W. E. **Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica: O público e o privado** – Nº 5. jan.-jul. 2005.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, 2014.

FERREIRA, L.A.M.; NOGUEIRA, F.M.B. Impactos das Políticas Educacionais no Cotidiano das Escolas Públicas: Plano Nacional de Educação. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, mar. 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidian_o_escolas_publica_PNE.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

FREITAS, M. T. A. **Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa. Nº116, p. 21-39. SP, julho, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SIMÓ, N.; SÁNCHEZ-CORTÉS, E. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Porto Alegre, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IOP, M. C. R. **Conexão de Sabres/PROMLA**. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://promlasm.wixsite.com/website>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

ISAIA, S. M. A. Verbetes atividade de estudo. *In*: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: RIES/INEP, 2006. v. 2.

ISAIA, S. Verbetes: Atividade docente de estudo; heteroformação docente; solidão pedagógica; angústia pedagógica. *In*: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. **Formação Docente e Educação Superior**. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário. Brasília, v.2, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, 1999.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias: educação, cultura e arte**. 2009

POWACZUK, A. C. H. **Contextos emergentes e a tessitura da docência: movimentos da professoralidade**. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

POWACKUZ, A.C.H. **Movimentos da Professoralidade: A Tessitura da Docência Universitária**. 2012. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Programa Municipal de Letramento e Alfabetização: tecendo saberes, construindo conhecimentos**. Brasília, DF: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Conexão de Saberes: Política Municipal de enfrentamento a distorção idade – ano, repetência e evasão escolar**. 2019. 39 p.

RAMOS, C. B. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

ROSA, E. C.; PESSOA, A. C. R. G; LEAL, T. F. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando Saberes**. Caderno 10/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC: SEB, 2015, p. 81-93. Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120\[3684\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Caderno_10_INT_SAB_120[3684].pdf). Acesso em: 08 de fev. 2022.

ROSSINI, R. G. **O processo de descentralização da educação básica e a formação continuada de professores nos municípios de Americana e Santa Bárbara d'Oeste**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. Porto Alegre: RBPAAE, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SMED

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 14 de junho de 2021.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Débora Pinheiro Pereira e Ana Carla Hollweg Powaczuk

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) e sua implicação na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização”.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que o projeto de pesquisa intitulado “O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) e sua implicação na gestão do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização”, que tem como proponentes Débora Pinheiro Pereira e a professora orientadora Ana Carla Hollweg Powaczuk, da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, poderá ser desenvolvido junto às professoras que atuam no bloco de alfabetização nas Escolas do Município de Santa Maria/RS. A pesquisa tem por objetivo identificar a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA) e pretende conhecer as ações desenvolvidas por este programa e, especialmente, o modo como estas vem sendo compreendidas pelos professores, mobilizando-os a reflexão e reorganização do trabalho que desenvolvem em sala de aula. A metodologia deste trabalho será uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A pesquisa será desenvolvida com 4 professores atuantes no bloco de alfabetização, participantes do Programa Municipal de Alfabetização e Letramento - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA). O estudo será desenvolvido em duas etapas as quais contemplarão inicialmente o contato com a Secretaria Municipal de Educação, para dar ciência do estudo a ser desenvolvido, bem como solicitar a colaboração da Mantenedora no que tange a socialização de documentos relativos ao Programa. A segunda fase, contempla a realização de entrevistas semiestruturadas, com professores atuantes no bloco de alfabetização e que participam do programa e que aceitarem participar da investigação.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.


Lúcia Rejane R. G. Madruga
Secretária de Município da Educação

Portaria nº 596/2018

Alameda Montevideo, nº 313, Ed. Sobral Pinto · 1º e 2º andar · Bairro N. Sra. das Dores
Santa Maria/RS · CEP: 97050-530 · Tel.: (55) 3921.7051 · www.santamaria.rs.gov.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (Promla) e sua Implicação na Gestão do Trabalho Pedagógico no Bloco de Alfabetização

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho de Pós-graduação: Débora Pinheiro Pereira

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Curso: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 991690852

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Google Meet

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Para tanto, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, para a qualificação do trabalho pedagógico no bloco de alfabetização.

Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de entrevistas semiestruturadas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências relacionadas a

participação no PROMLA e ao trabalho pedagógico. As entrevistas acontecerão pelo Google Meet, em hora e lugar acertado conforme sua disponibilidade e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advinha algum prejuízo. Não haverá dano moral, e não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir da entrevista que serão realizadas.

A oportunidade narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória profissional constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-o num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de

cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 96669918 (pesquisador responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora Responsável