

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Pinheiro Pereira

**OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES
DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Santa Maria, RS

2023

Débora Pinheiro Pereira

**OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Pereira, Débora
OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA / Débora
Pereira.- 2023.
208 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg Powaczuk
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Formação de Professores 2. Professoralidade 3.
Políticas Municipais de Formação Continuada de Professores
I. Hollweg Powaczuk, Ana Carla II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DÉBORA PEREIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Débora Pinheiro Pereira

**OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 15 de dezembro de 2023:

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)
(Presidente, Orientadora)

Elvira Cristina Martins Tassoni, Dra. (PUC-CAMPINAS)
(por videoconferência)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Finalizar essa caminhada é alcançar um grande sonho, muitas aprendizagens e esse caminho foi trilhado com o apoio e contribuição de muitas pessoas especiais que marcaram minha trajetória e que merecem meu agradecimento.

Agradeço, inicialmente, à Deus pela saúde, fé, esperança, por me fortalecer sempre e guiar meus caminhos.

Aos meus pais Irene e Juarez, e ao meu irmão Douglas, que sempre estiveram comigo em todos os momentos, me apoiando, incentivando, estimulando e me fortalecendo nessa caminhada.

À minha querida orientadora, professora Ana Carla, pelos ensinamentos, oportunidades, palavras de apoio e carinho, assim como o tempo dedicado para trilharmos esse caminho tão importante juntas. Minha gratidão por tê-la encontrado e pelo acolhimento desde 2019, contribuindo na construção e compartilhamento de aprendizagens no decorrer deste período de convivência.

Às minhas colegas do GPDOC, pelos compartilhamentos, companheirismo e colaboração.

Às minhas amigas Luiza, Hellen e Mariana que não mediram esforços para me incentivar, ajudar, e pelas inúmeras conversas, sem data nem hora, pelas sugestões, conselhos e aprendizagens ao longo desse caminho. Obrigada pela compreensão, amizade e parceria.

À professora Doris, pela acolhida, pelos ensinamentos, reflexões, pelo seu olhar atento e colaborativo na minha escrita, pelas contribuições e palavras de incentivo.

Às professoras colaboradoras, por aceitarem contribuir com este estudo, compartilhando suas experiências, conhecimentos e contribuições que auxiliaram muito na pesquisa.

A minha querida e amada, UFSM, por mais uma oportunidade de um curso público, gratuito e de qualidade.

Às professoras da banca, pelas suas contribuições, sugestões e ensinamentos transformadores na qualificação e defesa final, auxiliando no aperfeiçoamento deste trabalho para que se torne mais potente.

À CAPES, pela oportunidade de bolsas de estudo concedida ao longo do curso de Mestrado em Educação, as quais possibilitaram dedicação exclusiva às atividades formativas do curso.

Enfim, aos demais que não estão aqui citados, mas que, de alguma forma, fizeram-se presentes em minha vida, incentivando, torcendo e vibrando com cada conquista e passo dado.

“Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar”.

(Martha Medeiros)

RESUMO

OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

AUTORA: Débora Pinheiro Pereira
ORIENTADORA: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Essa pesquisa vincula-se ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem como objetivo compreender as implicações do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS. Como objetivos específicos delimitou-se reconhecer os desdobramentos do PROMLA; identificar o perfil profissional dos professores que participam do PROMLA e conhecer o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades formativas a partir da participação no PROMLA. O programa consiste em uma proposta de formação continuada dos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. O referencial teórico da investigação contempla os estudos de Bolzan (2016), Bolzan e Powaczuk (2018, 2019), Gatti (2021), Heller (2008), Huberman (1992), Imbernón (2011, 2012), Isaia e Bolzan (2005, 2006), Marcelo Garcia (1999), Pineau (1988), Nóvoa (2009, 2022), Powaczuk (2008, 2012, 2021), Tardif (2002), Vaillant e Marcelo (2012) e Vieira (2007). A abordagem metodológica é qualitativa do tipo estudo de caso, a partir de análise documental e realização de questionário e entrevistas narrativas, com professores coordenadores participantes do PROMLA e com as professoras coordenadoras dos Anos Iniciais da SMEd. O processo de interpretação dos achados centrou-se em uma grande categoria denominada *Tessitura da Professoralidade*, a qual apresenta como dimensões categoriais: o PROMLA, o Perfil profissional dos professores participantes do PROMLA e as experiências de formação em destaque e, por fim, as *Elaborações e construções docentes acerca das atividades de formação a partir da participação no PROMLA*. Desse modo, identificamos que o PROMLA enfoca a alfabetização na perspectiva do letramento e em espaços de formação continuada, o qual vem se reorganizando desde 2019, em virtude das demandas e os desafios que emergem no contexto escolar. Essas dinâmicas colocaram em movimento os processos de descentralização das formações em andamento na rede, as quais têm na Formação em Contexto e a participação dos coordenadores pedagógicos e professores, em sua concretização. Reconhecemos como elementos transversais à tessitura da professoralidade os processos de auto, hetero, inter e a ecoformação, bem como as condições de tempo e de espaço para possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes e desencadear movimentos de individualização, a partir dos saltos da cotidianidade impulsionados pelas redes colaborativas instauradas. Assim, destacamos que as vivências formativas influenciam na construção e reconstrução dos significados e sentidos produzidos na tessitura da professoralidade.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Professoralidade. Políticas Municipais de Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

THE MOVEMENTS OF PROFESSORALITY AND THE IMPLICATIONS OF MUNICIPAL POLICIES FOR CONTINUOUS TRAINING

AUTHOR: Débora Pinheiro Pereira
ADVISOR: Ana Carla Hollweg Powaczuk

This research is linked to the Master's in Education course at the Federal University of Santa Maria (UFSM) and aims to understand the implications of the Municipal Literacy and Literacy Program (PROMLA), in the fabric of the teaching profession of teachers who work in the Early Years of Elementary Education of the Municipal Education Network of Santa Maria/RS. The specific objectives were to recognize the developments of PROMLA; identify the professional profile of teachers who participate in PROMLA and learn how teachers develop and configure their training activities based on participation in PROMLA. The program consists of a proposal for continued training for teachers in the Initial Years of the Municipal Education Network of Santa Maria/RS. The theoretical framework of the investigation includes the studies of Bolzan (2016), Bolzan and Powaczuk (2018, 2019), Gatti (2021), Heller (2008), Huberman (1992), Imbernón (2011, 2012), Isaia and Bolzan (2005, 2006), Marcelo Garcia (1999), Pineau (1988), Nóvoa (2009, 2022), Powaczuk (2008, 2012, 2021), Tardif (2002), Vaillant and Marcelo (2012) and Vieira (2007). The methodological approach is qualitative, of the case study type, based on documentary analysis and questionnaire and narrative interviews, with coordinating teachers participating in PROMLA and with the coordinating teachers of SMed's Initial Years. The process of interpreting the findings focused on a large category called Texture of Professorship, which presents as categorical dimensions: PROMLA, the Professional Profile of teachers participating in PROMLA and the highlighted training experiences and, finally, the Elaborations and teaching constructions about training activities based on participation in PROMLA. In this way, we identified that PROMLA focuses on literacy from the perspective of literacy and in spaces for continued training, which has been reorganizing since 2019, due to the demands and challenges that emerge in the school context. These dynamics set in motion the processes of decentralization of training ongoing in the network, which include Training in Context and the participation of pedagogical coordinators and teachers in its implementation. We recognize as transversal elements to the fabric of teaching the processes of self, hetero, inter and eco-training, as well as the conditions of time and space to enable the professional development of teachers and trigger movements of individuation, based on the leaps of everyday life driven by collaborative networks established. Thus, we highlight that formative experiences influence the construction and reconstruction of meanings and meanings produced in the fabric of teaching.

Keywords: Teacher Training. Professorship. Municipal policies for continuous teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Índices de Distorção Idade-Série de Santa Maria	65
FIGURA 2 – Índices de Distorção Idade-Série do Rio Grande do Sul.....	66
FIGURA 3 – Índices de Distorção Idade-Série em Nível Nacional	66
FIGURA 4 – Iniciativas da Política Conexão de Saberes.....	67
FIGURA 5 – Calendário das Paradas Formativas do ano de 2021.....	74
FIGURA 6 – Organização da proposta da Política Conexão	76
FIGURA 7 – Critérios de classificação do Edital	80
FIGURA 8 – Critérios de classificação do Edital	81
FIGURA 9 – Síntese da abordagem metodológica.....	87
FIGURA 10 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria	88
FIGURA 11 – Objetivos da pesquisa e os instrumentos de investigação utilizados .	91
FIGURA 12 – Folder do Qr code do questionário	93
FIGURA 13 – Síntese dos tópicos guias	94
FIGURA 14 – Síntese dos tópicos guias	95
FIGURA 15 – Dimensões e recorrências categoriais	97
FIGURA 16 – Ilustrativo das etapas e instrumentos da investigação	99
FIGURA 17 – Critérios de classificação do Edital.....	112
FIGURA 18 – Critérios de classificação do Edital	116
FIGURA 19 – Gráfico do sexo dos participantes do questionário	132
FIGURA 20 – Gráfico da formação inicial	133
FIGURA 21 – Gráfico do tempo de atuação.....	134
FIGURA 22 – Gráfico dos anos escolares que atuam	134
FIGURA 23 – Gráfico da carga horária semanal de trabalho	135
FIGURA 24 – Gráfico sobre a atuação em mais de uma instituição	135
FIGURA 25 – Gráfico se possui formação em nível de pós-graduação	136
FIGURA 26 – Gráfico da formação em nível de pós-graduação.....	137
FIGURA 27 – Gráfico de participação em eventos.....	138
FIGURA 28 – Gráfico de participação em grupos de pesquisa	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisa com os descritores: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores.....	32
QUADRO 2 – Pesquisa com o descritor: Perfil dos professores	35
QUADRO 3 – Pesquisa com o descritor: Professoralidade.....	35
QUADRO 4 – Sistematização dos conceitos: autoformação, interformação e heteroformação	51
QUADRO 5 – Organização dos Itinerários	78
QUADRO 6 – Professores coordenadores dos Anos Iniciais participantes do PROMLA	90
QUADRO 7 – Professoras coordenadoras da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria	91
QUADRO 8 – Calendário das formações do ano de 2023	120
QUADRO 9 – Experiências de destaque na formação continuada	139
QUADRO 10 – Experiências de destaque na formação continuada	140
QUADRO 11 – Experiências de destaque na formação continuada	140
QUADRO 12 – Experiências de destaque na formação continuada.....	141
QUADRO 13 – Experiências de destaque na formação continuada.....	143
QUADRO 14 – Experiências de destaque na formação continuada	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APUSM	Associação de Professores Universitários de Santa Maria
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAD	Circuitos de atividades diversificadas
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
COE-E	Centro de Operações de Emergência em Saúde para a Educação
CMESM	Conselho Municipal De Educação De Santa Maria
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAET	Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan
EMAI	Escola Municipal de Aprendizagem Industrial
EMEF	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPAS	Faculdade Palotina
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
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEDEFE	Núcleo de Estudos em Contextos em Desenvolvimento Humano: família e escola
NTEM	Tecnologia Educacional Municipal
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Programa Municipal de Educação
PNAIC	Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFCEI	Projeto de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil
PROLICEN	Programa de Licenciaturas

PROMLA	Programa Municipal de Letramento e Alfabetização
RME	Rede Municipal de Ensino
RMESM	Rede Municipal de Ensino de Santa Maria
RST	Regime Suplementar de Trabalho
RS	Rio Grande do Sul
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação
SINPROSM	Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria
SM	Santa Maria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEd	Secretaria de Município da Educação de Santa Maria
UFN	Universidade Franciscana
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
1 A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A INQUIETAÇÃO INDAGADORA	27
1.1 REVISÃO DE LITERATURA NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	35
1.1.1 Descritor: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores	37
1.1.2 Descritor: Perfil dos professores	39
1.1.3 Descritor: Professoralidade	40
1.1. 4 Bibliografia Categorizada	44
2 REFERENCIAL TEÓRICO: A COMUNIDADE CONVIDADA PARA O DEBATE 49	
2.1 A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: A APRENDIZAGEM DOCENTE E A FORMAÇÃO EM QUESTÃO.....	49
2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	62
2.2.1 Política Pública Municipal de Santa Maria: Conexão de Saberes	70
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	92
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	92
3.2 CONTEXTO, PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	94
3.2.1 Contexto da Investigação	95
3.2.2 Colaboradores da pesquisa	96
3.2.3 Instrumentos da pesquisa	98
3.2.4 As entrevistas e seus encaminhamentos	100
3.2.5 Análise e interpretação dos achados da pesquisa	103
3.2.6 Quadro categorial	104
3.2.7 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa	105
4. O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE	107
4.1 PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)	107
4.2 O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE PARTICIPAM DO PROMLA	138
4.3 ELABORAÇÕES E CONSTRUÇÕES DAS DOCENTES COORDENADORAS ACERCA DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO PROMLA	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS TRILHADOS	173

REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA I	190
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA II	193
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	195
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	201
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	203
APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	207

APRESENTAÇÃO

Este estudo vincula-se ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM, vinculada à linha de pesquisa 1 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, a partir do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação Para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC).

Objetivamos compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria/RS.

O referido programa é uma ação direcionada aos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Santa Maria, que tem como objetivo:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação 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. (RAMOS, 2019, p. 33).

O PROMLA constitui-se como umas das propostas da política pública municipal “Conexão de Saberes”, que tem como cerne:

A promoção de uma aprendizagem significativa a partir de um projeto educativo voltado para a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, que considere as especificidades e a diversidade dos percursos de aprendizagem trilhados pelo estudante, contribuindo assim, para a prevenção e para o enfrentamento do insucesso, traduzido pelo combate à distorção idade/ ano, repetência e evasão. (RAMOS, 2019, p. 4).

Neste sentido, como um dos desdobramentos da Política Municipal Conexão de Saberes, está a:

Constituição de políticas voltadas para a formação docente, discente e equipe pedagógica que visam dar suporte e instrumentalizar os sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo assim, para o desenvolvimento de pessoas com competências essenciais que devem permear a educação do século XXI. (RAMOS, 2019, p. 31).

Dessa maneira, pretendemos compreender o modo como as ações do programa de PROMLA, vêm sendo internalizadas pelos professores, especialmente,

sobre como elaboram e (res)significam as experiências formativas em curso no referido Programa.

A pesquisa proposta é continuidade do estudo monográfico desenvolvido nos anos 2020-2022, no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, intitulado “O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) e sua Implicação na Gestão do Trabalho Pedagógico”, no qual objetivamos identificar a repercussão do Programa, no trabalho pedagógico de professoras que atuam no bloco de alfabetização, no município de Santa Maria/RS.

Nesta pesquisa destacamos a iniciativa da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, em protagonizar uma política de formação, na busca de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, atendendo as demandas e especificidades da formação dos professores da rede.

As premissas indicadas para sustentação do trabalho destacam a ideia do desenvolvimento profissional docente, protagonismo dos professores, colaboração, compartilhamento de saberes e fazeres pedagógicos. Tais aspectos nos permitem indicar 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 (PEREIRA, 2022).

Não obstante, destacamos que o programa vem sendo reorganizado, desde sua criação em 2019, a partir das demandas observadas pela mantenedora. Contudo, a pesquisa desenvolvida permitiu identificar que o modo como os professores interpretam as demandas da sua formação, estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, as quais geram necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão (PEREIRA, 2022).

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, criando tensionamentos entre as perspectivas auto, inter e heteroformação¹ (MARCELO E

¹ A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, a interformação é um processo pelo qual os professores participam de atividades conjuntas, em um

VAILANT, 2012). Reconhecemos que, nenhuma das perspectivas têm prioridade sobre a outra, havendo momentos em que uma dimensão pode prevalecer sobre a outra, implicando compreender o momento existencial de cada professor e das condições em que está vivendo suas experiências (Galvani, 2002 apud LEMOS, 2016).

Com isso, compreendemos que a geração de sentidos sobre a formação não é fixa, podendo, a partir dos processos formativos instaurados, produzir novos sentidos e encaminhamentos, especialmente no que tange às suas concepções sobre o que implica um processo de 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 a reconfiguração da política diante da pandemia.

Consideramos fundamental reconhecer as singularidades do processo de formação dos professores, dado que abrange trajetórias pessoais e profissionais dos professores, seus contextos sociais, históricos e culturais, a partir do modo como elaboram e (res)significam suas experiências docentes e sua implicação nos processos formativos.

Tal perspectiva nos remete a tessitura da professoralidade, que de acordo com Powaczuk (2012), relaciona-se aos movimentos do aprender a ser professor, a partir de suas singularidades e idiosincrasias, as quais revelam o modo como cada docente constrói e (res)significa suas vivências formativas, a partir das trajetórias pessoais e profissionais. Para esta autora, compreender a aprendizagem da docência implica considerarmos a dimensão pessoal e sua relação com os contextos concretos sobre as quais a docência se realiza, envolvendo, desta forma, as condições de exercício e, especialmente, suas experiências de formação e de desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, destacamos a relevância da continuidade do estudo de forma a compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) na tessitura da Professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria. Em nosso entendimento, a tessitura da professoralidade implica a tomada de

consciência sobre os processos formativos envolvidos no aprender a ser professor, o que impulsiona o protagonismo docente.

Ressaltamos que o estudo caracteriza-se como um desdobramento da pesquisa guarda-chuva do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação Para Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC), intitulada: “Contextos emergentes e a tessitura da docência: movimentos da professoralidade”, que busca compreender como se dá a tessitura da professoralidade de professores, diante dos contextos emergentes.

Compreendemos por contextos emergentes de acordo com Bolzan e Powaczuk (2021) as “circunstâncias e regulações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas que desafiam a reconfiguração da/na docência nos diferentes âmbitos escolares/institucionais”. Segundo estas autoras, os contextos emergentes são “circunscritos por uma dimensão de imprevisibilidade e ruptura com os modos de operar na cotidianidade docente, revelando que o avanço das percepções e das compreensões acerca dos atravessamentos que impactam os fazeres profissionais é paulatino” (BOLZAN e POWACZUK, 2021, p. 52).

Neste sentido, consideramos que o estudo proposto converge para a compreensão acerca dos contextos emergentes na formação e desenvolvimento profissional docente, permitindo agregar esforços em busca da qualificação das políticas de formação continuada de professores, a partir do contexto da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, no âmbito do PROMLA.

Nesta perspectiva, a apresentação desta pesquisa se organiza a partir dos seguintes capítulos: (1) A tessitura da professoralidade e a construção do objeto de investigação: a inquietação indagadora; (2) Referencial teórico: a comunidade convidada para o debate; (3) Caminhos metodológicos: contextualizando a pesquisa; (4) O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) e a tessitura da professoralidade; (5) Dimensões (in)conclusivas a partir dos caminhos trilhados.

No primeiro capítulo intitulado: “A tessitura da professoralidade e a construção do objeto de investigação: a inquietação indagadora”, apresentamos a justificativa pessoal e acadêmica do estudo, explicitando os percursos da autora na definição da temática da pesquisa, bem como o estado do conhecimento que contemplou a revisão acerca das pesquisas desenvolvidas entre 2017 a 2022, a qual buscou conhecer as produções sobre o campo temático do estudo, como forma de evidenciar sua relevância acadêmica.

O segundo capítulo, intitulado “Referencial teórico: a comunidade convidada para o debate” se desdobra nos seguintes subcapítulos: “A tessitura da professoralidade: a aprendizagem docente e a formação em questão”; “As políticas de formação continuada de professores”, e a “Política pública municipal de Santa Maria: Conexão de Saberes”. Neste capítulo, discorreremos sobre a tessitura da professoralidade, no tópico 2.1, abordando a relação da aprendizagem docente e os processos de formação, enfatizando para as condições de desenvolvimento profissional, as quais encaminham para o tópico 2.2 que versam sobre as políticas de formação continuada de professores. Neste subcapítulo, apresentamos o item 2.2.1 que trata as considerações sobre a política educacional Conexão de Saberes, desenvolvida no município de Santa Maria, a partir da qual se desdobra no Programa Municipal de Alfabetização e Letramento, que é o foco desta investigação.

No terceiro capítulo, intitulado “Abordagem metodológica do estudo”, apresentamos o problema e os objetivos propostos, bem como a abordagem metodológica utilizada na investigação. Descrevemos as características sobre o contexto e os colaboradores da investigação. Sucessivamente, indicamos os instrumentos da investigação e seus encaminhamentos, a análise e interpretação dos achados, o quadro categorial e as considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa.

No quarto capítulo, “O programa municipal de letramento e alfabetização (PROMLA) e a tessitura da professoralidade” apresentamos a análise interpretativa, a partir das categorias evidenciadas no estudo: Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), o perfil profissional dos professores que participam do PROMLA: trajetórias da professoralidade e a formação em contexto e as construções das professoras coordenadoras a partir da participação no PROMLA.

Por fim, evidenciamos em “Dimensões (in)conclusivas a partir dos caminhos trilhados”, no qual retomamos os objetivos centrais do estudo expressando para as sínteses alcançadas.

1 A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: A INQUIETAÇÃO INDAGADORA

A pesquisa aqui apresentada nasce de uma inquietação indagadora que tem me acompanhado ao longo de meu processo formativo. Talvez nem sempre conscientemente dirigida, mas presente de diferentes formas ao longo de minha trajetória. Assim, como forma de situar o leitor dos caminhos percorridos na construção deste objeto de investigação, apresento fragmentos de minha trajetória formativa, impulsionada pelas palavras de Marques (2006):

Não é o pesquisador mero convidado, nem um simples articulador de conversas alheias, nem o árbitro de uma partida de futebol. O tema o chama às falas por primeiro. Não pode deixar de conversar consigo mesmo e com os outros. Não pode ele, aliás, conversar produtivamente com os outros, sem antes muito e o tempo todo conversar consigo mesmo. Queira ou não, estará a todo momento palpitando: pelo que é e pelo que pensa, pelo que aprendeu na e da vida, pelo que já conhece do tema e, sobretudo, por seu interesse em dele mais e melhor aprender, por seu compromisso social de assumir como seu o texto que vai produzir. Além de responsável jurídica e institucionalmente por sua pesquisa está o pesquisador assujeitado à estrutura dela, só por aí dela se fazendo sujeito. (p.101).

Como já mencionado, o estudo tem como foco a relação das aprendizagens docentes e sua relação com as políticas de formação continuada. Para tanto, a escolha feita por, compreendê-lo a partir da tessitura da professoralidade, procurando reconhecer suas singularidades e idiossincrasias, a partir das trajetórias pessoais e profissionais.

Tal definição exige a retomada de meu percurso e sobre como minha relação com a formação para a docência foi sendo constituída na tessitura de minha professoralidade. Posso dizer que esta tem suas primeiras tramas já na minha infância. Lembro-me quando reproduzia em casa as brincadeiras de “dar aula”, o que eu vivenciava na escola. Nestas primeiras tramas havia a tentativa de vivenciar pelo brincar, o que, ainda, não era uma realidade possível, considerando-a “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VYGOTSKI, 2021, p. 213). Assim, trejeitos, ações e objetos compunham o cenário do que imaginava fazer um professor. Naquele momento, eu imaginava que ser professor se circunscrevia a “dar aula”, assim, o quadro negro, o giz, os cadernos e claro uma seleta plateia imaginária fazia parte do ofício a que dedicava prazerosamente por horas e horas.

Assim, a partir da mimese elaborava os traços do que significava compor o papel de professor. De acordo com Heller (2008, p. 116):

Mesmo a vida social mais elementar seria inimaginável sem imitação. A mimese humana distingue-se daquela animal já em suas formas mais primitivas; com efeito, o homem é capaz de imitar não apenas momentos e funções isolados, mas também inteiros modos de conduta e de ação. Baseia-se igualmente na mimese a assimilação de papéis, pois sem a imitação ativa da totalidade de um comportamento não haveria essa assimilação de papéis. Mas, nessa afirmação, deve-se acentuar a ideia de atividade. Pois mesmo a imitação humana mais mecânica é assimilação ativa. O homem não pode alienar-se de sua natureza de um modo absoluto, nem sequer nesse terreno.

Ao longo de meu processo de escolarização outras vivências foram sendo experienciadas, permitindo, na condição de estudantes, sentir o impacto do que pode um professor fazer. Posso dizer que minhas experiências oscilaram entre experiências muito felizes e outras nem tanto. Certamente estas experiências são fios e tramas que trago comigo, algumas já elaboradas e outras talvez, ainda, não acessadas.

Tais experiências nos remetem às considerações de Tardif (2002) ao abordar a origem dos saberes docentes e sua correlação com o processo de socialização dos indivíduos nos diversos grupos sociais dos quais participam tais como famílias, grupos, amigos, escolas implicam na construção das identidades docentes. De acordo com este autor “as oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas) influenciam diretamente o processo de constituição da docência assim, seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Corroborar com essa assertiva Bolzan e Powaczuk (2019) quando manifestam que as ideias, as crenças e as percepções sobre a docência relacionam-se à história de vida, demonstrando que a vida pessoal e a profissional se entrelaçam, permeadas de sentidos e de significados, mostram as singularidades de cada um dos percursos formativos.

O período inicial desta elaboração mais intensa e intencionalmente dirigida se dá a partir de meu ingresso no curso de Pedagogia. Ali novas tramas foram sendo tessidas, promovendo a reconstrução de muitas experiências vividas em minha trajetória escolar. Teorias, autores, discussões compartilhadas promoviam o movimento de reflexão sobre o ser professor, reconhecendo que a atividade de

ensinar implicava o desenvolvimento intenso de uma atividade de formação, de acordo com Marcelo e Vaillant (2012), os futuros professores trazem consigo uma série de crenças, baseadas em suas experiências, que influenciam na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula, devido ao prolongado período de observação que vivenciam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar:

As pesquisas mostram que os docentes ingressam nos programas de formação com crenças pessoais sobre o ensino, com imagens do “bom docente”, imagens de si mesmos como professores de todos os níveis e a memória de si mesmo como aluno. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem inalteradas ao longo de sua formação e acompanham os estudantes em suas práticas de ensino. Nessa linha, as imagens e as crenças que os docentes trazem consigo, quando começam sua formação inicial, atuam como filtros mediante os quais dão sentido aos conhecimentos e experiências com os quais se defrontam. (MARCELO; VAILLANT, 2012, p. 54-55).

Nessa perspectiva, ao longo do curso de Pedagogia, fui desconstruindo a partir dos processos de auto, inter e heteroformação (Marcelo, 1999) algumas crenças e aos poucos a ideia do professor como aquele que dá aula. A ansiedade em saber como ensinar foi cedendo lugar a compreender as experiências infantis, as quais seriam o cerne do planejar, levando em conta as especificidades dos sujeitos e seus diferentes contextos, suas necessidades e interesses. Passava a compreender que como professor precisava “me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 35).

Vivenciei experiências variadas de formação. Desde que ingressei no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, já compreendia que teria muito que conhecer, elaborar e aprofundar meus conhecimentos, tendo comigo a ideia do inacabamento freiriano, que reconhece que “aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas, também delas podemos ter um conhecimento cabal [...]” (FREIRE, 1996, p. 35). Assim, já era presente a ideia de continuidade formativa, almejando continuar estudando na pós-graduação, com interesse em realizar uma especialização, mestrado, e, quem sabe, o doutorado.

De acordo com Heller (2008, p. 116), o processo constitutivo dos sujeitos implica considerar que:

O homem nasce num mundo já "feito", numa estrutura consuetudinária já "feita". Deve então assimilar esses usos, do mesmo modo como assimila as experiências de trabalho. Desse modo, toma posse da história humana, "ingressa" na história, e esse é o marco em que o homem consegue se orientar.

Nesse sentido, o processo formativo instaurado permitia uma reconfiguração contínua dos processos que precisaria realizar. Os professores, ao longo da graduação, mencionavam a importância de participar em grupos de pesquisa. Então, no primeiro semestre do curso, comecei a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como voluntária no subprojeto "Anos Iniciais", o que viabilizou minha inserção na escola com o grupo e ajudava a realizar algumas propostas com as turmas. Depois, com a publicação do edital para o PIBID Educação Infantil, fui selecionada e me tornei bolsista por dois anos. A participação no PIBID foi muito significativa para fortalecer a tessitura de minhas construções sobre a docência, pois, foi a minha primeira inserção em uma escola sem ser no papel de aluna. Tal experiência proporcionou-me vivenciar uma prática pedagógica que permitia ressignificar os estudos realizados nas disciplinas, como o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, ao longo de dois anos como bolsista fui me constituindo e ressignificando minhas ações, refletindo sobre os sujeitos inseridos nos diferentes tempos e espaços sociais, compreendendo a educação escolar de forma mais abrangente.

Bolzan e Powaczuk (2019) em seus estudos sobre a aprendizagem do ser professor na formação inicial, indicam que as atividades de ensino, pesquisa e extensão, são oportunidades que demarcam diferenças na formação inicial, tendo em vista que são vivências que não apenas ampliam os horizontes da profissão, como fortalecem e consolidam o processo formativo vivenciado na universidade. Segundo estas autoras, a vivência da alternância pedagógica na formação, é fonte de reflexão e amplificação de sentidos para o estudante/futuro professor, ao viabilizar o processo de tomada de consciência sobre o exercício da profissão.

De acordo com Bolzan (2012 apud BRAUN, 2020), a alternância pedagógica “caracteriza-se pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir a docência” (p. 249).

Assim, na busca por conhecer melhor as demandas da profissão a que me dirigia, passei posteriormente a trabalhar como monitora pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), de uma criança Autista e com Síndrome de Down na Escola Municipal de Educação Infantil, por um ano e três meses. Nesta experiência muitas inquietações surgiram no que se refere aos processos inclusivos e/ou excludentes, que são vividos no contexto escolar. Incomodava-me profundamente sobre a forma como o trabalho era desenvolvido.

Desse modo, desafiei-me a buscar formas para incluir o estudante que acompanhava, na medida do possível, tendo como barreira a restrição da função (papal) de monitora, mas no horizonte que me abria como pedagoga, busquei alternativas para ele participar, para incluí-lo nas atividades. Esta experiência formativa foi muito importante, ao permitir compreender o cotidiano da escola, especialmente no quanto, a rotinização de muitos de seus encaminhamentos e ações pode silenciar os percursos singulares das aprendizagens infantis, talvez porque:

Toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. Todas essas tendências são consideradas por Heller formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana; sem elas, seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando se cristalizam em absolutos, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da alienação da vida cotidiana. (PATTO, 1993, p. 125).

A consideração sobre as singularidades infantis parecia não ter prioridade no trabalho realizado na escola. Tais experiências eram impulsionadoras de novas buscas ao promover uma inquietação indagadora, que como bem diz Freire (1996, p. 18):

A procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Ali se fazia presente a emergência de novas alternativas e escolhas que se faziam necessárias, remetendo-me as palavras de Heller (2008, p. 40) quando diz:

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade). Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana.

Ao longo da graduação, passei por outras tantas experiências formativas, dentre as quais destaco a participação no 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 relevante, pois possibilitou muitos compartilhamentos com as professoras do município. Vivenciei situações de extrema vulnerabilidade social das comunidades, como a falta de saneamento básico. Os professores relataram que lecionavam em disciplinas que não tinham formação. A desvalorização e o descaso com a educação era gritante. A carga horária era exaustiva, havia muita desmotivação e falta de perspectivas, as famílias não participavam, as escolas não tinham recursos e eram precárias as condições de trabalho. Assim, me vi desafiada a organizar oficinas com professoras já em exercício e com muito mais idade e experiência que eu. Contudo, era evidente minha condição de privilégio em termos de acesso a espaços formativos.

Diante do desafio proposto, organizei junto com outros colegas um espaço formativo, ressaltando a importância do professor no processo de ensinar e de aprender. Construimos jogos com materiais recicláveis, realizamos circuitos de jogos para alfabetização, matemática, espaços com materiais não estruturados, atividades em grupo, e também propostas com foco na inclusão. Foi uma experiência marcante de minha formação, especialmente por evidenciar as diferentes condições de exercício profissional que existem no contexto brasileiro. O que pude conhecer

naquele lugar, certamente era muito distinto do que até então havia vivenciado. Posso dizer que foi um salto de minha cotidianidade que permitiu redimensionar muito sobre as possibilidades formativas que tinha acesso. “Tal processo supõe a vida cotidiana como ponto de partida, mas requer, simultaneamente, a superação ou a suspensão, mesmo que momentaneamente os modos de comportamento dessa esfera da vida humana” (POWACZUK, 2012, p. 93).

De acordo com Bolzan e Powaczuk (2019) os estudantes, durante seu percurso formativo, vivenciam determinadas experiências de formação que ativam percursos autogeridos a novas experiências capazes de contribuir com a sua aprendizagem de ser professor.

Assim, reconhecendo a relevância de aproveitar todas as oportunidades que a vida acadêmica poderia oferecer me inscrevi 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. Esse projeto 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.

Também colaborei como participante dos outros projetos do GPDOC, que me proporcionaram a construção de conhecimentos tanto no âmbito da educação básica quanto na formação continuada de professores. 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, para dar continuidade a esta formação. Concomitantemente ao reingresso, surgiu a possibilidade de ingresso no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS também.

Desse modo, o movimento de reflexões e ações possibilitadas pelo projeto de ensino, bem como as discussões promovidas no GPDOC foram tomando forma, mobilizando-me a saber acerca das situações de não aprendizagem e sua correlação com o fracasso escolar. Neste período, uma integrante do grupo desenvolveu uma pesquisa intitulada: “Índices de distorção idade-série nos quatro (4) e cinco (5) anos: desafios e implicações na gestão do trabalho pedagógico no município de Santa Maria” (Klein, 2019), que relatou sobre a política de formação que estava se iniciando no município. Concomitante 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.

Neste mesmo período, comecei a atuar no município de Agudo em uma escola de Educação Infantil. Lá foi possível, evidenciar as problemáticas relativas às dificuldades da formação continuada do professor em exercício profissional. As experiências de formação propostas pela mantenedora, se dava a partir de palestras com temáticas que pouco ou nada atendiam as demandas que enfrentávamos no contexto escolar. Uma situação compartilhada e recorrentemente relatada pelos demais professores participantes do grupo GPDOC, que contava com docentes de diferentes realidades.

Com isso, interessei-me pela temática relativa às políticas de formação continuada e propus o estudo monográfico desenvolvido no Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, com foco no Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA). Este programa se caracterizou como uma proposta de destaque em consideração aos demais municípios que tinha conhecimento. Assim, busquei identificar a repercussão do

Programa, no trabalho pedagógico de professoras que atuam no bloco de alfabetização, no município de Santa Maria/RS.

Conforme destacado, o estudo evidenciou problemas no que tange a premissa acerca do protagonismo dos professores que se propunha como cerne do programa, levando-me a questionar tal direcionamento. O descompasso entre as necessidades formativas manifestadas pelos docentes e a proposta do programa, permitiu identificar para um protagonismo questionável, uma vez que as professoras participantes do estudo manifestaram descontentamento com as pautas que vinham sendo desenvolvidas, as quais pouco dialogam com o que vinham enfrentando.

Assim, finalizo o estudo monográfico com muitos interrogantes e o desejo de dar continuidade na investigação. Com isso, ingressei no Mestrado em Educação, com a proposta prosseguir o estudo monográfico realizado com o objetivo de compreender a repercussão do PROMLA, na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria.

Considero que a relevância do estudo coloca-se pela possibilidade de contribuir para o avanço da compreensão acerca da correlação entre as políticas implementadas e o modo como implicam na construção da docência. O intuito foi evidenciar a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, desenvolvido pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, em relação às trajetórias formativas de professores atuantes no bloco de alfabetização. Assim, a pesquisa pretende colaborar com indicadores para a formação permanente de professores, bem como para o desenvolvimento profissional docente, permitindo vislumbrar processos que possam qualificar a docência.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA 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 na especialização em Gestão Educacional e 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 das produções acadêmicas já realizadas acerca deste contexto e sobre esta temática, para desenvolvermos um estudo que traga contribuições para o campo da docência, formação e desenvolvimento profissional.

De acordo com Alves-Mazzotti (2001) “compete ao pesquisador situar o problema proposto no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema focalizado” (p. 42). 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.

Desse modo, a construção do Estado de Conhecimento nos permite um mapeamento e reflexão dos conhecimentos já produzidos, identificando a recorrência em que são desenvolvidos, seus resultados, as áreas de tensão, as contribuições científicas para a área de estudo e 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.

Conforme Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021), para realizar este Estado do Conhecimento, iremos seguir as seguintes etapas: Bibliografia Anotada, na qual “os documentos encontrados passam por um processo de leitura de seus resumos e são retiradas algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra” (p.62). Após, com todas as publicações selecionadas podemos passar para a segunda etapa, denominada Bibliografia Sistematizada “consiste na relação dos trabalhos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados” (p.65). Com o banco de dados das publicações feito, passamos para a Bibliografia Categorizada, “diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido, ou seja, palavras-chave ou temáticas” (p. 67). Realizada a terceira etapa da metodologia do Estado do conhecimento, vamos para a última,

denominada Bibliografia Propositiva que “é a etapa na qual avançamos ou buscamos ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada (...) o pesquisador deve fazer inferências propositivas em relação às publicações analisadas” (p. 70).

Assim, este processo de pesquisa auxilia para a qualificação deste projeto de mestrado, logo, para tal investigação realizamos uma busca de publicações, teses e dissertações, defendidas entre o período de 2017 até 2022. Escolhemos como repositório de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. E definimos os seguintes descritores: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores, Perfil docente, Professoralidade.

1.1.1 Descritor: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores

Tendo em vista que a Conexão de Saberes consiste numa proposta de formação continuada voltada para professores, optou-se por olhar para as pesquisas que contemplem Políticas Municipais de formação continuada de Professores. A busca foi realizada no primeiro semestre de 2021.

Desta maneira, ao utilizar esses descritores no repositório de busca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizamos inicialmente, uma leitura flutuante dos títulos e resumos das 90 publicações encontradas. Esse processo resultou numa diversidade de pesquisas com temas variados, tais como: formação continuada de conselheiros e técnicos, formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores na perspectiva da educação em direitos humanos, formação continuada sobre educação ambiental, tecnologias na educação, inclusão escolar, gênero, educação conforme os moldes empresariais, estudos sobre o PNAIC, o Programa Mais Educação, entre outros temas variados.

Nesse sentido, como forma de aprimorar a busca, adotou-se como critério a presença no título dos termos: políticas de formação, políticas municipais de formação docente e políticas de formação continuada de professores, tendo em vista, o foco da presente pesquisa a ser desenvolvida. A partir disso, selecionamos

13 pesquisas que condizem com a temática do estudo, os quais estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisa com o descritor: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores

Descritor: Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores			
Período: 2017-2022			
AUTOR	TÍTULO	GRAU/INSTITUIÇÃO	ANO
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
Santos, Maria Rosângela dos	Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai	Dissertação/ Universidade Federal da Integração Latino-Americana	2017
Damião, Adriana Silva	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural	Dissertação/ Universidade Federal de Goiás	2017
Oliveira, Alessandra Batista de	Sentidos da formação continuada para o docente : o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM	Dissertação/ Universidade de Brasília	2017
Arguelho, Rubens Silva	Formação continuada de professores das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de campo grande-ms	Dissertação/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2018
Soares, Cristina Dallastra	Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	Dissertação/ Universidade Tuiuti do Paraná	2018
Silva, Vanusa Daniel da	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE	Dissertação/ Universidade Federal da Paraíba	2018

LEAL, Simone das Graças	Formação continuada de professores em serviço: o contexto de escolas públicas de Uberaba - MG	Dissertação/ Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2019
Viegas, Elis Regina dos Santos	O Mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado	Tese/ Universidade Federal da Grande Dourados	2019
Carvalho, Andréa Macedônio	Educação ambiental : análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR	Dissertação/ Universidade Federal do Paraná	2019
Farias, Anniê da Silva	O Programa Mais Educação em duas escolas da rede Municipal de Ensino em Santarém - Pará: o professor como protagonista no pensar políticas públicas	Dissertação/ Universidade Federal do Oeste do Pará	2019
Madureira, Nila Luciana Vilhena	O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém	Dissertação/ Universidade Federal do Pará	2019
Canuto, Laís Ribeiro	Planos Municipais de Educação da Baixada Fluminense (2015 - 2025): meta 5 e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	Dissertação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

1.1.2 Descritor: Perfil dos professores

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 o perfil dos professores participantes das formações continuadas, ou seja, levem em consideração os ciclos de vida de cada docente, através do desenvolvimento de estratégias de reconhecimento dos perfis dos docentes.

Desta maneira, ao utilizar esse descritor, no período de 2017 até 2022, foram encontrados 28 trabalhos, os quais centram, na sua grande maioria, em temáticas sobre o perfil dos professores que lecionam estatística no ensino superior, o perfil do

bom professor de português, o perfil do professor de língua portuguesa para surdos, o perfil dos professores alfabetizadores, o perfil do professor de música, de física, o perfil do professor da educação básica, de educação física, o perfil esperado para o professor de Artes Visuais, perfil de liderança do professor, desenvolvendo um perfil culturalmente sensível na formação de professores de ciências e letramento ecológico, entre outros temas. Desse modo, esses estudos buscaram elucidar sobre o perfil dos professores, com base em suas experiências no ensino, como realizam seu trabalho pedagógico de acordo com sua disciplina de atuação nas instituições de ensino.

Os estudos destacam como elementos do perfil docente os seguintes aspectos: titulação, formação inicial, instituição formadora, tempo de atuação na docência, carga horária, experiências na docência, trajetórias de formação, ciclos de vidas. No que se refere a conexão do perfil dos professores considerando esses elementos e sua relação com a formação continuada, não encontramos nenhum trabalho registrado. Por isso, redimensionamos nossa busca incluindo o descritor, "ciclos de vida dos professores", assim, encontramos apenas 4 pesquisas registradas, em que discorrem sobre: o ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora, ciclos de vida dos professores de educação física, avaliação de ciclo de vida de um produto, na área da química, sendo apenas um trabalho selecionado, tendo em vista que contemplava a relação entre em análise da busca. Destacamos que o estudo selecionado neste descritor, também foi localizado e selecionado no descritor Políticas Públicas Municipais de Formação Continuada de Professores.

Quadro 2 – Pesquisa com o descritor: Perfil dos professores

Descritor: Perfil dos professores			
Período: 2017-2022			
Madureira, Nila Luciana Vilhena	O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à SEMEC – Belém	Dissertação/ Universidade Federal do Pará	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

1.1.3 Descritor: Professoralidade

Para melhor explicar o caminho escolhido, para contemplar o objetivo deste mapeamento, realizamos uma nova pesquisa com o seguinte descritor: “Professoralidade”, no período de 2017 até 2021. A partir disso, obteve-se 74 estudos, dos quais 17 tratavam sobre o conceito de professoralidade, sendo estes apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Pesquisa com o descritor: Professoralidade

Descritor: Professoralidade			
Período: 2017-2022			
AUTOR	TÍTULO:	GRAU/INSTITUIÇÃO	ANO
Santana, Anthony Fábio Torres	Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores	Tese/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2017
Oliveira, Grasiela Lima de	O ser e o tornar-se docente em alternância: memórias do presente, passado e futuro	Dissertação/ Universidade Estadual de Feira de Santana	2018
Silva, Cris Elena Padilha da	Memórias da professoralidade: trajetórias de professores de matemática da cidade de Pelotas	Dissertação/ Universidade Federal de Pelotas	2018
Assis, Thiago Santos de	Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências	Tese/ Universidade Federal Da Bahia	2018
Pinto, Ana Cristina Medina	Constituição da docência no curso de licenciatura em matemática a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) : um itinerário formativo	Dissertação/ Universidade Federal de Pelotas	2018
Alves, Luana Leal	O papel da formação e das crenças no desenvolvimento da professoralidade de professoras polivalentes para o ensino de matemática	Dissertação/ Universidade Federal de Pelotas	2019

Silva, João Paulo dos Santos	Cartografia docente: alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de ciências e biologia	Dissertação/ Universidade Estadual de Feira de Santana	2019
Salces, Cláudia Dourado de	Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea	Tese/ Universidade de São Paulo	2020
Alexandre, Elimar Rodrigues	Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil : implicações para o trabalho docente	Tese/ Universidade Católica de Santos	2020
Rocha Filho, João Bernardes da	A constituição do sujeito professor-orientador de feiras de ciências	Tese/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2020
Melo, Gilcileny Vieira de Sousa	Docente bacharel no ensino superior: um estudo na perspectiva da estética da professoralidade em teses e dissertações (2010-2020)	Dissertação/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2021
Miranda, Neurisângela Maurício dos Santos	Quando ousei narrar(me): intraduzões otobiográficas de uma professoralidade	Tese/ Universidade Federal da Bahia	2021
Menin, Izabel Cristina Durli	Janelas da professoralidade : demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis	Tese/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2021
Silva, Pierre Teixeira da	Se constituindo docente pela vivência em um Projeto Estratégico Institucional da UFPel.	Dissertação/ Universidade Federal de Pelotas	2022
Manzan, Fabiana Pádua de Urzedo	Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito	Tese/ Universidade Federal de Uberlândia	2022

Feldhaus, Marcelo	A dimensão ética e estética na docência no ensino superior: fricções entre a arte contemporânea, cuidado de si e pedagogia universitária	Tese/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2022
Santos Junior, Julio Bispo dos	Utopias, pós-utopia e o constituir-se professor	Tese/ Universidade Federal da Bahia	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do levantamento desenvolvido, selecionamos um total de 30 pesquisas que condizem com a temática do estudo, para o andamento da segunda etapa da revisão a qual refere-se a Bibliografia Anotada, em que realizamos a leitura dos resumos para obtenção de informações relativas a: ano de publicação, nome do autor e título da pesquisa. Com essas informações foi organizado um quadro com as informações coletadas. Por seguinte, passamos para a Bibliografia Sistemática, na qual, vemos os objetivos, as metodologias e os resultados de cada pesquisa selecionada no quadro.

Assim, com o banco de dados das publicações organizado, que totalizou 30 estudos, passamos a análise dos estudos de forma a evidenciar as dimensões que são comuns, ou seja, agrupar as publicações que têm aproximações temáticas, o que caracteriza a Bibliografia Categorizada. Nesse processo, identificamos recorrências nas pesquisas, bem como, dimensões que destacam lacunas no campo de conhecimento em questão, o que permite evidenciar percursos a serem desenhados na pesquisa a ser desenvolvida, bem como, manifestar aspectos que justifiquem a relevância do estudo proposto.

Ressaltamos que o processo de categorização da bibliografia foi basilar do desenvolvimento da Bibliografia Propositiva a qual está expressa no capítulo 2. De acordo com Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021) a Bibliografia Propositiva exige do investigador a organização conceitual dos conhecimentos que circunscrevem o objeto que se dirige, resultando em induções propositivas em relação às publicações analisadas.

1.1. 4 Bibliografia Categorizada

Constatamos que algumas pesquisas relativas às políticas de formação continuada de professores centram, na sua grande maioria, em políticas de âmbito nacional como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação, nas pesquisas de Silvia (2018) e Farias (2019). Permitindo-nos indicar que as políticas localizadas em âmbito municipal ainda são em menor número, mesmo sendo evidenciado em alguns estudos, com o de Camerini (2017), a satisfação com os programas de formação municipal, em que os docentes destacam a relevância das ações reflexivas sobre a própria prática escolar, unindo teoria e a prática para a eficiência de um ensino de qualidade.

No entanto, destaca-se ao indicar o descontentamento dos docentes com relação às políticas de formação nas pesquisas de Leal (2019), Santos (2017), Soares (2018). Os autores problematizam em seus estudos que as formações em têm sido ineficientes devido à forma como acontecem, especialmente pela distância dos temas discutidos, as experiências cotidianas dos professores, a teoria com a prática, não refletem sobre a prática, tratam temas não tão relevantes para a prática docente, assim, se evidenciam como elementos para a insatisfação dos professores, bem como afirma Santos (2017, p. 9) “[...] as experiências de formação continuada a que este está sujeito, estão inseridas na realização de cursos, palestras e seminários, apresentando de forma dissociada teoria e prática, mostrando a ineficiência das políticas e estratégias voltadas a este fim, sem o impacto esperado”.

Os professores relatam que a formação não dá conta das especificidades e demandas dos contextos específicos de atuação, sendo que as políticas municipais de formação preponderam uma ideia de formação generalista, como vimos o estudo de Arguelho (2018, p. 6) ao tratar sobre a educação integral destaca que “existem diversas propostas para a formação continuada de professores, no entanto nenhuma ação específica foi observada para tratar da formação continuada para a educação integral”, bem como Carvalho (2019) destaca em relação a formação dos professores sobre a Educação Ambiental nas escolas:

[...] a formação teve como objetivo fornecer subsídios teóricos para que as professoras tivessem embasamento para desenvolverem suas práticas; apesar disso, as professoras ainda demandam que as formações tenham um maior direcionamento para a prática docente e demonstram não compreender de que forma o aprofundamento teórico pode lhes ajudar

nesse sentido; todas as participantes consideram que palestras expositivas não são a melhor opção para formações continuadas, que deveriam priorizar metodologias ativas e estudos teóricos aliados à prática. (p. 6).

Dessa forma, percebe-se que são formações genéricas, que não contemplam as especificidades do trabalho docente. Conforme Santos:

Os resultados da pesquisa apontam a importância da formação continuada como imprescindível no desenvolvimento profissional a partir da formação docente inicial, dentro e fora do espaço escolar e que as necessidades dos professores precisam ser levadas em consideração no planejamento dos programas de formação continuada. (SANTOS, 2017, p. 9).

Isso se encaminha numa perspectiva de pensar como as políticas de formação podem ser construídas para dar conta de todas essas especificidades, o que nos remete a identificar para o perfil dos professores, a característica das condições de trabalho, às necessidades dos docentes, pensar em uma formação que possibilite o desenvolvimento profissional do professor, conforme Silva (2018), destaca no seu estudo, e também discorre a importância de considerar a realidade do professor. Bem como Madureira (2019) afirma que o desenvolvimento do docente acontece principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar:

Onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar. (ALVARADO-PRADA; FREITAS e FREITAS, 2010, p 370 apud MADUREIRA, 2019, p. 150).

Desse modo, as políticas de formação elas deveriam se encaminhar para promover esse trabalho de formação no contexto da escola, porque ao tomar a política de formação homogênea, se perde, como evidenciamos no estudo monográfico que desenvolvemos nos anos de 2021/2022, no qual observamos que não existiram propostas voltadas conforme as demandas, os interesses, as angústias e objetivos dos docentes que participaram da formação, assim, gerando divergências com o que era proposto nas ações do PROMLA e com o que era almejado pelos professores.

Dessa maneira, consideramos como elemento de qualificação para uma política de formação do município, a importância de considerar o modo como os

professores interpretam as demandas da sua formação, as quais estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, a partir da qual emergem necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão.

Neste sentido, observamos no estado do conhecimento, que tange os estudos sobre o perfil do professor, a pesquisa de Madureira (2019) “que cada etapa de vivência na docência pressupõe uma expectativa diferenciada sobre Formação Continuada”. Assim, compreendemos o quanto é relevante considerar o perfil dos professores, pois a trajetória de cada docente é singular e se constitui a partir de suas experiências profissionais e pessoais.

Nessa perspectiva, podemos evidenciar a partir das recorrências destacadas na categorização, que os docentes enfatizam em defesa da formação continuada ocorrer no contexto da escola, para que possam contemplar suas especificidades e as demandas profissionais.

E a partir do trabalho de Madureira (2019), que aborda sobre os ciclos de vida dos professores, nos direcionamos a buscar pesquisas que identificassem ou realizassem estratégias, a partir de instrumentos de coleta de dados, os perfis dos professores participantes das formações continuadas. No que se refere ao perfil dos professores, compreendemos que engloba fases da vida pessoal e da profissão, pois o professor é um ser singular, que está entrelaçado tanto pelo percurso profissional como pelo pessoal. Assim, podemos destacar que nas formações continuadas não são consideradas os ciclos de vida de cada professor participante, pois considerar esse aspecto demarca ponderações importantes com relação a etapa no ciclo profissional, se são professores iniciantes, quais as suas trajetórias formativas, se possuem pós-graduação, se participam de eventos formativos, grupos de pesquisas nas universidades.

No que se refere às pesquisas encontradas a partir do descritor professoralidade, podemos inferir para diferentes perspectivas sobre o conceito de professoralidade, as quais recorrem a duas referências centrais, as quais contemplam os estudos de Pereira (1996) e/ou Bolzan e Isaia (2006).

Importa considerar que o termo professoralidade foi cunhado pela primeira vez por Pereira em sua tese de doutorado, que foi defendida em 1996, abordando os processos de criação envolvidos no devir professoral, a partir dos estudos de Deleuze, Guattari e Foucault. Segundo este autor:

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir se si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito, e, como diferença, não pode ser um estado estável e que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. (1996, p. 35).

Já, no ano de 2003, o conceito é sistematizado em forma de verbete por Oliveira no Glossário de Pedagogia Universitária, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, sendo destacado como a um modo de ser singular, que o sujeito-professor constrói ao longo da vida, por meio das experimentações, vivências, é a diferença produzida em si, que foge do padrão, do modelo, de uma determinação, da redução das possibilidades, que tende a se repetir, por isso, é produzida no sujeito, é instável e se constitui na singularidade e na diferença.

A partir de 2005 passa a ser discutido por Isaia e Bolzan (2005), Bolzan (2007) a partir de uma abordagem histórico cultural (VYGOTSKI, 1991, 1995, 2003, 2007; LEONTIEV, 1984, 1988, 1989; DAVIDOV e MARKOVA, 1987, 1982, 1988). Segundo estas autoras a professoralidade abrange:

Não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (ISAIA e BOLZAN, 2005, p. 03).

Para tanto, analisando a totalidade dos 17 estudos encontrados na BDTD, observamos a professoralidade relacionada a docência e suas experimentações, estando em destaque as subjetividades que as constituem. Observamos um conjunto de 11 pesquisas que indicam o conceito de professoralidade a partir de Pereira (1996), tais como: Santana (2017), Oliveira (2018), Silva (2018), Assis (2018), Silva (2019), Rocha Filho (2020), Melo (2021), Miranda (2021), Menin (2021), Feldhaus (2022) e Santos (2022). E cinco estudos a partir do Bolzan e Isaia (2006), como: Pinto (2018), Salces (2020), Alexandre (2020), Silva (2022) e Manzan (2022). E Alves (2019) trouxe em seu estudo as duas vertentes.

Ressaltamos que nossa pesquisa considera a professoralidade a partir dos estudos de Bolzan e Isaia (2005, 2006) a partir da perspectiva sociocultural², tomando os estudos de Powaczuk (2008, 2012), Powaczuk e Bolzan (2018), Bolzan e Powaczuk (2021) como balizadores das discussões acerca deste conceito.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância desta pesquisa como possibilidade de discussão e visibilidade acerca das políticas públicas municipais de formação continuada de professores, as quais revelaram-se carentes de estudos que enfoquem propostas para além das políticas de âmbito federal. Consideramos, ainda, sua relevância pela possibilidade de agregar estudos que contemplem relação entre as condições de tempo e espaço formativo e a configuração e [re]configuração da docência, a partir da tessitura da professoralidade, o que consideramos impulsionar o campo da formação e do desenvolvimento profissional.

²Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos processos psicológicos superiores a partir da atividade produtiva do homem. Nesse processo há a adoção de meios e procedimentos que são moldados no plano histórico-social, transmitidos pelos homens em processo de colaboração e de comunicação entre eles. (POWACZUK, BOLZAN, 2009, p. 8768)

2 REFERENCIAL TEÓRICO: A COMUNIDADE CONVIDADA PARA O DEBATE

O desafio de desenhar o estudo nos leva a convocar uma específica comunidade de argumentação, “pois os resultados dos experimentos dependem das conversas dos que na pesquisa trabalham” (MARQUES, 2006, p. 100). Mas, conforme Marques argumenta:

Não se trata de uma comunidade espontaneamente selecionada. Trata-se de uma comunidade especialmente convidada para o debate em torno de determinada temática, de modo que se possa instaurar o processo de interlocução e certificação social de saberes postos à discussão em cada tópico a ser desenvolvido (MARQUES, 2006, p. 100).

Desse modo, neste capítulo, discorreremos sobre a tessitura da professoralidade, no tópico 2.1, abordando a relação da aprendizagem docente e os processos de formação, enfatizando para as condições de desenvolvimento profissional, as quais encaminham para o tópico 2.2 que versam sobre as políticas de formação continuada de professores. Neste subtópico, apresentamos como desdobramento o item 2.2.1 que versa as considerações sobre a política educacional Conexão de Saberes, desenvolvida no município de Santa Maria, a partir da qual se desdobra no Programa Municipal de Alfabetização e Letramento, que é o foco desta investigação.

2.1 A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: A APRENDIZAGEM DOCENTE E A FORMAÇÃO EM QUESTÃO

Compreender a tessitura da professoralidade nos remete às construções docentes implicadas na aprendizagem docente a partir das experiências vivenciadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Nesse sentido, compreendemos a aprendizagem docente a partir da ideia de trajetória de formação, o que segundo Isaia e Bolzan (2005) implica considerar os caminhos singulares que os professores vivenciam, as necessidades e mobilizações que vão sendo tecidas a partir de condições concretas de exercício profissional. Assim, as trajetórias formativas se constituem na relação entre os percursos pessoais e profissionais, compreendendo desde as experiências prévias de escolarização, abarcando de forma mais sistemática a formação inicial e o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenvolve (ISAIA E BOLZAN, 2004, 2005, 2007).

No percurso de suas trajetórias de formação os professores constroem conhecimentos/saberes/fazer, se [trans]formam e consolidam um repertório respaldado nas suas experiências que se entrelaçam vida pessoal e profissional.

Tal perspectiva nos remete às considerações de Powaczuk (2012) acerca da professoralidade a qual relaciona-se:

Aos movimentos do aprender a ser professor, sendo a criação como dimensão constitutiva da aprendizagem docente. Um processo estabelecido diante a organização e reorganização da atividade de produzir-se como professor, a qual retraduz o processo de objetivação das necessidades, tendo em vista o modo como são percebidas e significadas ao longo do exercício docente, permitindo a composição de um modo singular de ser docente. (p. 26).

O percurso que os professores realizam na construção de sua professoralidade é singular, abrangendo a consideração dos contextos sociais, históricos e culturais e o modo como cada professor elabora e (res)significa suas vivências de acordo com as necessidades e exigências do magistério. Como discorrem Bolzan e Isaia (2005), ocorrendo do plano interpessoal para o intrapessoal.

Assim, os primeiros processos de socialização com a profissão docente, os quais têm sido indicados como origem, mesmo que inconscientemente, de muitos dos saberes mobilizados pelos professores, se dão a partir do processo de escolarização (TARDIF, 2002). Tal processo nos remete às considerações de Heller, sobre o processo de sua constituição sócio-histórica, quando diz:

A assimilação da manipulação das coisas (e, a assimilação do domínio da natureza e das mediações sociais) é já condição de "amadurecimento" do homem até tornar-se adulto na cotidianidade, o mesmo poder-se-á dizer e, pelo menos, em igual medida - no que se refere a assimilação imediata das formas do intercâmbio ou comunicação social. Essa assimilação, esse "amadurecimento" para a cotidianidade, começa sempre "por grupos" (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). (HELLER, 2008, p. 33-34).

Neste sentido, de acordo com esta autora, a inserção nos grupos sociais estabelecem uma mediação entre o indivíduo, os costumes e suas normas, possibilitando ao homem aprender no grupo os elementos da cotidianidade.

Marcelo Garcia (1999, p. 25) em seus estudos sobre formação, destaca este período como pré-treino, o qual "inclui as experiências prévias de ensino que os

candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor”. Corrobora com essa perspectiva os estudos de Pereira (2007):

O termo “formação inicial”, como se sabe, é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato dessa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. Como se sabe, a profissão docente é *suis generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar (LORTIE, 1975). Parece consenso, na literatura especializada, o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. (p. 86).

Nesta perspectiva, Bolzan e Powaczuk (2019), em seus estudos sobre a formação inicial de professores destacam que os processos formativos desenvolvidos no âmbito na formação inicial exigem que tais experiências sejam foco de análise e problematização, evidenciando como a formação como intenso que exige um trabalho sobre si.

Tal perspectiva, contudo, não é prerrogativa dos processos de formação inicial, mas sim de uma perspectiva que precisa ter continuidade, na medida em os professores passam a atuar e construir seus modos de atuação de forma mais efetiva no contexto do exercício profissional. Nestes lugares precisam tomar decisões e encaminhamentos, dentro de uma realidade já existente, que possuem muitas regras, acordos explícitos e implícitos, que exige do professor capacidade de adaptação, bem como reorganização contínua de sua atividade de produzir-se como professor.

Corrobora para esta compreensão Powaczuk, Bolzan e Oliveira (2019), em seus estudos sobre a iniciação na docência, ao indicarem que o ingresso na profissão docente caracteriza-se como um período de tensões e desafios, uma vez que os professores precisam muitas adaptar-se ao grupo do qual passam a fazer parte e, por outro, precisam construir suas próprias concepções e identidades como profissionais docentes. Tal entendimento remete-nos às considerações de Heller (2008, p. 33):

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada

social em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

Desse modo, as percepções e significações que constituem a tessitura da professoralidade envolve segundo Powaczuk (2012) a partir dos estudos hellerianos, as elaborações que decorrem da relação entre a esfera da cotidianidade e da não cotidianidade docente. De acordo com esta autora, a cotidianidade abrange o dia a dia vivido pelo professor, compreendendo o conjunto das atividades realizadas tendo em vista as diversas exigências do exercício diário de sua profissão.

Heller (2008), ao conceituar a vida cotidiana, destaca para a heterogeneidade das atividades realizadas, as quais exigem múltiplas capacidades. Em suas palavras:

A vida do cotidiano é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. (Heller, 2008, p. 31)

Dessa maneira, as ações na cotidianidade são caracterizadas pela sua espontaneamente com a predominância da normatização, as quais garantiriam a continuidade do fluxo necessário das ações na cotidianidade. A esse respeito Heller (2008) postula:

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como idêntica em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana [...]. O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (que se rompem quando se produz a elevação acima da cotidianidade) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente. A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana. (p. 47).

Nessa direção, sobre a cotidianidade, de acordo com Powaczuk (2012), a professoralidade envolveria a ideia de uma docência que paulatinamente vai sendo personificada, abrangendo a composição de um repertório de saberes e fazeres, que os professores mobilizam na organização do trabalho pedagógico, os quais se constituem numa matriz apreciativa que direciona e governa suas ações. De acordo com a autora:

Este repertório é composto por elementos de reprodução/repetição e de invenção/criação os quais se alteram, revelando o modo como as exigências do trabalho pedagógico são percebidas e objetivadas ao longo da prática docente. Nesta direção, rupturas e continuidades constituem o processo de personificação da docência repercutindo-se em múltiplas integrações entre o sentir, pensar e agir docente. (2012, p. 124).

Neste sentido, Powaczuk (2012) caracteriza a professoralidade sendo constituída por movimentos de particularização e de individuação, em suas palavras: “Assim, os contornos da docência vão sendo tecidos a partir da atualização e reconfiguração das experiências, revelando rupturas e continuidades a partir dos movimentos de individuação e de particularização” (p. 148).

De acordo com a autora, o movimento de particularização seria caracterizado pela dimensão de reprodução implicada no fazer docente na cotidianidade, expressando a regra e a normatização das ações. Tal perspectiva é indicada como necessária para a vida cotidiana, inclusive apresentando-se como processos da personificação da docência. O problema reside, quando isso se cristaliza em absolutos, o que pode demarcar a resistência a transformações, sob a perspectiva do risco que isso possa representar na estruturação da atividade comumente realizada. Powaczuk (2012) a partir dos estudos de Heller (2008) refere:

A relação particularista é caracterizada por uma identificação completa com as prescrições e normas de seu entorno. Desenvolve-se selecionando sobre a base de suas particularidades e de seu ponto de vista particular, sem um distanciamento crítico. A seleção se dirige à mera preservação ao entorno e a uma expansão sem conflitos. (p. 89).

Os desafios e conflitos que o professor se depara no decorrer de sua trajetória profissional tensionam os movimentos de particularização, comumente desenvolvidos, à medida que os caminhos já conhecidos e generalizados não são suficientes para os enfrentamentos que se deparam, exigindo a construção de novas respostas. Tal perspectiva é impulsionadora dos movimentos de individuação, o que

implica em revoluções nos modos de agir na cotidianidade. Contudo, para isso acontecer é preciso de condições para que a suspensão da cotidianidade se constitua efetivamente, o que exige tempo, espaço e suporte ao professor em seu processo de elaboração (HELLER, 1991; POWACZUK, 2012).

O movimento de individuação manifesta-se pela abertura e disposição para a reorganização contínua dos saberes e fazeres da docência, demonstrando a consciência do inacabamento. Tal processo decorre das decolagens da cotidianidade, o que exigiria mesmo que momentaneamente, a suspensão dos modos de operar na cotidianidade, o qual é impulsionado pela ambiência colaborativa, na qual, os professores têm a possibilidade de compartilhar e discutir suas vivências formativas.

Nesse aspecto, Powaczuk (2012) adverte que quando não há espaços e tempos destinados à reflexão sobre as ações desenvolvidas, estamos diante da alienação da vida cotidiana docente, a partir da preponderância dos movimentos de particularização, no processo de personificação da docência. Nesta perspectiva, indica que a possibilidade de superação das condições alienantes da vida cotidiana, seriam mobilizadas e conduzidas pelo interesse e pela compreensão mais acurada acerca das situações que incidem na cotidianidade docente. Heller ao abordar a decolagem da cotidianidade ressalta:

O meio para essa superação dialética [Aufhebung] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a homogeneização. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o "homem inteiro" [ganze Mensch] quem intervém na cotidianidade. O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e "suspenderemos" qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. (HELLER, 2008, p. 43-44).

Logo, a professoralidade está relacionada a uma dinâmica processual de experimentação que os professores realizam ao longo de suas trajetórias, envolvendo a elaboração das experiências que vivencia em direção a novas e distintas perspectivas de atuação. (POWACZUK, 2012; POWACZUK, BOLZAN e OLIVEIRA, 2019).

Assim, a personificação da docência implicada na tessitura da professoralidade "revela-se como um processo que se enriquece na medida em que

as interações produzidas no trabalho pedagógico são tomadas como elementos constitutivos da aprendizagem da docência sobre o ser professor” (POWACZUK, 2012, p. 162).

Consideramos, ainda, elucidativas as considerações de Powaczuk e Bolzan (2018), para compreendermos os processos de decolagens da cotidianidade quando destacam para duas atividades centrais dos docentes, dinamizadas na tessitura da professoralidade: a atividade de ensino e a atividade formativa. A primeira seria caracterizada pelo trabalho sobre o outro, referindo-se aos esforços e encaminhamentos dirigidos à aprendizagem dos seus estudantes. A segunda contemplaria os processos voltados ao trabalho sobre si. Essas duas atividades geram impactos uma na outra: a atividade formativa transforma a atividade de ensino, enquanto a atividade de ensino repercute na atividade formativa, conforme suas singularidades ao dizerem respeito ao modo como o professor compreende as demandas que emergem na organização da atividade de ensino. Assim, mesmo que cada atividade tenha sua especificidade, não é possível dissociá-las, pois há uma relação intrínseca entre elas.

Na atividade de ensino estão englobados os processos envolvidos no trabalho pedagógico, que requer do professor: (1) planejar, (2) desenvolver propostas pedagógicas, (3) reorganizar a ação pedagógica (4) avaliar (re)elaborar (5) desenvolver novas propostas pedagógicas. Na sua ação, estão implicados o contexto social e cultural dos professores, suas concepções elaboradas a partir das relações estabelecidas com os estudantes, com a instituição educativa, os quais constituem a atividade de ensino. Esse processo, por sua vez, segundo Powaczuk e Bolzan (2018) a partir dos estudos de Tardif e Lessard (2007) indicam que pode ser entendido como:

Um processo de aprendizagem espontânea que se estabelece a partir da experiência prática do ensino que permite ao professor a constituição de repertório eficaz de soluções, fundadas na repetição de situações durante a prática do ofício. Ou como um processo de aprendizagem relacionada a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. Esse processo de significação envolveria a compreensão e a tomada de consciência acerca de cada uma das ações desenvolvidas, viabilizando a construção de uma prática fundamentada, capaz de problematizar e justificar as ações e as operações empreendidas. (POWACZUK E BOLZAN, 2018, p 265-266).

Tal perspectiva, desta forma se encaminha para a atividade formativa é caracterizada pelo direcionamento do professor para construir e reconstruir seus saberes e fazeres. A atividade formativa pode acontecer de diferentes modos, como a graduação; os diversos cursos e minicursos ofertados na área da educação; a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); os eventos acadêmicos; as formações ofertadas por políticas públicas e/ou pelas instituições de ensino em que os professores trabalham; a pesquisa; o compartilhamento entre pares entre outros. As experiências formativas, desta forma, se constituem como possibilidades de decolagens da cotidianidade.

Consideramos elucidativas para a compreensão desse processo, as discussões sobre os processos de formação, de acordo com Marcelo (1999) e Pineau (1988).

Marcelo (1999), a partir dos estudos de Debesse (1982), indica a formação sendo constituída de ações de autoformação, interformação e heteroformação. A **autoformação** “é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (p.19). É entendida como o processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações conscientes e mantêm o controle sobre seu processo. A partir de seus próprios interesses e necessidades, buscam diferentes espaços formativos que contribuirão para qualificar o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências necessárias para exercer a atividade docente, assim, revelam as singularidades de cada um dos percursos docentes (MARCELO, 1999; ISAIA, 2006). Já a perspectiva de **interformação** é um “processo pelo qual os professores se constituem por meio de atividades interpessoais” (MARCELO, 1999, p. 352), em que os sujeitos participam de atividades conjuntas, em um sistema de colaboração. Por fim, a **heteroformação** “se organiza e se desenvolve a partir de fora por especialistas sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (MARCELO, 1999, p. 19-20).

Corroborando com estas discussões os estudos de Gaston Pineau (1988 apud LEMOS, 2016) a partir da Teoria Tripolar de Formação, a qual abrange movimentos de personalização, de socialização e ecologização implicados no processo formativo dos adultos. A partir destes originam as dimensões:

Da autoformação, que é a ação do eu como sujeito individual e social, que se torna objeto de formação de si mesmo; da heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação; e a da ecoformação, que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação. (PINEAU, 1988 apud LEMOS, 2016, p. 27).

Assim, no ciclo da formação há as influências dos outros como da família, da cultura e do meio social (**heteroformação**) e do mundo como as físicas, climáticas e as interações físico-corporais (**ecoformação**) e estes intervêm o formar-se, o qual, o indivíduo constrói (**autoformação**) seu caminho de “ser autônomo”, e nenhum tem prioridade sobre o outro, mas poderá haver momentos que um prevalecerá sobre o outro dependendo das condições em que está vivendo suas experiências. Pineau (1988 apud LEMOS, 2016) afirma que a autoformação se desenvolve a partir da heteroformação (outros) e da ecoformação (meio ambiente) e esses estão imbricados entre si.

Quadro 4 - Sistematização dos conceitos: autoformação, interformação e heteroformação.

MARCELO GARCIA (1999)	PINEAU (1988)
Autoformação é entendida como o processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações conscientes e mantêm o controle sobre seu processo.	Autoformação é a ação do eu como sujeito individual e social, que se torna objeto de formação de si mesmo; se desenvolve a partir da heteroformação (outros) e da ecoformação (meio ambiente) e esses estão imbricados entre si.
Heteroformação se organiza e se desenvolve a partir de fora por especialistas sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.	Heteroformação é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação, tais como influências dos outros como da família, da cultura e do meio social.
Interformação é um processo pelo qual os professores se constituem por meio de atividades interpessoais. Em que os sujeitos participam de atividades conjuntas, em um sistema de colaboração.	Ecoformação é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos indicados (2023).

Diante das contribuições dos autores, ressaltamos que neste trabalho tomaremos como conceitos a ideia de autoformação como um processo que

contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações conscientes, revelando-se como uma ação do eu como sujeito individual e social, que se torna objeto de formação de si mesmo. Neste processo alia-se a diversidade de experiências as quais envolvem perspectivas de heteroformação (outros), interformação e de ecoformação (meio ambiente). (MARCELO, 1999, Pineau, 1988),

Consideramos possível aproximar dimensões dos conceitos de heteroformação, conforme Pineau (1988), que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação, tais como influências dos outros como da família, da cultura e do meio social. Bem como a perspectiva de interformação para Marcelo (1999), o que revela os processos sob os quais os professores se constituem por meio de atividades interpessoais, a partir de atividades conjuntas. E, por fim, a ecoformação que é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação (PINEAU, 1999).

Neste sentido, consideramos importante considerar em tais perspectivas as diferentes etapas do ciclo de vida dos professores, pois como bem menciona Powaczuk (2012), às possibilidades de interpretação e de [re]significação acerca das vivências formativas dos professores pode diferir de acordo com os diferentes momentos de sua trajetória, bem como das condições de trabalho a qual são submetidos.

De acordo com Huberman (1992) os professores passam por ciclos de vida profissional, os quais ele denomina, primeiramente, de um período de “iniciação”, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional, é denominada como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, na qual, aprendem na prática e confrontam-se com a teoria e a realidade, a relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos. Sobre a descoberta, refere-se às experimentações, explorações, a euforia inicial por estar em posição de responsabilidade e esses estágios estão interligados.

Após, o professor passa para um período de "estabilização", que caracteriza-se pelo comprometimento, de afirmação do eu, confiança, a independência, preocupam-se menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos, tem mais segurança para enfrentar situações complexas ou inesperadas.

Por conseguinte, a busca por novas ideias, novos estímulos nos remete para a fase de “diversificação”. Assim, os professores nessa fase, tentam diversificar o material didático, os modos de avaliação, a organização dos alunos, tornando-se o período no qual, estão mais motivados, são mais dinâmicos, estão a procura de mais autoridade, admiração, inovação, novos desafios e compromissos, buscando não cair na rotina. Entretanto, não podemos ter uma visão generalista de tais aspectos, pois não foi comprovado que a maioria dos professores passam por essa fase, além disso, diversos fatores podem interferir, como: as condições de trabalho, o contexto político, econômico e cultural.

Como última etapa, Huberman (1992) destaca a fase da “serenidade” e do “desinvestimento” é caracterizada pelo afastamento e desinvestimento na profissão docente, no qual ocorre a diminuição da ambição e do investimento enquanto que a confiança e a serenidade aumentam, pois, nada mais tem a provar aos outros ou a si próprio, chegaram à situação de se aceitar como são e não como os outros querem que sejam.

Nessa perspectiva, perante as fases descritas por Huberman (1992) é possível inferir que devemos levar em conta as singularidades de cada docente, os seus processos de avanços e recuos que se dão no decorrer de suas trajetórias. Assim, as fases podem ser vividas em ordens diferentes, ou nem acontecer para alguns e tampouco com o mesmo tempo de duração. Pois, sabemos que a construção da professoralidade é única e precisamos compreendê-la a partir do entretecer entre as trajetórias pessoais e profissionais, envolvendo momentos de progresso, afastamento, anseios, desejos, desafios, medos, estabilidade e suas expectativas sociais.

Compreendemos, desta forma, que a formação envolve o processo reflexivo, que os professores colocam em andamento, abrangendo suas singularidades profissionais e pessoais, envolvendo as demandas da vida e da profissão e dos processos interativos e mediacionais estabelecidos, dessa maneira, Isaia e Bolzan (2006) indicam que as trajetórias de formação:

[...] 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. [...] Assim, ao longo da trajetória

docente, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão. (p. 492).

Relaciona-se à ideia de um trabalho de busca a partir das demandas de sua atuação, colocar-se em condições de atender os desafios de sua profissão. Assim, a formação a que nos referimos revela-se pela mobilização dos professores em melhorar suas ações, transformando-se a partir das experiências que vivencia. Logo, caracteriza-se como um processo pelo qual os professores, individualmente ou em grupo, assumem seu próprio desenvolvimento, construindo sua própria identidade, seu perfil e transformação de si mesmo. Bem como afirma Marcelo e Vaillant:

O conceito “formação” vincula-se com a capacidade, assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (2012, p.29).

Perante a isso, não se trata, considerar a formação como um processo independente ou autônomo, como bem destacam Marcelo e Vaillant (2012) e Pineau (1986 apud LEMOS, 2016). Neste sentido, espaços capazes de impulsionar as reflexões acerca da docência são importantes, remetendo-nos a produção de sentido sobre o que experimentamos nas experiências de formação. De acordo com Bolzan (2016, 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”. Desse modo, 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.

Portanto, entendemos o compartilhamento e a colaboração como dispositivos de aprendizagem, dado que contribui para reflexão do trabalho pedagógico, para o desenvolvimento profissional docente e o favorecimento da emergência do movimento de individuação da docência. 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.

Nesse sentido, entendemos que compreender a construção da professoralidade implica considerá-la sob a perspectiva do desenvolvimento

profissional docente. Como destaca Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional docente envolve todos os processos que visam melhorar as condições de trabalho, o conhecimento, a prática profissional, as atitudes e habilidades. Não podendo ser pensado numa perspectiva individualista, ele necessita ser assumido coletiva e institucionalmente, de modo a integrar processos direcionados à melhoria das condições do trabalho docente e de ações transformadoras da qualidade do ensino.

No entanto, sabemos que há um conjunto de fatores, práticas, saberes, necessidades e exigências que repercutem no desenvolvimento profissional docente. Em concordância com Imbernón:

Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (2011, p. 45).

Perante a isso, é importante considerar que o desenvolvimento profissional envolve um conjunto de fatores que promovem ou prejudicam o crescimento do professor em sua profissão. Tal entendimento, envolve considerar que a tessitura da professoralidade precisa ser analisada tendo em vista as condições de trabalho, suas demandas e o contexto de atuação no qual está inserido.

Contudo, consideramos que a formação é um dos aspectos de suma relevância no desenvolvimento da carreira do professor, à medida que é um espaço de estímulo, de escuta das necessidades, de compartilhamento entre pares, de reflexão, de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas. Concordamos com Imbernón quando diz que “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).

Conforme Nóvoa (2009, p. 17), é importante considerar a necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão”, tornando os docentes sujeitos do processo formativo, protagonistas, autônomos nas suas práticas, permitindo que reflitam, repensem e avaliem seus papéis como educadores, para que assim o protagonismo aconteça. Tal perspectiva nos remete às condições de desenvolvimento profissional, as quais não podem prescindir de compreender as

políticas de formação que fomentam possibilidades de aprendizagens para a docência.

2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

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. Assim, as políticas públicas operam com o macro e a partir disso surgem os demais conjuntos de políticas, como por exemplo, as políticas educacionais. Desse modo:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. (BONETTI, 2018, p. 18).

Como as políticas públicas são criadas para atender as necessidades e/ou problemas da sociedade como um todo, elas são um agrupamento de objetivos, ações, metas e planos elaborados e implementados conforme cada governo, com investimento financeiro para alcançar melhorias na sociedade, visando o bem-estar social. Logo, as políticas públicas precisam ser um propósito do governo com a sociedade a fim de contribuir para o alcance dos objetivos.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais estão ligadas com os resultados que esperamos, como a melhoria da qualidade educacional no Brasil, visto que:

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). A gestão educacional precisa garantir o pleno funcionamento das instituições escolares a partir de diversas responsabilidades, alinhando-se às normas federais, estaduais e municipais que regem as atividades educacionais no país. 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, o contexto, as desigualdades sociais, os professores, os alunos, a infraestrutura e as 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, NOGUEIRA, 2015, p. 1).

Temos como marcos legais primordiais de políticas educacionais 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, 2006, p. 4).

Compreendemos por sistemas municipais de ensino o conjunto de organismos e seus departamentos, Secretarias e seus órgãos executivos e os Conselhos de Educação, em esfera municipal. Segundo a LDB, de 1996, os sistemas municipais de ensino compreendem: “1. As instituições do Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público municipal; 2. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; 3. os órgãos municipais de educação”.

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, fortalece 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.

No entanto, apesar dos municípios se tornarem agentes políticos capazes de induzirem e formularem políticas públicas, as políticas de formação de professores em âmbito municipal, ainda são incipientes, predominando as políticas de âmbito nacional. Resulta, conforme Gatti, num “descompasso que há entre as propostas do governo federal e as políticas municipais, a fim de que seja possível identificar o nível dos programas em relação à rede, aquém ou além de suas experiências e expectativas” (2021, p. 6). De acordo com 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).

Para tanto o PNE aborda na meta 16 “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2015a, p 277). Dessa forma, os municípios precisam proporcionar meios de formação continuada aos professores tendo em vista suas demandas, os diversos desafios encontrados pelos docentes, pois a formação possibilita a reflexão acerca dos problemas presentes no cenário educacional. Os professores precisam estar preparados para os crescentes desafios, tornando-se mais qualificados para realizar um trabalho significativo para toda a comunidade escolar.

Como destacado no estado do conhecimento às políticas de formação de professores, centram, na sua grande maioria, em políticas de âmbito nacional como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (Silvia, 2018; Farias, 2019).

Importa considerar nas discussões propostas, o percurso gerador das Políticas de formação continuada em âmbito nacional direcionadas ao processo de alfabetização.

O PNAIC pode ser indicado como um dos programas com grandes repercussões nos sistemas municipais. Foi criado em 2012, constituiu-se como uma política nacional direcionada a promover a melhoria dos níveis de alfabetização nos

três primeiros anos do ensino fundamental, via três vertentes: propostas de formação continuada, de distribuição de materiais didáticos e de avaliações.

Conforme o MEC, objetivou-se qualificar os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, de forma a promover soluções criativas para as dificuldades enfrentadas pelas crianças em processo de alfabetização, visando alfabetizar todas até os oito (8) anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A portaria do MEC (2017) descreve como objetivos do PNAIC, no artigo 5º:

- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

Assim, visando atender essas demandas acreditamos que a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e valorização docente, nas formações podem problematizar os desafios do seu contexto, compartilhar propostas e refletir sobre suas práticas a fim de qualificá-las. Desse modo, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC expressa:

[...] julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem (BRASIL, 2017, p. 04).

O PNAIC foi desenvolvido em nível nacional, intencionando melhorar os indicadores de desempenho dos alunos em todo o país. Com o delineamento desta política, trinta e nove universidades foram convidadas pelo Ministério da Educação para atender todo o território Nacional (ANTUNES et al., 2018). Para tanto,

O estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2013, 2014 e 2015 teve a formação dos orientadores do estudo organizada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que assumiu o trabalho junto a 335 municípios e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com 153 municípios (ARNOUT, 2019, p. 74).

Já, o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Foi implementado em 2018, nas escolas públicas de ensino fundamental, como uma estratégia do MEC, objetivando melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Esta jornada teve seu acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, a fim de impulsionar a melhoria do desempenho educacional. Perante a isso, de acordo com o MEC, o Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Nesse sentido, alguns aspectos precisam ser considerados em uma formação continuada, principalmente, quando se tem essas demandas de âmbito nacional, para serem atendidas no cotidiano das redes municipais e estaduais de ensino, ainda mais que é a partir dos índices de desempenho escolar dos estudantes que os financiamentos são proporcionados para as redes. Isso, muitas vezes, resulta em formações continuadas que não levam em consideração as demandas contextuais das escolas, nem as demandas dos professores em exercício são contempladas. Além disso, conforme Arnout devido:

Aos apelos econômicos envolvidos nas propostas de formação continuada é realizada a compra de pacotes veiculados por instituições privadas, configurando-se como um grande negócio. Concordamos com Barbosa (2017) quando diz que a formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, ou utilização de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. (2019, p. 76).

Nessa perspectiva, é premente que as políticas públicas que contemplam a formação continuada de professores sejam pensadas a partir das reais demandas das redes de ensino, de forma contextualizada. Evidencia-se, desta forma, a

necessidade de buscar, através de ações colaborativas, compartilhadas e participativas, propostas capazes de contribuir com a melhoria das políticas de formação continuada nos municípios, levando em conta o contexto, as necessidades, e interesses dos docentes, tornando-os protagonistas das políticas de formação, assim, superando as formações genéricas. Dessa maneira, de acordo com Nóvoa:

A formação continuada é da responsabilidade das escolas de educação básica e dos governos estaduais e municipais. Muitas vezes, recorrem à ajuda de outras entidades, nomeadamente a empresas e a fundações. Noutros casos, pedem apoio às universidades, mas frequentemente apenas para a oferta de cursos de determinadas matérias. Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, só por si, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores. [...] É preciso reunir numa mesma estrutura institucional os vários atores da formação de professores, em pé de igualdade e com idêntica capacidade de participação e de decisão: universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais etc. É nessa responsabilidade conjunta, compartilhada, que podemos encontrar novos caminhos para a formação de professores. (2022, p. 14).

Dessa forma, é nesse conjunto de vários atores, por meio do coletivo, de interações, vivências e da colaboração que precisamos pensar os espaços e tempos de formação continuada dos professores. E sempre considerando-os como agentes fundamentais das políticas, afastando-se da ideia de professores como receptores de pacotes externos pensados por especialistas. Para Nóvoa (2022):

Importa, por isso, pensar a formação de professores a partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão e que tem visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação. Insisto no meu argumento central. Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. Para isso, é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas. (p. 8).

Assim, é preciso acreditar nos professores como intelectuais capazes de pensar o seu próprio trabalho e sua formação. Além disso, os programas de formação, tanto em âmbito nacional quanto municipal, devem ter continuidade, para evitar rupturas, favorecer a geração de impactos mais fortes que permaneçam e criar cooperações diversas que atingem suas finalidades, pois para Gatti (2021):

O aspecto da descontinuidade de ações que, em geral, e com poucas exceções, afeta as políticas educacionais no país, nos diversos níveis da gestão educacional, descontinuidade que muitas vezes depende apenas do grupo gestor e suas mudanças, é aspecto a ressaltar. (p .12).

Nesse aspecto, consideramos que uma política de formação precisa ser incorporada como um elemento constante, contínuo para repensar as práticas e a partir de uma reflexão permanente, capaz de ampliar a compreensão, gerar elementos críticos e favorecer o processo de formação dos professores. No entanto, ainda para Gatti:

O que se constata é que, de modo geral, há falta de monitoramento adequado das políticas educacionais implementadas. Seus impactos são pouco claros, os modelos de gestão não são avaliados para verificação de facilidades e dificuldades e para subsidiar ajustes e melhorias. O papel dos agentes não é verificado. O emprego do financiamento não é analisado devidamente, de modo geral. Há estudos esparsos, mas, ao nível do Ministério da Educação, as políticas não são desenhadas e acompanhadas de um sistema consistente de monitoramento e de um plano de avaliação educacional desde seus inícios, o que garantiria constatar problemas e percalços ajudando, em processo, na melhoria de condições para suas realizações e resultantes. (2021, p. 9).

Nessa perspectiva, as políticas de formação visam resultados satisfatórios, o que demandam vários aspectos, como o monitoramento, coerência, compartilhamento, contextualização, trabalho colaborativo entre os professores e a continuidade das ações.

Pereira (2022) a partir dos estudos de Rosa, Pessoa e Leal (2015) ao problematizar à qualidade e a legitimidade de uma política de formação, ressaltam como elementos importantes à possibilidade de:

Continuidade formativa, a 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 (2022, p.13).

Diante disso, concordamos com Nóvoa (2022) que pensar a formação docente implica considerá-la sob a concepção do conhecimento profissional

docente, que é um conhecimento contingente, coletivo e público, que se baseia na singularidade pedagógica. Para esse autor o conhecimento profissional docente é:

Um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público). (2022, p. 8).

Isso implica pensar a formação continuada dos docentes sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, para que ocorra um espaço formativo de qualidade uma vez que “o desenvolvimento profissional do professorado pode ser a de qualquer tentativa sistemática de melhora a prática trabalhista” e a formação será “legítima quando contribuir para esse desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2012, p. 98).

É importante considerar que a formação é apenas um aspecto de destaque na progressão da carreira e que existem outros fatores importantes, pois o desenvolvimento profissional ocorre no conjunto de ações que possibilitam ou impedem que avance em sua vida profissional, tais como condições adequadas de trabalho, garantia de salário, valorização salarial, reconhecimento do trabalho dos professores e a execução de políticas públicas municipais de formação continuada que propiciem ao professor potencializar-se na carreira, traduzindo em qualidade e aprendizagem. Assim, a criação de políticas de formação, também contribui com a satisfação profissional e a qualificação do docente, sem considerarmos este fator não se pode pensar em desenvolvimento profissional de qualidade. Por conseguinte, no próximo item trataremos sobre a historicidade e os desdobramentos da Política Conexão de Saberes desde 2019.

2.2.1 Política Pública Municipal de Santa Maria: Conexão de Saberes

O município de Santa Maria, no âmbito da Secretaria de Município da Educação (SMEd), vem buscando contemplar propostas educativas direcionadas a atender às demandas e os desafios emergentes no contexto educativo municipal de Santa Maria.

Nessa perspectiva, em 2019, a SMEd instituiu a Política Pública Municipal Conexão de Saberes, sendo indicado que:

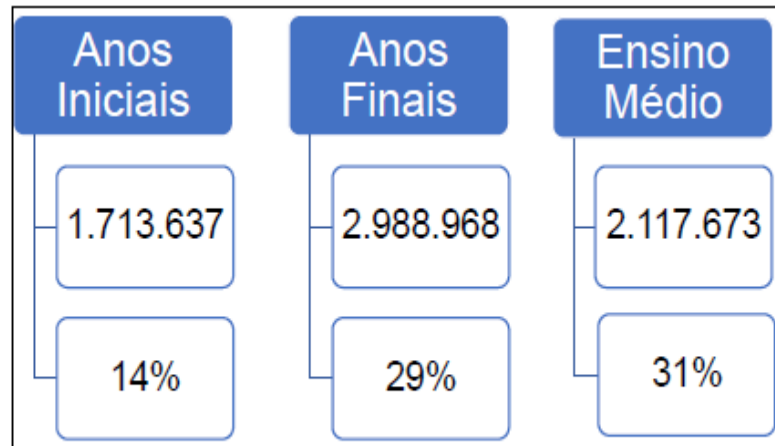
Ancorados no que preconiza as legislações vigentes e dimensionando o grande desafio que se impõe à Rede Municipal de Ensino, o Município de Santa Maria, por meio da Secretaria de Município da Educação (SMEd), investe em políticas públicas personalizadas que trazem o aluno para a condição de protagonista do processo de aprendizagem, valorizam a sua autonomia e primam pela construção coletiva do conhecimento. Buscando preparar pessoas para a vida em contextos sociais diversos, com competências inovadoras, empreendedoras, cooperativas, criativas e solidárias. (RAMOS, 2019, p. 3-4).

Tal política emerge diante da exigência de enfrentamento das defasagens idade-série no Município, que em 2019, apresentava índices altos, em relação aos índices nacionais e regionais.

Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, atualmente há um total de 12.492 matrículas no Ensino Fundamental. No que se refere às matrículas de 3º a 9º Ano há um montante de 9.684 estudantes. Destes, 2.629 alunos estão em situação de distorção idade-ano, ou seja, 27% que ultrapassam em dois anos ou mais, a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados. (RAMOS, 2019, p. 3).

De acordo com o estudo de Klein realizado em 2019, a RME de Santa Maria/RS apresentava um índice de 13,8% de estudantes em distorção idade-série nos Anos Iniciais e nos Anos Finais os índices eram de 33% de distorção. No âmbito Nacional, os índices de distorção eram 14% nos Anos Iniciais e 29% para os Anos Finais. Os quadros de Klein (2019) que seguem, explicitam os dados indicados:

Figura 1 - Índices de Distorção Idade-Série de Santa Maria.



Fonte: Informações retiradas do site Trajetória Escolar.

Fonte: *Print* (captura de tela) realizado pela autora a partir da pesquisa de Klein realizada em 2019. (2023)

Dessa maneira, a política de Conexão de Saberes direcionou-se a impulsionar um projeto educativo voltado para:

a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, que considere as especificidades e a diversidade dos percursos de aprendizagem trilhados pelo estudante, contribuindo assim, para a prevenção e para o enfrentamento do insucesso, traduzido pelo combate à distorção idade/ ano, repetência e evasão. (IOP, 2020, s/p).

Como iniciativas foram propostas na dimensão preventiva o Conexão de Saberes na Escola INOVA@SM.COM e como iniciativa reparadora o Conexão de Saberes na Escola EJA Diurno.

Figura 4: Iniciativas da Política Conexão de Saberes



Fonte: *Print* (captura de tela) realizado pela autora a partir da proposta da Política da SMED/SM. (2023)

Assim, a aposta da política para promoção de mudanças no cenário educacional santamariense está respaldada na “ruptura com as metodologias e com o cenário tradicional devendo as metodologias ativas e inovadoras serem inseridas na formação de professores como pressupostos básicos para o sucesso desta proposta” (RAMOS, 2019, p. 4).

Para tanto, a interlocução entre os profissionais da educação é indicado como ponto chave do processo. “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” (Iop, 2020, s/p).

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; o aperfeiçoamento de metodologias apropriadas para a correção do fluxo escolar; e a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, consubstanciando as decisões pedagógicas a partir das Competências Gerais da BNCC. Assim, constitui-se de duas grandes iniciativas: uma preventiva e outra reparadora. (s/p).

Tais perspectivas podem ser indicadas como respostas às regulações que incidem sobre o sistema educacional do Município, como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação- Lei Nº 6001, de 18 de agosto de 2015, por meio das suas metas, principalmente as metas 1, 5, 7 e 8 que mencionam em cada uma as estratégias as quais dirigem-se a atender as metas do PNE. No que se refere a Meta 1 que trata do esforço direcionado a:

Universalização até 2016, da Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos, para o alcance da meta nacional de 50% (cinquenta por cento) até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento às crianças.

Traz como estratégia para seu êxito promover a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas (Estratégias 1.12 e 1.18).

Já a meta 5 refere-se à alfabetização de todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental, desse modo, para efetivar essa meta, traz nas estratégias 5.1) promover, em caráter permanente, a partir do primeiro ano de vigência do PME, formação continuada articulada, dentro da carga horária semanal no seu turno de trabalho, entre os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública municipal, a qual poderá ser realizada em colaboração com as IES; e na estratégia 5.2) promover pela mantenedora em parceria com as IES, formação continuada na área da alfabetização, envolvendo práticas pedagógicas inovadoras que atenda as necessidades locais e a demanda de cada realidade educacional.

A Meta 7 trata sobre:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir em Santa Maria, no mínimo, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio, até o ano de 2021, em regime de colaboração com os entes federados, resguardadas as responsabilidades, conforme Lei Federal nº 9394/96.

Nesse viés, tem como umas das estratégias a 7.2) que visa promover a formação continuada para professores da rede pública municipal e estadual e/ou privada, em parceria com as IES públicas e privadas.

E a Meta 8 visa “contribuir para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste PME, resguardadas as responsabilidades de cada ente federado, conforme legislação vigente”. Para que isso aconteça, visa com a meta 8.5) desenvolver programas de formação continuada dos professores para EJA e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA - Proeja.

Nessa direção, podemos ressaltar que para efetivarem as metas, buscamos com as estratégias aqui mencionadas proporcionar a todos(as) os(as) profissionais

da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. Consideramos fundamental levar em conta as necessidades, responsabilidades e demandas dos sistemas de ensino, e garantir parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas quanto à implementação de programas educacionais relacionados à formação inicial e continuada de professores, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Da mesma maneira, a Lei Municipal nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003 que estabelece o plano de carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Em que apresenta no Art. 4º. Inciso III- valorização da qualificação: decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização.

E a Lei nº 4122/97, de 22 de dezembro 1997 que dispõe sobre o Conselho Municipal De Educação De Santa Maria (CMESM) e dá outras providências, em seu Art. 10 afirma que ao CMESM compete: d) propor medidas e programas para atualizar, capacitar e aperfeiçoar professores.

Nessa perspectiva, almejando contemplar as regulações que regem o sistema educacional do município e suas metas direcionadas a qualificação dos processos formativos, a Secretaria de Município da Educação, através da gestão pedagógica, vem desenvolvendo iniciativas de formação continuada contemplando professores, gestores e demais servidores educacionais.

Para o desenvolvimento do processo formativo, incluíram as formações no horário de trabalho do docente, nos dias denominados de “Paradas Formativas da Rede Municipal de Ensino”, na qual, todas as escolas, param as aulas por um dia, mensalmente, durante o ano letivo, para que todos os professores, gestores, monitores e demais servidores educacionais possam participar das propostas de formação.

O trabalho contempla organização de grupos organizados respeitando as diferentes etapas da Educação Básica, os quais contemplam as seguintes propostas:

- Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) – “Tecendo saberes, construindo conhecimentos”: direcionado aos professores do Ensino Fundamental I;

- PROMLA Campo, que é dirigido aos professores de educação infantil e anos iniciais de escolas do campo;
- 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);
- Percurso Formativo: voltado para Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, sendo grupos de estudos pertinentes a sua função.

De acordo com Informações no Site da Secretaria de Município da Educação/ SM, a proposta foi implementada em regime de corresponsabilidade, envolvendo escola, família, comunidade, SMEd, entre outros atores, com vistas a contribuir para a qualificação dos processos educativos do Município.

No ano de 2019, ocorreram 8 paradas de formação em rede, caracterizadas pela abrangência dos profissionais e servidores do sistema público municipal, as quais foram organizadas a partir da constituição de grupos distribuídos em espaços distintos localizados em diferentes contextos da cidade. Como se evidencia nos excertos publicados no site da SMEd:

A 2ª Parada contempla professores do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como servidores e estagiários. A ação será uma formação continuada, com aperfeiçoamento da aprendizagem, e voltada à qualificação da rede e a técnicas e metodologias diferenciadas. A formação ocorre em escolas das quatro regiões de Santa Maria e, conforme a secretária de Educação, Lúcia Madruga, o trabalho é contínuo, já que a primeira edição foi um sucesso, mostrando que a ação caminha rumo a uma cultura de formação, trazendo bons resultados à Rede Municipal de Ensino. (ARAUJO, 2019, s/p).

Os professores da Rede Municipal de Ensino seguem recebendo qualificação. Nesta terça-feira (28), os educadores participam da 3ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino. As capacitações são descentralizadas e ocorrem em diferentes locais da cidade para atender a todos os professores, servidores, gestores e estagiários. As atividades são promovidas pela Secretaria de Município de Educação e têm a intenção de aperfeiçoar a aprendizagem, qualificar a rede e garantir técnicas e metodologias diferenciadas. (ARAUJO, 2019, s/p).

A 4ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino, aconteceu com um conjunto de atividades com o objetivo de capacitar os servidores da Rede Municipal de Ensino para o uso de metodologias variadas. Com o intuito de atingir diferentes públicos, como professores, diretores, coordenadores,

gestores, administrativos, estagiários e outros servidores, as ações ocorreram de forma descentralizada em diferentes locais da cidade. Pela manhã, foi a vez de os estagiários da Educação Infantil e da Educação Especial participarem do encontro. O restante da programação se concentrou no turno da tarde. A secretária de Educação, Lúcia Madruga, fez a abertura da Formação para Servidores, que reuniu merendeiros e o pessoal de serviços gerais na Associação de Professores Universitários de Santa Maria (Apsm). Para os agentes administrativos, o encontro foi na Sede da Secretaria de Educação. Lúcia comentou que a ação de integração e de reflexão é especial para os servidores, merendeiros e de serviços gerais, que participam pela primeira vez de um espaço de diálogo nessa configuração. “Este é um movimento que vai gerar coisas boas no futuro. Este é um tempo que nos permitimos pensar, trocar e modificar situações. O objetivo é melhorar o nosso cotidiano. Por isso, hoje, a Secretaria saiu de sua sede e se dividiu em 10 espaços”, destacou a secretária Lúcia. (OLIVEIRA, 2019, s/p).

As atividades na 5ª Parada ocorreram em diferentes escolas da cidade, que envolveram praticamente todas as regiões do Município. As atividades buscaram garantir o aperfeiçoamento e, ainda mais aprendizagem aos educadores, sendo voltadas ao desenvolvimento de técnicas e metodologias diferenciadas que ampliem o conhecimento. (ARAUJO, 2019, s/p).

O trabalho contemplou inicialmente a apresentação da proposta construída para todos professores da Rede, a qual ocorreu em março, expressando a parceria com as instituições de ensino superior do município, como a Universidade Franciscana e a Universidade Federal de Santa Maria nas formações em curso:

Contemplou professores do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e foi uma formação continuada, com apoio e parceria da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Franciscana (UFN). Neste primeiro encontro – outros ocorreram ao longo do ano –, foi apresentada a proposta aos docentes, que consiste no aperfeiçoamento da aprendizagem, na qualificação da rede e em técnicas e metodologias diferenciadas. A 1ª Parada reúne palestras, rodas de conversa, mesas de trabalho e apresentações de ações nas escolas. No Colégio Marista Santa Maria, ocorreu a palestra Ave Paralaxe I, com o professor Genebaldo Freire Dias. No Seminário São José, uma mesa temática sobre ‘Reflexões quanto ao Letramento e Alfabetização no Contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental’, com as educadoras Ana Carla Powaczuk, Aruna Noal Correa, Helenise Sangoi Antunes e Eliane Galvão dos Santos. (ARAUJO, 2019, s/p).

Como se destaca no excerto, o trabalho foi direcionado a apresentar a perspectiva do trabalho, a qual se direciona a qualificação da rede a partir da apropriação de técnicas e metodologias diferenciadas como forma de qualificar os processos educativos na rede. Há, ainda, o destaque para o processo de alfabetização na perspectiva do Letramento, a partir de professoras de ambas instituições que trabalham com as respectivas temáticas.

Neste sentido, há o destaque da construção de uma cultura da formação no município a partir de processos contínuos e colaborativos, “mostrando que a ação caminha rumo a uma cultura de formação, trazendo bons resultados à Rede Municipal de Ensino”. (ARAUJO, 2019, s/p), a partir do compartilhamento de experiências entre professores e servidores.

No que tange à participação da totalidade de servidores nas paradas da Rede, destacamos a importância da organização de espaços contemplando estagiários, merendeiros e o pessoal de serviços gerais que atuam nas escolas, evidenciando a compreensão da mantenedora com os coletivos que dão sustentação ao trabalho nas escolas, bem como seu compromisso com a qualificação destes segmentos:

Lúcia comentou que a ação de integração e de reflexão é especial para os servidores, merendeiros e de serviços gerais, que participam pela primeira vez de um espaço de diálogo nessa configuração. “Este é um movimento que vai gerar coisas boas no futuro. Este é um tempo que nos permitimos pensar, trocar e modificar situações. O objetivo é melhorar o nosso cotidiano. Por isso, hoje, a Secretaria saiu de sua sede e se dividiu em 10 espaços”, destacou a secretária Lúcia. (OLIVEIRA, 2019, s/p).

O fechamento do trabalho ocorreu na 8ª Parada Formativa da rede, no Espaço educar e empreender, que é uma ação da SMEd, no qual os professores e estudantes são chamados a participar e socializar, em um estande, suas práticas de destaque desenvolvidas ao longo do ano nas escolas, para tanto, realizam a submissão de um projeto no site do evento:

Com o objetivo de promover condições educativas para o desenvolvimento dos estudantes e consolidar os processos formativos de professores e alunos da Rede Municipal de Ensino, a Prefeitura de Santa Maria realizou o 2º Espaço Educar e Empreender. No Park Hotel Morotin, centenas de estudantes foram apresentar os projetos voltados ao ensino, à pesquisa, à inovação e ao empreendedorismo. A proposta da Secretaria de Município de Educação é que cada escola participe do evento dentro do chamado “Stand da Escola”, em que estarão expostas as construções pedagógicas das instituições. No espaço, estarão os projetos da VI Mostra Pedagógica de Trabalho; da V Feira de Ciências, Tecnologia e Sustentabilidade; do VI Seminário de Práticas Pedagógicas da EJA; do VI Salão de Práticas Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino; e da X Jornada Municipal de Educação Socioambiental. Concomitantemente à mostra, ocorrerá a finalização do processo formativo de professores 2019. (ARAUJO, 2019, s/p).

Desse modo, aconteceu a 8ª Parada Formativa, com a apresentação das ações realizadas pelos professores durante o ano, juntamente, com seus educandos:

As atividades da 8ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino, dessa vez, ocorreram junto ao 2º Espaço Educar e Empreender, no Park Hotel Morotin. A Parada tem o objetivo de garantir, ainda mais qualificação aos professores e, também, apresentar novas metodologias e técnicas que possam ser utilizadas pelos docentes, e, nesta edição, ela é mais especial, já que os alunos dos educadores estarão no mesmo espaço apresentando os projetos desenvolvidos em sala de aula. (ARAUJO, 2019, s/p).

Conforme a secretária de Educação, Lúcia Madruga, a “Parada de Formação tem a intenção de garantir a troca de experiência entre os docentes, aperfeiçoar os conhecimentos e garantir educação de excelência às crianças e aos adolescentes da Rede Municipal de Ensino”. (2019, s/p)

A Política Conexão no ano de 2020 ganhou novos direcionamentos a partir do contexto pandêmico, em decorrência do COVID-19³, exigindo que diferentes espaços fossem repensados e reorganizados a fim de atender às exigências do novo momento. Seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a Mantenedora e o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) apresentam a Regulamentação do Ensino Remoto Emergencial, a qual compreende:

Art. 1º O Ensino Remoto de Emergência compreende o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19) no ano letivo de 2020 e/ou quando acometidos por pandemias e outras intercorrências previstas nos termos da lei. (RESOLUÇÃO CMESM Nº 40, 2020, s/p).

A Conexão de Saberes, então é reorganizada pensando estratégias para trabalhar com os professores em relação à pandemia, visando fortalecer esses docentes no seu trabalho, pois foi um momento de muitas angústias e incertezas. Realizaram propostas com temáticas sobre o ensino remoto e seus desafios, ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias. Ao buscarmos informações sobre as

³ 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.

paradas no site, não encontramos nenhuma menção às paradas da RME do ano de 2020.

No ano de 2021 a Conexão foi realizada totalmente virtual para garantir os protocolos de segurança, por meio das Paradas Formativas da Rede, em link fechado apenas para os servidores do Município e convidados:

Com as mudanças na rotina devido à pandemia de coronavírus, a Prefeitura de Santa Maria, por meio da Secretaria de Educação, busca constantemente formas de manter as atividades do calendário da pasta. Assim, o evento “Paradas de Formação da Rede Municipal de Ensino (RME)” será todo virtual para garantir os protocolos de segurança. As “Paradas” ocorrem ao longo do ano e consistem no fato de que todos os professores e servidores da Rede “parem as aulas por um dia” e voltem suas atividades para a formação profissional e humana. O objetivo é aprimorar os processos técnicos e qualificar capacidades em vários aspectos da atuação profissional. (NORONHA, 2021, s/p).

Assim, as Paradas Formativas aconteceram na última quarta-feira de cada mês com atividades síncronas e assíncronas, contemplando 8 espaços formativos, como se evidencia na figura 5.

Figura 5 - Calendário das Paradas Formativas do ano de 2021

MÊS	DIA	Comunicação	
		Síncrona (Dia da Parada Formativa da RME)	Carga Horária Assíncrona a ser desenvolvida durante o mês (Classroom)
Abril	28	2h	3h
Maio	26	2h	3h
Junho	30	2h	3h
Julho	21	2h	3h
Agosto	25	2h	3h
Setembro	29	2h	3h
Outubro	27	2h	3h
Novembro	24	2h	3h
		40h	

Fonte: *Print* (captura de tela) da autora do detalhamento de dias e meses bem como a carga horária de trabalho destinada às atividades (2023).

A 1ª Parada de Formação RME de 2021 ocorreu em abril com o tema "Presente com Afeto", no qual realizaram um encontro com Fabrício Carpinejar, manifestando o esforço da mantenedora realizar uma acolhida a todos servidores diante do momento difícil que todos vivenciaram no período pandêmico:

Teve como tema "Presente com Afeto". A secretária de Educação, Lúcia Madruga, afirma que, com o cenário atual, a equipe da pasta percebeu a necessidade de ir além da formação profissional. Com isso, a 1ª Parada de Formação deste ano vai focar no cuidado com as pessoas. "Olhar para além do profissional já era algo que trabalhávamos antes, mas, com essa pandemia, percebemos o quanto é preciso estarmos atentos à dimensão humana. Essa Parada da Rede Municipal é para ser uma acolhida, um momento de afeto, cuidado e carinho uns com os outros. Queremos tratar da educação para além do profissional, lembrando que são pessoas ali, com histórias e particularidades. Queremos focar no social, no emocional e nas formas de relação, sejam elas entre colegas, com as famílias ou com os alunos", salienta Lúcia. (NORONHA, 2021, s/p).

Nessa perspectiva, a SMEd observou a importância de olhar para a dimensão humana, indo para além do profissional, assim, proporcionou espaços de diálogo e apoio entre as escolas da RME:

A 1ª Parada buscou formas de manter as inter-relações entre as escolas, principalmente neste momento de distanciamento social, criando espaços de diálogo e apoio entre as 80 escolas da Rede Municipal de Ensino. A abertura foi uma atividade online apenas para as escolas da Rede Municipal de Ensino e contou com a revelação de um amigo secreto virtual. Com essa dinâmica, a Secretaria de Educação pretende construir espaços de inter-relações entre os profissionais da educação, promovendo encontros virtuais que busquem criar espaços de diálogo e apoio entre as escolas da Rede Municipal de Ensino. Na parte da tarde, cada escola promoveu suas atividades de formação e integração da equipe. (NORONHA, 2021, s/p).

A 2ª edição de 2021 do evento Paradas de Formação da RME ocorreu em maio, com a apresentação de todos os projetos de Formações Continuadas, de Desenvolvimento Humano e dos Articuladores:

Houve a apresentação do projeto de Formação Continuada e de Desenvolvimento Humano e dos Articuladores do processo de Desenvolvimento Profissional Docente, bem como do Projeto de Formação Continuada para 2021 do Setor de Gestão de Pessoas e Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação. (NORONHA, 2021, s/p).

Dessa forma, apresentaram como seria organizado o processo formativo no ano de 2021, para tanto, esse foi representado como uma engrenagem, explicando que embora tenha sido organizado por níveis de acordo com cada iniciativa de formação continuada, entende-se o processo como um todo e embasado pela perspectiva de "Desenvolvimento Profissional Docente".



Fonte: *Print* (captura de tela) da autora que participou do evento (2021).

Assim, podemos destacar que a proposta da Política Pública Municipal Conexão de Saberes considera como uma proposta de formação continuada dos docentes e demais servidores, objetivando proporcionar espaços formativos de aprendizagens colaborativas, capazes de impulsionar as dinâmicas escolares em prol das aprendizagens a serem construídas, no retorno a presencialidade:

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 apud PEREIRA, 2022, p. 47).

Desse modo, as próximas Paradas da rede de 2021 foram desenvolvidas com a proposta de Desenvolvimento Profissional Docente, estritamente de forma virtual, adequando-se, assim, às demandas impostas pelo contexto. Tal espaço teve por

premissa contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que reverberam em novas formas de empreender o processo pedagógico num contexto pandêmico. Essa proposição foi mediada, ou não pelas tecnologias digitais, fomentando interações que produzissem coletivamente sentidos, significados, reflexões e aprendizagens. E os princípios norteadores do programa discorrerem na perspectiva denominada “Desenvolvimento Profissional Docente”.

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 apud PEREIRA, 2022, p. 48).

Evidenciamos que o trabalho direcionou-se a atender a demandas emergentes da rede como um todo, a partir de seu direcionamento ao ensino híbrido, uma vez que o retorno naquele período se dava a partir de propostas de escalonamentos dos grupos de estudantes nas escolas. Assim, na 3ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de 2021, houve a participação da pesquisadora Lilian Bacich, considerada expertise no tema em questão, bem como a apresentação de propostas em desenvolvimento nas escolas sobre o retorno escalonado:

Teve a abertura com uma conversa mediante o tema “Ensino híbrido e a educação na cultura digital”, com a professora Lilian Bacich, que é a doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). À tarde, às 14h, a programação contou com o painel temático “Do remoto para o híbrido”, com relatos de integrantes das escolas da Rede Municipal de Ensino e mediação das tutorias da Secretaria Municipal de Educação. (NORONHA, 2021, s/p).

A partir da 4ª edição das Paradas de Formação da RME as ações foram organizadas com a ideia de itinerários formativos, de forma virtual, os quais contaram com diferentes percursos a serem percorridos pelos docentes, organizado com grupos específicos pelos segmentos, para tratar as especificidades de cada modalidade:

O Itinerário formativo 1, “Programas e Projetos”, voltado à formação profissional, por categoria e segmento funcional, foi formado por 21 grupos de estudos, que visou a formação entre pares contando com a mediação de professores articuladores da Rede Municipal de Ensino, e era obrigatória a participação de todos os professores que tinham 20 horas de trabalho na rede, pois referia-se às Paradas Formativas da Rede. Já o segundo Itinerário formativo, denominado “Conexão em Rede”, era mais flexível, pois foi pensado em forma de ateliês temáticos, que foram ofertados para professores que tinham 40 horas de trabalho, sendo que esses poderiam escolher qual temática melhor contribuiria para o seu desenvolvimento profissional e humano. (PEREIRA, 2022, p. 48-49).

Dessa maneira, os itinerários tinham as seguintes propostas e organizações:

Quadro 5 - Organização dos Itinerários

ITINERÁRIO FORMATIVO 1 - PROGRAMAS E PROJETOS: Reúne em sua estrutura diferentes frentes de trabalho, compreendendo programas e projetos desenvolvidos na RME que, para o contexto pandêmico, adequaram-se às necessidades. Entre eles, podemos destacar o PROFCEI, o PROMLA e o Projeto Entrelaçando Saberes. Além dessas ações, também foi realizado o percurso formativo destinado aos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais que atuam em todos os níveis. Assim, ocorreram espaços de estudos sobre as temáticas emergentes: ensino híbrido, metodologias ativas, as competências socioemocionais, os processos de avaliação, para tanto as turmas foram organizadas no Google Classroom, com o auxílio dos articuladores.

ITINERÁRIO FORMATIVO 2 - CONEXÕES EM REDE: Foi pensado em forma de ateliês, que foram ofertados por colaboradores de diferentes segmentos da SMED e também de outras instituições públicas e privadas. Os professores puderam escolher os ateliês temáticos que gostariam de participar. Em cada Parada Formativa foram ofertados ateliês temáticos diferentes, com temáticas sobre 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).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da proposta dos Itinerários Formativos (2023)

Perante a isso, podemos destacar que nos dois Itinerários as propostas foram com temáticas emergentes impostas pelas demandas do cenário pandêmico, que afastou as atividades no contexto escolar e geraram inquietações, desafios sobre o ensino remoto. Assim, visando apoiar, auxiliar os professores e colaborar para a qualificação da formação docente, com permanente diálogo, estes espaços emergiram com a possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica, socialização dos saberes e ressignificação dos fazeres.

Em agosto de 2021 aconteceu a 5ª Parada de Formação da Rede Municipal de Educação e seguiu os moldes da edição anterior e ofereceu os dois seguintes itinerários aos participantes:

O itinerário I começa às 8h, com a live "Atenção plena no manejo da ansiedade", com psicóloga clínica Rogéria Lourenço dos Santos, e mediação das professoras Medianeira Garcia e Simone Freo de Souza, da Smed. O objetivo é refletir e apresentar a técnica da atenção plena para o manejo da ansiedade no espaço escolar. É necessário fazer inscrição prévia para esta atividade, que é aberta a todos os servidores da Educação Municipal. A programação do itinerário I segue à tarde, com a palestra "Saúde e relações interpessoais no ambiente de trabalho", às 14h. A atividade é voltada para merendeiros, motoristas, auxiliares de serviços gerais, estagiários e agentes administrativos. Os palestrantes são o psicólogo Silvério Costella e o enfermeiro Jean de Fraga Savegnago. A mediação é da Superintendente de Gestão de Pessoas Smed, professora Sandra Righi, e da agente do setor de Gestão de Pessoas da Smed Caroline Aquino. Já às 15h30min ocorre a palestra "Rotinas administrativas, práticas e registros: Atestados Médicos e outras demandas - Como qualificar processos relativos à vida funcional dos servidores da educação + Atestados médicos e outras demandas". A atividade terá mediação das agentes do setor de Gestão de Pessoas da Smed Deise Vila Meus Larrea e Caroline Aquino. A 5ª Parada de Formação da RME encerra-se às 18h com a roda de conversa "50 anos do 20 de Novembro: Poeta Oliveira Silveira e seu uso nas escolas", com as professoras doutoras Sátira Pereira Machado, Maria Rita Py Dutra e Maria Beatriz Pontes. (NORONHA, 2021, s/p).

Já o itinerário II inclui diversas temáticas e ocorre ao longo do dia. Cada ateliê conta com poucas vagas, e os profissionais da Rede Municipal de Ensino devem fazer inscrição prévia, diretamente com a equipe diretiva de cada escola. (NORONHA, 2021, s/p).

Para tanto, no ano de 2021, ocorreram sete edições da Parada Formativa, todas na mesma organização de Itinerários. E as Paradas foram mediadas por articuladores, sendo esses professores da RME, cuja principal premissa é a de:

Assumir uma postura que ultrapasse a concepção de formador como transmissor do conhecimento, tornando-se aquele ser, capaz de sensibilizar o docente a se deslocar do lugar do ensino e vivenciar os territórios da prática. Além disso, cabe ao articulador também estabelecer diálogos teóricos que potencializam e embasam as discussões que emergem nos espaços formativos, desafiando o docente, a partir das discussões, a implementar novas experiências pedagógicas. Compete ao articulador, também, o exercício da escuta ativa, a fim de auxiliar o docente nas demandas oriundas de um processo educativo em constante transformação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 9).

Esses foram selecionados pelo edital Nº 004/2021/SMEd e como critérios de classificação foi o envio do Currículo Lattes e os seguintes critérios elencados:

Figura 7 - Critérios de classificação do Edital

Para fins de classificação, serão considerados os seguintes itens e as respectivas pontuações, indicadas nos Quadros a seguir. Será também, enviado em anexo a ficha de inscrição:

- 4.1- Ter experiência na atuação como coordenador pedagógico ou articulador em processos formativos;
- 4.2 - Ter atuado como professor Articulador PROMLA, Entrelaçando Saberes, Orientador PNAIC, Pró-letramento, Ponto Focal do BNDES ou outra iniciativa voltada para a formação docente;
- 4.3 - Ter Licenciatura em Pedagogia ou Educação Especial e Pós-Graduação em Educação, para ser Articulador das turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais;
- 4.4 - Ter Licenciatura em Áreas específicas, Educação Especial e Pós-Graduação em Educação ou na Área de atuação para ser Articulador de turmas de Anos Finais e EJA;
- 4.5 - Ter Licenciatura em Pedagogia ou Educação Especial (Educação Infantil e Anos Iniciais), Licenciatura em Áreas específicas (Anos Finais e EJA), Pós-Graduação em Educação ou na área de atuação e experiência na Educação do Campo de no mínimo 2 anos para atuar em turmas de Educação do Campo.

Fonte: *Print* (captura de tela) da autora do Edital N° 004/2021/SMEd (2023).

Além disso, são funções dos articuladores, de acordo com os documentos orientadores da Política:

- Dinamizar as reflexões, estudos e o debate junto aos docentes, fomentando o Desenvolvimento Profissional Docente;
- Assessorar, acompanhar e apoiar as práticas pedagógicas dos docentes, a fim de colaborar com a criação e implementação de propostas pedagógicas que atendam às demandas do atual contexto educacional;
- Incentivar a participação nos encontros formativos;
- Promover e incentivar os registros das atividades referentes aos processos a partir de uma perspectiva reflexiva inter-relacionando as práticas pedagógicas com estudos teóricos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 10).

De acordo com o edital N° 004/2021/SMEd, os articuladores precisam ter como obrigações:

- Comprometer-se em participar das atividades referentes ao planejamento e aperfeiçoamento das ações de formação continuada propostas pela mantenedora, cumprindo um total de 120 horas;
- Planejar e gerir a formação mensal, síncrona e assíncrona para turmas de docentes pelos quais é responsável;
- Acompanhar a prática pedagógica no processo de formação, a frequência e a participação dos docentes sob sua responsabilidade;
- Elaborar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes ao Desenvolvimento Profissional Docente da RME. (EDITAL N° 004/2021/SMEd, 2021, p. 5).

Conforme podemos evidenciar que o papel do professor Articulador foi de fomentar a reflexão sobre as práticas e ressignificação dos conhecimentos a partir

das vivências nos encontros formativos, com uma escuta ativa, mediar discussões e problematizações conforme as demandas e necessidades dos professores, a fim de conduzir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais qualificado, crítico, reflexivo, visando a melhoria do ensino e aprendizagem.

Para o ano de 2022, o trabalho com os articuladores teve continuidade, como forma de fomentar a escuta acerca das demandas que se faziam emergentes na rede, especialmente diante do retorno presencial de todos os estudantes da rede. A seleção dos Articuladores se deu por meio do Edital Nº 04/2022 com a exigência dos seguintes critérios:

Figura 8 - Critérios de classificação do Edital

4. CRITÉRIOS CLASSIFICATÓRIOS

Para fins de classificação, serão considerados os seguintes itens e as respectivas pontuações, também indicadas no Quadro 1, que será enviado em anexo com a ficha de inscrição e que deverá ser preenchido pelos candidatos:

- 4.1 - Ser adepto da utilização de tecnologias digitais na educação;
- 4.2 - Ter fluência tecnológica nas plataformas digitais utilizadas pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - Plataforma Google WorkSpace For Education;
- 4.3 - Ter experiência de, no mínimo, 1 ano em sala de aula ou coordenação pedagógica na RME de Santa Maria;
- 4.4 - Ter desenvolvido pesquisas vinculadas à área da Educação;
- 4.5 - Ter atuado como professor(a) formador(a) em iniciativa voltada para a formação docente;
- 4.6 - Ter Licenciatura em Pedagogia ou Educação Especial e Pós-Graduação em Educação, para ser Articulador das turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais;
- 4.7 - Ter Licenciatura em Áreas específicas, Educação Especial e Pós-Graduação em Educação ou na Área de atuação para ser Articulador de turmas de Anos Finais e EJA;
- 4.8 - Ter Licenciatura em Pedagogia ou Educação Especial (Educação Infantil e Anos Iniciais), Licenciatura em Áreas específicas (Anos Finais e EJA), Pós-Graduação em Educação ou na área de atuação e experiência na Educação do Campo de no mínimo 2 anos para atuar em turmas de Educação do Campo.

Fonte: *Print* (captura de tela) da autora do Edital Nº 004/2022/SMEd (2023).

Neste ano, ocorreram 5 paradas formativas na rede, sendo todas presenciais, as quais ocorreram em escolas da rede municipal. A política Conexão de Saberes foi organizada com uma coordenação geral e com representantes dos diferentes níveis de ensino, para que pudessem se reunir mensalmente e pensar estratégias de formação para todos os anos escolares e decidiram escolher pelas seguintes temáticas: "O pulsar da vida cotidiana entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais: transições e vínculos", "O que é ensinar e aprender na escola de 2022?", "Inclusão e Ensino colaborativo na escola de 2022", "Infâncias e alfabetização: processo de ler

mundo” e “A relação família escola e o desenvolvimento biopsicossocial de estudantes”.

Podemos evidenciar o quanto foi desafiador o momento pandêmico e todos os desdobramentos que a política realizou para atender à necessidade de uma formação mais personalizada e que conectassem os diferentes níveis e modalidades da Rede Municipal de Ensino. Visando a oferta de espaços e tempos de estudo e formação para consolidação e qualificação do processo formativo.

No ano de 2023, a política Conexão de Saberes permanece, mas em outros formatos, se constituindo por meio de um coletivo com representantes de cada um dos programas, havendo uma descentralização das decisões, favorecendo percursos mais autônomos para os segmentos, os quais direcionamos nosso esforço neste estudo para compreender os processos de reorganização do programa sob a ótica dos professores da rede.

Ao longo desses quatro anos de existência dessa política municipal de formação continuada, podemos observar o quanto foi reorganizada diante dos contextos emergentes observados pelos diferentes atores educacionais que compõem a RME.

De acordo com Bolzan e Powaczuk (2021) os contextos emergentes caracterizam-se pela imprevisibilidade e o rompimento com os modos de exercer na cotidianidade docente.

Nesse sentido, ressaltamos o quanto é importante que esses espaços de formação estimulem o compartilhamento, a reflexão, a colaboração entre os docentes, a fim de ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, capazes de impactar nos processos de ensino e aprendizagem, colocando em destaque o protagonismo dos professores sobre sua prática.

Para tanto, no ano de 2023, cada ação dentro da Política Conexão de Saberes organizou suas propostas de forma autônoma e singular. No entanto, aconteceram também as Paradas Formativas com todo o coletivo, ou seja, com todos os funcionários da RME, como os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da EJA, da Educação Especial. E também para orientadores educacionais e responsáveis pela plataforma Busca Ativa, auxiliares de serviços gerais, agentes administrativos, diretores ou vice-diretores, merendeiras(os) e estagiários(as).

A 1ª Parada da RME de 2023 ocorreu em março, em recepção à comunidade escolar das escolas municipais no Centro de Convenções da UFSM. A primeira edição de 2023 contou com a realização de uma palestra motivacional com o professor Robson Lima, uma apresentação dos programas institucionais, projetos parceiros e apresentações artísticas com Adriano Zuli e Tributo a ABBA. Na oportunidade, foram apresentados os modelos previstos para os uniformes da Rede Municipal de Ensino.

Já a 2ª Parada ocorreu em junho e abordou processos pedagógicos por meio do lúdico, com atividades em diversas partes da cidade em simultâneo: no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no auditório da Faculdade Palotina (Fapas), no auditório do Instituto São José, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Pinheiro Machado, na EMEF Duque de Caxias. Esta edição também contou com palestras online, pelo canal de Youtube do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM).

A 3ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino (RME) ocorreu em diversos pontos de Santa Maria: na EMEF CAIC Luizinho de Grandi, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no auditório da Faculdade Palotina (Fapas), no auditório do Instituto São José, no Itaimbé Palace Hotel e nas escolas da RME. Esta edição também contou com palestras online, pelo canal de Youtube do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM). Então, a 3ª Parada teve como tema geral “Valorização da Infância, da Ludicidade, do Brincar, da Alfabetização e Alfabetização Matemática e os Direitos de Aprendizagem das Crianças”. Promovido pela Prefeitura, por meio SMed.

A última Parada Formativa ocorreu em outubro, juntamente com o 4º Espaço Educar Empreender, que é uma iniciativa da SMed para dar destaque nas propostas realizadas pelos docentes com seus alunos nas instituições escolares e em 2022 tornou-se lei municipal, a Lei de Nº 6.711/22:

O Espaço Educar e Empreender é uma ação da Secretaria de Município da Educação, que, em 2022, tornou-se Lei Municipal - Lei Nº 6.711/22 - sendo identificado como evento oficial do Município, devendo ocorrer anualmente na última semana de outubro. Esta iniciativa visa dar destaque para as ações realizadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino, promovendo o protagonismo de nossas crianças e estudantes, e oportunizando aos docentes tornar público para toda a comunidade suas práticas de excelência. (SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO, 2023, s/p).

Desse modo, o trabalho colaborativo é necessário para a resolução das diversas facetas do trabalho do professor, pois “ajuda a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Além disso, é essencial considerar os professores como agentes fundamentais das políticas. Uma política de formação tem que 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. É preciso que os espaços formativos se aproximem ao contexto de atuação dos professores, visando atender os desafios e as demandas que envolvem os fazeres docentes.

3 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 e curiosidades referentes à temática, o que nos permitiram traçar caminhos em busca de respostas para o problema e os objetivos propostos.

Como problema de pesquisa determinamos: qual a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria?

Com o propósito de responder esse problema de pesquisa, delimitamos:

Como **objetivo geral**:

- Compreender as implicações do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

Como **objetivos específicos** definimos:

- Reconhecer os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA).
- Identificar o perfil profissional dos professores que participam do PROMLA.
- Conhecer o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades de formação a partir da participação no PROMLA.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, pois esta pressupõe o contato direto 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 busca através das interações humanas, a compreensão e interpretação da realidade, conforme André (2013):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (p. 97).

Considerando esses aspectos, os sujeitos participantes do estudo possuem conhecimentos para serem compartilhados durante a pesquisa e o pesquisador é um sujeito ativo nesse meio, descobrindo significados, valores e relações pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa aborda:

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Nessa perspectiva, a pesquisa com abordagem qualitativa permite que o pesquisador faça uma interpretação dos dados construídos ao longo desta. Nesse viés, destacamos para a definição da abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem sua singularidade e suas múltiplas dimensões, caracterizada pela iniciativa do município de Santa Maria, no âmbito da SMEEd, de construir uma política municipal de formação continuada de professores.

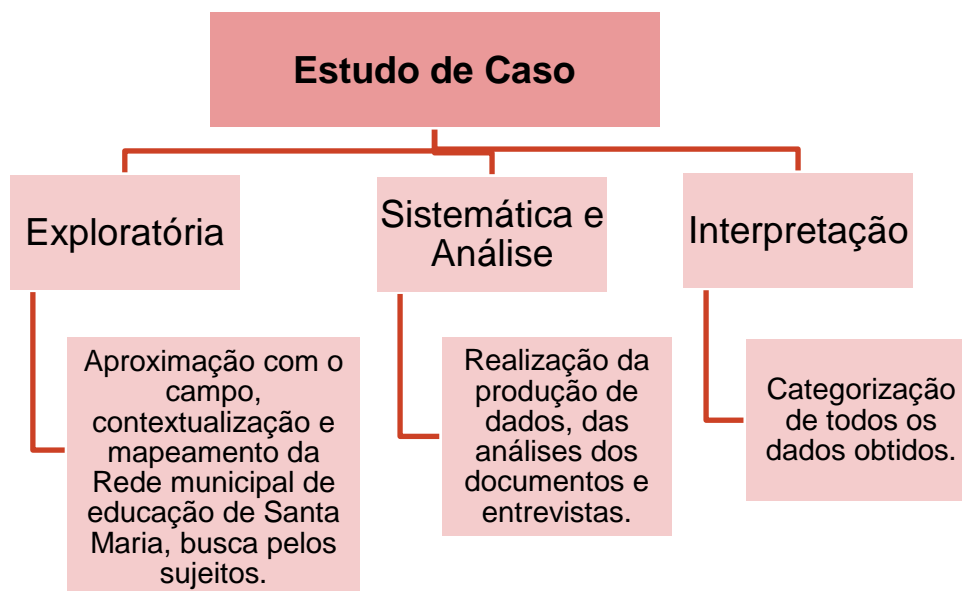
André (2013), baseada nos estudos de Stake (1994, p. 236):

explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Assim, essa autora, destaca três pressupostos básicos que devemos levar em conta quando realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (2013, p. 97). Nesse sentido, buscaremos ter uma atitude flexível, apoiando-se num referencial teórico, mas não de forma fixa e rígida, pois sabíamos que poderiam surgir novos aspectos. Compreendemos que o caso tem suas particularidades e que devemos considerar a multiplicidade de aspectos que o caracteriza.

Perante a isso, Nisbet e Watts (1978 apud LÜDKE e ANDRÉ, 2012), caracterizam o Estudo de Caso em três fases: exploratória, sistemática e análise, e interpretação. Para tanto, o Estudo de Caso buscou a interpretação acerca dos desdobramentos do PROMLA, o qual demandou investigar as ações desenvolvidas pelo programa, seus objetivos e desdobramentos, bem como identificar o perfil profissional dos professores que participam desse programa, compreender o modo como esses docentes elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA.

Figura 9 – Síntese da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora a partir da proposta de pesquisa (2022) e dos estudos de André (2013).

3.2 CONTEXTO, PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

3.2.1 Contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de educação de Santa Maria, contemplando 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) a população no último censo, que foi em 2022, residem no município 271.735 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.

Contextualizando a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RMESM), oficialmente foi criada no ano de 1997, pela Lei Municipal N° 4.123/97 e atualmente por oitenta e uma (81) escolas, sendo vinte e cinco (25) Escolas Municipais de Educação Infantil, cinquenta e quatro (54) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e duas (2) escolas profissionalizantes: Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET) e a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI). De acordo com o Censo de 2022, há um total de dezenove mil trezentos e vinte e cinco (19.325) matrículas na Rede, destas sete mil setecentos e quarenta e sete (7.747) nos Anos Iniciais.

Figura 10 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.



Fonte: *Print* (captura de tela) realizado pela autora do documento SMED em Números (2022).

Perante a isso, das cinquenta e quatro (54) EMEF's da rede municipal de educação de Santa Maria, quarenta e seis (46) estão localizadas na Zona Urbana do município e oito (8) são escolas do campo. Para SMEd em Números (2022), a rede conta com um quadro de aproximadamente mil e setecentos (1.700) professores que trabalham sob regime de lotação ou serviço suplementar nessas escolas, sendo quinhentos e dezessete (517) professores de Anos Iniciais. Atualmente, todos possuem como formação mínima a graduação e são profissionais de carreira que foram empregados via concurso público.

3.2.2 Colaboradores da pesquisa

Contamos com a participação de sessenta e três (63) professores da RME, sendo (04) quatro professores coordenadores de escolas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que participam do PROMLA, três (3) professoras coordenadoras do PROMLA da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria e cinquenta e seis (56) professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No que tange à seleção dos professores, ressaltamos que os questionários foram enviados a todos os participantes do PROMLA. No caso, das professoras coordenadoras representantes da SMEd, enviamos e-mail solicitando a colaboração para o estudo e indicação de professores responsáveis pelo programa no setor pedagógico da SMEd para realização de entrevistas. Assim recebemos o retorno e o aceite de participação no estudo de três professoras que estão responsáveis pelo setor pedagógico dos Anos Iniciais na SMEd.

No que tange aos professores coordenadores das escolas dos Anos Iniciais, a seleção se deu a partir de critérios relativos ao perfil profissional, no que concerne a formação inicial e continuada. Para tanto, foi solicitado a lista de coordenadores atuantes nas escolas ao setor pedagógico da SMED e a partir desta realizamos uma pesquisa do Currículo Lattes do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Do total de cinquenta e quatro (54) coordenadores dos Anos Iniciais, não encontramos o Currículo Lattes de quinze (15) professores, o que inferimos como possibilidade dos professores terem sua formação apenas em nível de

graduação, ou pós-graduação lato sensu. Além desses, dezoito (18) não tem formação pós-graduação stricto sensu.

Assim, definimos como critério de seleção oito (8) professores coordenadores, sendo quatro (4) com formação em nível stricto sensu e quatro (4) professores com formação em nível lato sensu, para realizarmos as entrevistas. O convite foi realizado por e-mail e diante do não retorno, optamos pelo contato presencial, a partir de visitas nas instituições escolares. Diante do encaminhamento adotado, tivemos a adesão de somente quatro professores coordenadores, sendo todos com formação em nível de mestrado, conforme segue o quadro 6.

Quadro 6 - Professores coordenadores dos Anos Iniciais participantes do PROMLA.

Coordenadora A	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Pós-graduação em gestão escolar, e em docência na educação infantil e Mestrado em políticas públicas e gestão educacional. Tempo de atuação na docência: 15 anos Coordenação e professora de informática Coordenadora desde que ano: 2018
Coordenadora B	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Tenho pós-graduação em Educação Física escolar, gestão educacional e docência no ensino superior, e Mestrado em políticas públicas e gestão educacional. Tempo de atuação na docência: 12 anos Coordenadora desde que ano: 2018
Coordenador L	Formação inicial: Estudos Sociais-Geografia Pós-graduação: Mestrado em Educação Tempo de atuação na docência: 20 anos Coordenador desde que ano: 2022
Coordenadora R	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Mestrado em políticas públicas e gestão educacional Tempo de atuação na docência: 4 anos no município e desde 2015 escola particular Coordenadora desde que ano: 2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos coordenadores entrevistados (2023).

As três coordenadoras da SMEd, também têm formação em nível stricto sensu, de acordo com o quadro 7:

Quadro 7 - Professoras coordenadoras da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

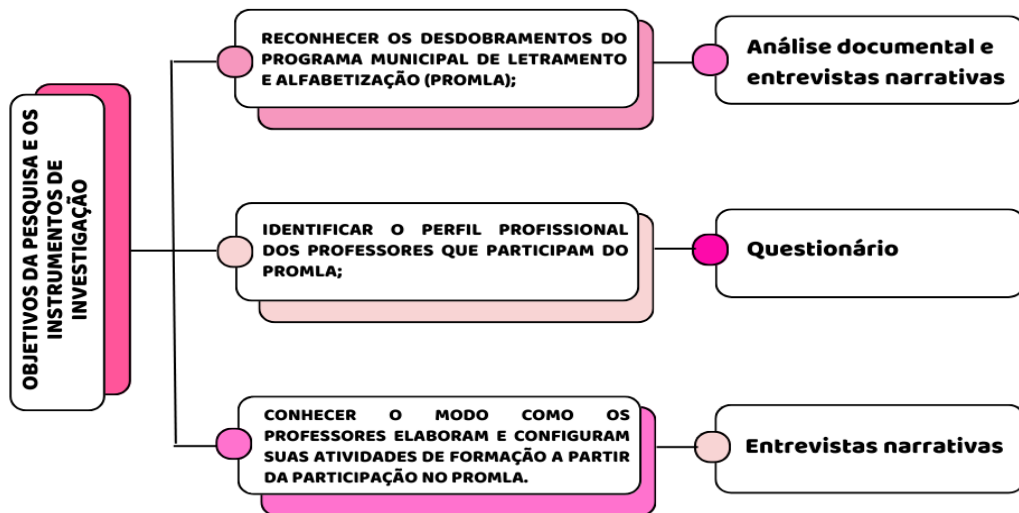
Coordenadora SC	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Mestrado em Educação e doutoranda em educação Tempo de atuação na docência: 11 anos de atuação entre estado e município Coordenadora desde que ano: Desde 2019 na SMEd.
Coordenadora SCA	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Mestrado e doutorado em educação pela UFSM Tempo de atuação na docência: 6 anos - 2017 a 2020 na rede particular, desde maio de 2021 no município . Coordenadora desde que ano: Desde fevereiro de 2023 na SMEd.
Coordenadora SL	Formação inicial: Pedagogia Pós-graduação: Mestrado e doutorado em educação pela UFSM Tempo de atuação na docência: 5 anos Coordenadora desde que ano: Desde março de 2022 na SMEd.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas (2023).

3.2.3 Instrumentos da pesquisa

Considerando os objetivos do estudo, utilizamos como instrumentos da investigação a análise documental, questionários e entrevistas narrativas.

Figura 11 - Objetivos da pesquisa e os instrumentos de investigação utilizados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que tange à análise de documental, acessamos os conteúdos digitais socializados nos portais, sites da 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. Para tanto, foi feito, ainda, o contato com os coordenadores do PROMLA, solicitando a colaboração da mantenedora no que tange a socialização de documentos relativos ao Programa.

Foram, também, realizadas entrevistas narrativas com professoras coordenadoras pedagógicas do programa, atuantes na SMed, como forma de melhor compreender os desdobramentos do programa e sua historicidade desde 2019.

Já, as entrevistas com os coordenadores dos Anos Iniciais tiveram como foco conhecer o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA, como avaliam o mesmo, suas experiências no programa, os desdobramentos da política em 2023, suas trajetórias formativas, a aprendizagem da docência, concepção de formação e experiências de formação continuada de destaque.

No que tange ao questionário ressaltamos que o objetivo foi identificar os perfis dos professores participantes do PROMLA, a partir dos elementos que seguem no apêndice C.

O questionário foi enviado para todos os coordenadores dos Anos Iniciais das escolas municipais de Santa Maria, solicitando que encaminhassem para os

professores dos Anos Iniciais participantes do PROMLA. No entanto, não obtivemos um retorno satisfatório, então buscamos outras alternativas, as quais contemplaram o envio a SMEd, solicitando o envio para todas as escolas da rede, bem como solicitamos a participação nas Paradas Formativas da Rede. Neste sentido, criamos um Folder com um QR Code, para divulgar aos professores no dia de uma das Paradas.

Figura 12 - Folder do Qr code do questionário



Fonte: Folder criado pela pesquisadora (2023)

De quinhentos e dezessete (517) professores dos Anos Iniciais, obtivemos o retorno de cinquenta e seis (56) respondentes do questionário, caracterizando uma amostra de 10%.

Perante a esses resultados, a análise do Currículo Lattes e aos novos desdobramentos do PROMLA, para o ano de 2023, optamos por desenvolver o estudo com professores coordenadores das escolas dos Anos Iniciais da RME. Desse modo, a continuidade da pesquisa se deu a partir da realização de entrevistas narrativas, com os professores que aceitaram participar do estudo voluntariamente.

3.2.4 As entrevistas e seus encaminhamentos

Conforme destacado, as entrevistas foram realizadas com três (3) coordenadores da SMed e quatro (4) professoras coordenadoras das escolas da RME.

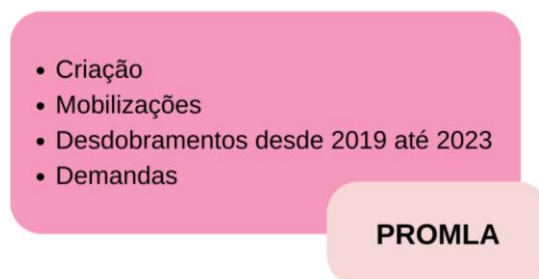
Combinamos com os sujeitos um dia e horário no qual tinham disponibilidade para participar das entrevistas individuais, realizadas presencialmente e via plataformas digitais para as que desejaram dessa maneira. Para a realização das entrevistas apresentamos os aspectos principais da pesquisa, a fim de possibilitar a compreensão da temática por parte dos coordenadores, com o intuito de deixá-los à vontade para relatarmos suas vivências. Após, realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista narrativa proporciona espaços dialógicos entre os sujeitos, visando construir uma comunicação por meio da interação, provocando elucidações acerca da temática e novos questionamentos, pois “ao narrar, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, dessa forma, sua visão” (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 13). Desse modo, os sujeitos podem contar suas vivências, refletir sobre aspectos marcantes em suas trajetórias. Portanto, escolhemos a entrevista narrativa por ela propiciar um movimento dialógico, permitir 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” (p. 32).

Além disso, o trabalho com narrativas exige do pesquisador uma escuta atenta, bem como possibilita o compartilhamento de experiências por meio da interação. 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 flexível que possibilitava a adaptação ou alteração das questões, caso fosse necessário, para abranger as possíveis manifestações durante as entrevistas, sendo organizadas em tópicos guias.

Conforme Bolzan (2019), os tópicos guias 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. Posto isso, elencamos os seguintes tópicos guias nas entrevistas com as coordenadoras da SMed:

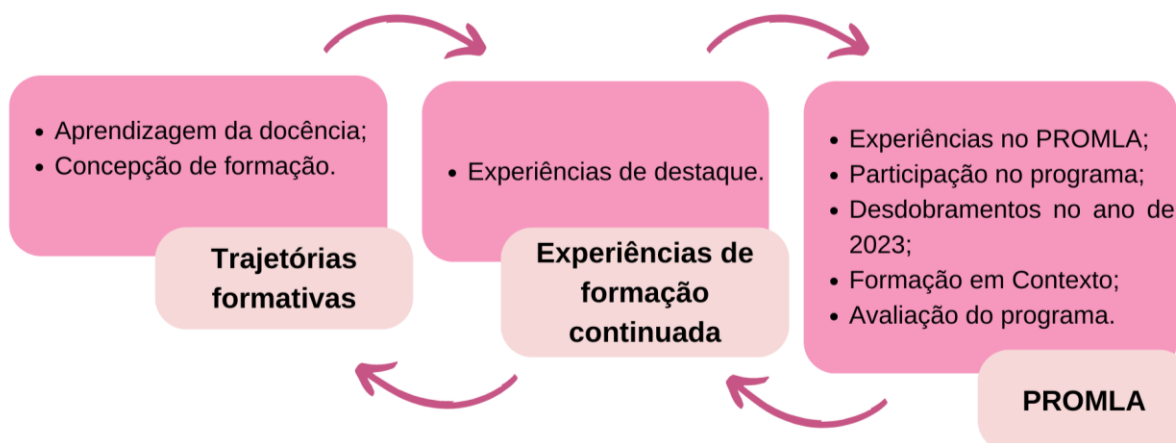
Figura 13 - Síntese dos tópicos guias



Fonte: Elaborado pela autora a partir do problema de pesquisa e objetivos (2023).

No que tange às entrevistas com os coordenadores das escolas, os tópicos que guiaram foram:

Figura 14 - Síntese dos tópicos guias



Fonte: Elaborado pela autora a partir do problema de pesquisa e objetivos (2023).

Na entrevista os tópicos guias foram desdobrados em possíveis questões que levaram à orientação das narrativas, de modo que os sujeitos pudessem narrar suas experiências de formação, permitindo compreender o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades profissionais a partir da participação nesse programa.

As entrevistas realizadas aconteceram individualmente, com cada participante, de forma presencial com alguns, e virtual, pelo Google Meet com outros que optaram por ser desse formato. Para tanto, realizamos um primeiro contato com os professores, e, assim, informar individualmente cada entrevistado sobre a

pesquisa. No que tange às entrevistas realizadas com as coordenadoras da SMEd, estruturamos perante o apêndice A. Em relação às entrevistas realizadas com os coordenadores das escolas, organizamos conforme segue o apêndice B.

Para fins de registro das entrevistas utilizamos a gravação de áudio. Finalizadas as entrevistas passamos a transcrição das mesmas, registrando seu conteúdo literal. Após, foram retornadas para cada um dos entrevistados, os quais verificaram se estavam de acordo com o conteúdo transcrito. Uma vez aprovada a transcrição pelos sujeitos, as análises foram iniciada, permitindo a interpretação e organização dos dados produzidos na investigação.

3.2.5 Análise e interpretação dos achados da pesquisa

Primeiramente, destacamos os aspectos presentes nos questionários e nas entrevistas que contemplaram sua correlação com os objetivos almejados no estudo, o que permitiu evidenciar elementos recorrentes, que deram origem às dimensões categoriais. Tais dimensões auxiliam o pesquisador a organizar o processo de categorização dos achados.

Neste sentido, apresentamos a compreensão almejada a partir da grande categoria que é a *Tessitura da Professoralidade*, a qual apresenta como dimensões categoriais o *Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)*, o *Perfil profissional dos professores participantes do PROMLA* e as *experiências de formação em destaque* e por fim as *Elaborações e construções docentes acerca das atividades de formação a partir da participação no PROMLA*.

No que tange à dimensão categorial *Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)*, evidenciamos como recorrências: inspiração no PNAIC; alfabetização na perspectiva do letramento; formação entre pares: professores da rede como articuladores; dinâmicas formativas colaborativas: o CAD como dispositivo da relação teoria e prática; Reorganização diante dos contextos emergentes; dinâmicas a partir de palestras e itinerários formativos a partir de ambiências formativas virtuais; descontentamento e reivindicações; movimentos da descentralização em direção a formação nos contextos institucionais: formação em contexto e a inserção dos coordenadores pedagógicos.

No que refere-se à dimensão categorial *Perfil profissional dos professores participantes do PROMLA*, evidenciamos como elementos recorrentes: o predomínio

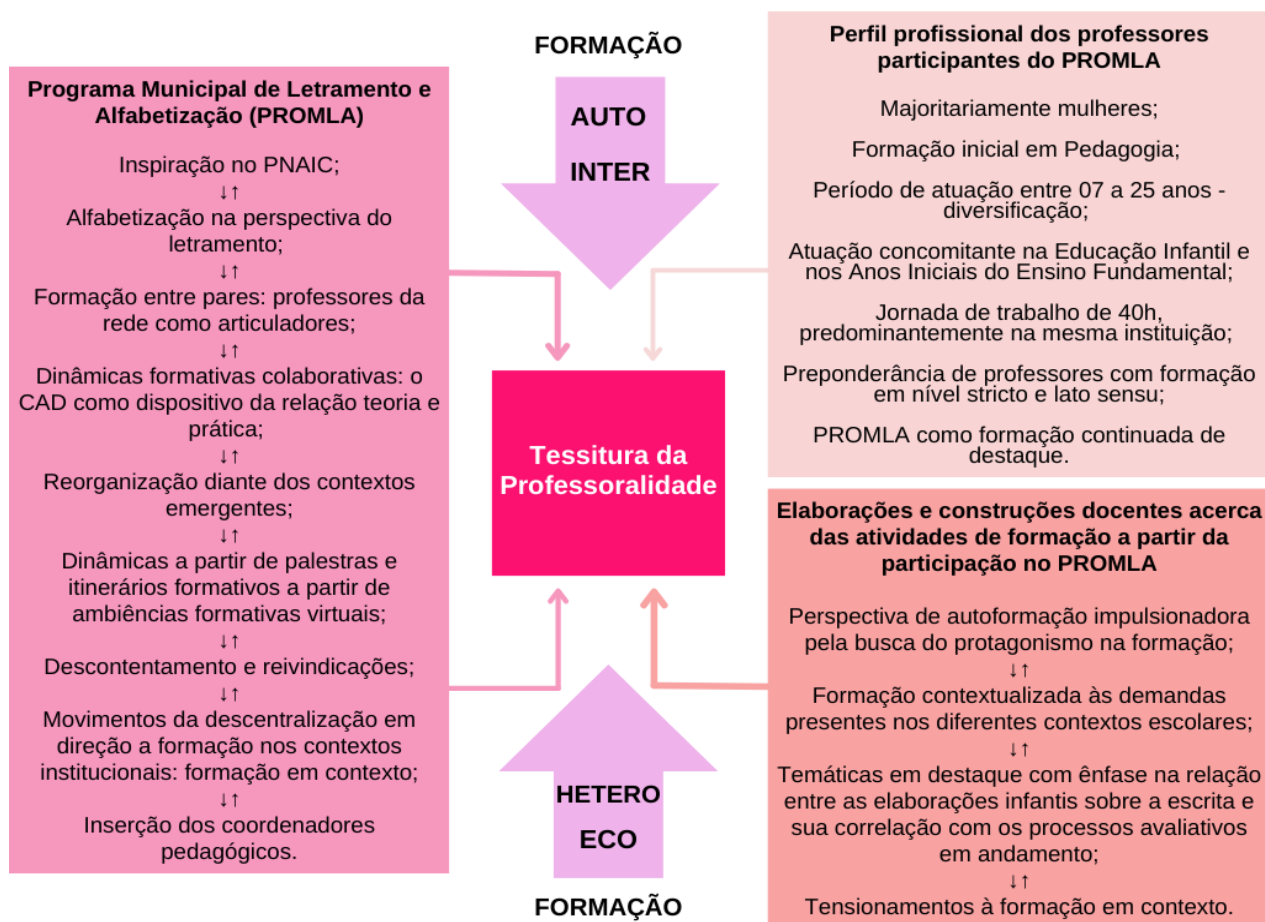
majoritário de mulheres; formação inicial em Pedagogia; período de atuação entre 07 a 25 anos - diversificação; atuação concomitante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; jornada de trabalho de 40h, predominantemente na mesma instituição; preponderância de professores com formação em nível *stricto* e *lato sensu* e o PROMLA como formação continuada de destaque.

A dimensão categorial *Elaborações e construções docentes acerca das atividades de formação a partir da participação no PROMLA*, evidenciamos como elementos recorrentes: perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação; formação contextualizada às demandas presentes nos diferentes contextos escolares; temáticas em destaque com ênfase na relação entre as elaborações infantis sobre a escrita e sua correlação com os processos avaliativos em andamento e o tensionamentos à formação em contexto.

Identificamos como elementos transversais à tessitura da professoralidade os processos de autoformação, heteroformação, interformação e a ecoformação, bem como as condições de tempo e de espaço para possibilitar o desenvolvimento profissional dos docentes e desencadear movimentos de individuação, a partir dos saltos da cotidianidade impulsionados pelas redes colaborativas instauradas.

3.2.6 Quadro categorial

Figura 15 - Dimensões e recorrências categoriais



Fonte: Sistematização da autora a partir dos dados produzidos no estudo (2023).

3.2.7 Considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa

Dentre as considerações éticas referentes à realização desta investigação, esclarecemos que a mesma esteve em consonância com as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do site <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgrp/cep>. Dentre as orientações destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do Termo de Confidencialidade⁴ e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵, os quais foram apresentados aos participantes no momento da entrevista, destacando o sigilo das informações, assim como a adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

⁴ Ver apêndice F

⁵ Ver apêndice E

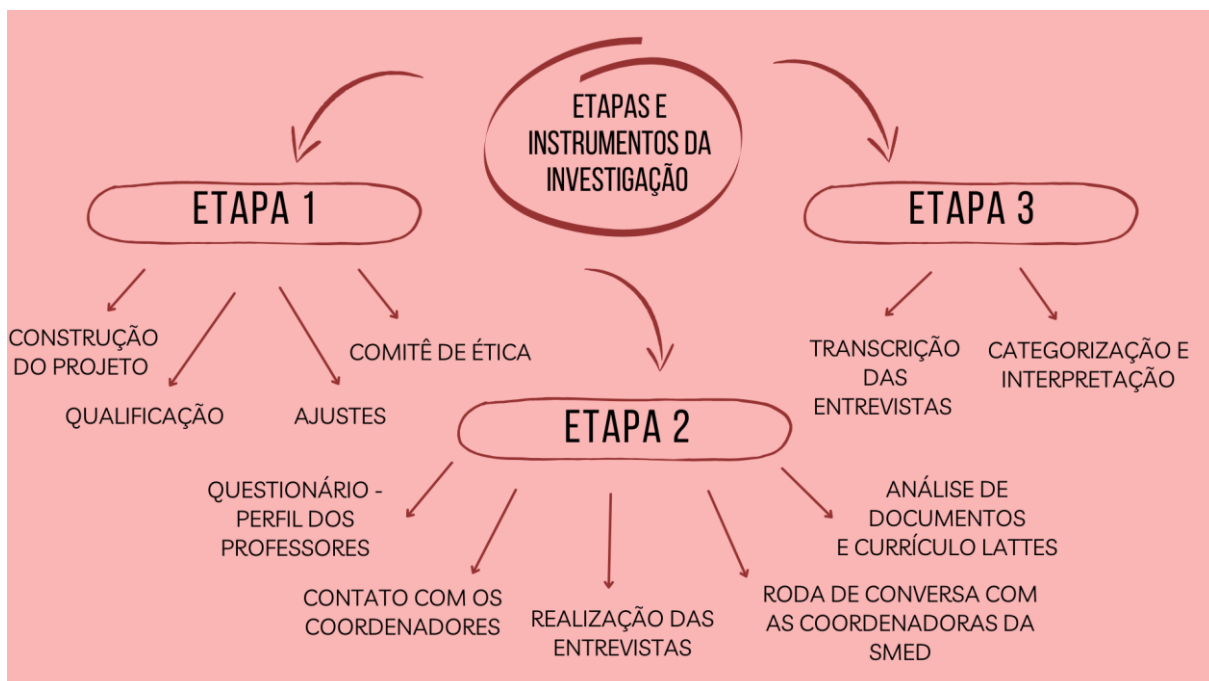
Realizados estes procedimentos mencionados, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação e aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Assim, foi aprovado pelo parecer de número: 6.048.312. Somente após estes trâmites é que se deu o contato e agendamento com os sujeitos colaboradores do estudo.

Este processo se deu individualmente, ressaltamos a cada um dos professores participantes informações sobre o estudo, bem como reforçamos a liberdade de abdicar da participação em qualquer circunstância, não resultando em qualquer prejuízo, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A partir do aceite da participação foram agendadas as entrevistas em horários e locais de acordo com a disponibilidade e interesse dos professores colaboradores.

No encontro, para as entrevistas, ressaltamos a preservação do anonimato dos docentes, por meio da utilização de nomes fictícios, com o propósito de resguardar a identificação e as informações narradas.

A partir das considerações destacadas apresentamos as etapas sistematizadas na figura 16 a seguir:

Figura 16 - Ilustrativo das etapas e instrumentos da investigação



Fonte: Elaborado pela autora a partir da proposta de pesquisa (2023).

4. O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE

A *Tessitura da Professoralidade* envolve considerar as singularidades das trajetórias de formação e sua relação com as condições de tempo e espaços de formação a partir dos contextos concretos sobre os quais a docência se realiza. Desta forma, as experiências de formação e de desenvolvimento profissional constituem-se como elementos que impulsionam a aprendizagem da docência.

Neste contexto, como dimensão categorial deste estudo evidenciamos as condições de formação instauradas na rede municipal de Santa Maria, a partir do reconhecimento dos desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), o que nos permitiu identificar como recorrências os seguintes elementos: (1) inspiração no PNAIC; (2) alfabetização na perspectiva do letramento; (3) formação entre pares: professores da rede como articuladores; (4) dinâmicas formativas colaborativas: o CAD como dispositivo da relação teoria e prática; (5) reorganização diante dos contextos emergentes; (6) dinâmicas a partir de palestras e itinerários formativos a partir de ambiências formativas virtuais; (7) descontentamento e reivindicações; (8) movimentos da descentralização em direção à formação nos contextos institucionais: formação em contexto e (9) a inserção dos coordenadores pedagógicos.

4.1 PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)

O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) 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). Foi implementado, a partir de 2019, conforme IOP (2020), o PROMLA com os seguintes objetivos:

Colaborar para a qualificação dos processos formativos docentes; 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. (s/p).

Para compreendermos os desdobramentos do PROMLA ao longo desses quatro anos de sua existência, fomos ao encontro de ouvir as coordenadoras da SMEd, no que se refere a sua historicidade no município. O PROMLA iniciou no ano de 2019 e conforme a Coordenadora C:

O PROMLA tem como fonte de inspiração o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC), as práticas do PNAIC, então em 2018 o PNAIC foi extinto, e a partir daí a secretaria sentiu a necessidade de ter um programa de formação, voltado para alfabetização e letramento, próprio, porque percebemos que estávamos muito à mercê de políticas federais. Então, a partir daí foi pensado o PROMLA, estruturado mais ou menos como acontece até hoje. Mas, inicialmente, em 2019, eram 15 articuladores, uma coordenação, acontecia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pão dos Pobres, mensalmente, na parada formativa da rede, tinham turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. E eram realizadas atividades voltadas para o letramento e alfabetização, pensando essas questões, assim, como mobilizar as professoras para ter uma aula mais dinâmica, voltada para o letramento e alfabetização.

Como se evidencia o PROMLA teve como política inspiradora para sua construção o PNAIC, o qual foi um programa lançado em 2012, pelo Governo Federal, contando com adesão de Estados e Municípios, com o propósito de atender a Meta 5 do PNE (2011 a 2020), que visava alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, correspondendo ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Este programa foi organizado a partir de quatro eixos centrais de atuação: o apoio pedagógico com materiais didáticos, a implementação de formações continuadas para apoiar os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, sistemas de avaliações sistemáticas, gestão e estratégias de mobilização e controle social, objetivando garantir a efetivação do Pacto:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. A garantia da alfabetização plena de todas as crianças, como redigido na estratégia 5.1, exige uma visão sistêmica da educação e é um dos pilares para o alcance de outras Metas do PNE, em especial a de nº 2, que determina universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE. (2017, p.3).

Assim, em 2019, o PROMLA passa a ser desenvolvido com a perspectiva de integrar os professores:

A fim que estes reflitam, (re)signifiquem e fundamentem suas práticas à luz dos referenciais teóricos vigentes. Nesse sentido, buscar-se-á sensibilizar o professor para a necessidade e os benefícios que a formação continuada possibilita para o aprimoramento das práticas pedagógicas, ampliação dos repertórios de conhecimentos, bem como a potencialização dos saberes e fazeres. (RAMOS, 2019, p. 35).

Para tanto, o documento orientador de 2019, propõe como base para os estudos a serem desenvolvidos a alfabetização na perspectiva do letramento os seguintes aspectos: as fases do desenvolvimento e os níveis de alfabetização e letramento na promoção da aprendizagem significativa; oralidade, leitura e escrita numa perspectiva lúdica (Psicogênese da Língua Escrita); retomar os pressupostos da leitura deleite, fichas de acompanhamento; a organização do trabalho pedagógico a partir das metodologias ativas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar; currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; ensino colaborativo; as áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar; os campos de experiências e sua aplicabilidade no cotidiano escolar; reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto educativo: fatos e “fakes” e a avaliação como fonte de aprendizagem.

Neste sentido, evidenciamos a proposta do PROMLA amparada nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky, bem como os estudos sobre o Letramento que tem Soares como sua principal referência no Brasil. Observamos, ainda, o direcionamento para as metodologias ativas, práticas colaborativas, currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade e as áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky ganharam ênfase no Brasil a partir da década de 80, questionando os modelos de padronização, que predominavam nos métodos tradicionais de alfabetização. Na teoria psicogenética, o foco está na aprendizagem do aluno, e não no método de ensino do professor, como as teorias consideradas tradicionais. Ferreiro e Teberosky (1999) buscaram compreender, em seus estudos, o processo que as crianças realizam na aprendizagem da língua. A partir deles, foi denominada a Psicogênese da Língua Escrita, que foi estruturada a partir da teoria da epistemologia genética de Jean Piaget (2012).

A Psicogênese da Língua Escrita compreende que a aprendizagem não se reduz a relações de fonemas e grafemas, pois o processo está na construção e reconstrução de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Nesse sentido, o educando tem lugar central no seu próprio processo de aprendizagem. Desse modo, Ferreiro (1985, p. 65) diz que as crianças “desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles”. Isso não quer dizer que as escolas e os professores não sejam necessários, mas que não precisam entregar soluções prontas para as crianças, e sim incentivar que construam suas próprias hipóteses sobre o objeto estudado, neste caso, o sistema de escrita. Além disso:

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de interferência acerca de propriedades não-observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 1985, p.66).

Nessa perspectiva, a Psicogênese da Língua Escrita define a escrita como um modo de linguagem, com características específicas, que se configura como um objeto de conhecimento a ser apropriado pelo sujeito. Se a escrita for considerada uma transcrição da linguagem oral, sua aprendizagem ocorrerá de modo técnico e a alfabetização será um treinamento.

Sendo o sistema da escrita um objeto de conhecimento, a aprendizagem é o resultado da ação do sujeito sobre ele. A teoria aponta que a construção do conhecimento não é linear e o erro é construtivo, justamente por valorizar as hipóteses desenvolvidas pelos sujeitos. Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999) identificaram que os sujeitos realizam um processo composto por níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os níveis são formados por esquemas conceituais que incorporam parte dos elementos oferecidos pelo meio com as formulações cognitivas elaboradas pelo sujeito. Na perspectiva de conhecer e acompanhar as hipóteses das crianças os docentes podem realizar atividades diagnósticas com a turma.

Além disso, a passagem de um nível para o outro é gradual e o professor precisa promover práticas pedagógicas mais significativas e adequadas às

características individuais dos estudantes, criar estratégias, principalmente as que são lúdicas, para que o sujeito reflita sobre seus “erros”, que são considerados parte do processo para ser capaz de desenvolver uma escrita ortográfica.

Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que há escolas e educadores que esquecem que a aprendizagem da escrita não acontece somente no contexto escolar, pois a linguagem escrita é um forte elemento da cultura social em que a criança está inserida. Desde muito pequenas, as crianças têm contato com diferentes funções da escrita, como livros, placas, listas, bilhetes, embalagens, entre outros.

Soares (2021), outra estudiosa que o PROMLA se ancora em suas obras, corrobora com essa perspectiva ao trazer o conceito de Letramento:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2021, p. 27).

Nesse viés, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve uma imersão na própria cultura escrita e nas práticas de linguagem (de oralidade, leitura e escrita). O letramento visa à compreensão dos usos e funções da escrita de acordo com a cultura do contexto social dos sujeitos. Desse modo, as práticas de letramento envolvem as práticas sociais, a variedade linguística e a construção de significados, ou seja, o trabalho para a competência leitora e escritora a partir de vertentes sociais.

Para Soares (2021), há uma distinção entre o conceito de letramento e de alfabetização, sendo este:

Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de um a certa postura corporal adequada

para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, revista, jornal, papel etc. (p. 27).

Nesse sentido, a alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, todavia, são processos simultâneos e interdependentes, a alfabetização não antecede nem é pré-requisito para o letramento. Ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2021, p. 27).

O alfabetizar letrando visa um processo de aprendizagem em que os alunos constroem suas competências leitoras e escritoras por meio de práticas significativas, ou seja, que estejam conectadas com seus interesses e realidades cotidianas.

Além de se ancorar nas teorias da Psicogênese da Língua Escrita e da Alfabetização e Letramento, observa-se, ainda, o direcionamento para as metodologias ativas e práticas colaborativas no PROMLA. Para tanto, foram promovidos pela mantenedora encontros formativos teórico-práticos com encontros presenciais mensais, as denominadas Paradas Formativas. Como possibilidade de articular os estudos foram constituídos grupos de trabalho, os quais foram organizados com dezesseis (16) articuladoras:

Sobre os articuladores, 2019 funcionava com dezesseis (16) articuladores e uma (1) coordenadora da SMEd, como era um projeto piloto não houve edital. Os articulares eram professores da rede que foram convidados para atuar como articuladores. Alguns que já eram formadores do PNAIC se mantiveram. (Coordenadora SC).

Desse modo, houve o direcionamento à formação entre pares a partir de professores da rede como articuladores do programa, com objetivo de impulsionar a

formação entre pares na rede. Segundo, documento orientador do PROMLA, assumiram a função de “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” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 7-8).

Como perfil deste articulador é indicado o comprometimento com a sua autoformação, a qual exigiria “além do desenvolvimento de conhecimentos formais envolveria a sensibilidade, a formação humana integral, ou seja, “o cuidado de quem cuida”” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 7-8).

Nesse viés, a formação continuada inicia com encontros presenciais (mensais) e difunde-se para o espaço virtual, compreendendo uma carga horária anual de 82h de formação, sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, vinculada à secretaria de Município da Educação, composta um (01) professor coordenador e dezesseis (16) professores articuladores (formadores), sendo esses graduados em Pedagogia, Educação Especial e Educação Infantil, todos com curso especialização. Há no grupo também, mestres e doutores. Tais profissionais possuem uma carga horária específica, através de um regime suplementar de trabalho (RST) para dedicarem-se ao programa, envolvendo-se em reuniões de planejamento, avaliação das atividades, estudos teóricos, organização e participação dos encontros formativos, bem como no acompanhamento aos professores cursistas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 11-12).

As proposições contaram com o suporte por meio de parcerias com as IES para os auxiliar nas propostas de formação continuada dos professores da RME:

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, 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 reverberem o desenvolvimento dos saberes que emergem dessa era digital. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, 2021, p. 12).

As coordenadoras ao mencionarem sobre os planejamentos das Paradas Formativas manifestaram para uma organização prévia coletiva, com todos os professores articuladores, os quais contemplavam espaços de estudo, seleção de temáticas e dinâmicas a serem desenvolvidas com os grupos de trabalho.

Enquanto articuladora, nós tínhamos encontros em duas noites na semana para fazer o estudo e o planejamento das atividades que seriam realizadas no dia da parada da rede. E esses estudos de planejamentos tinham um momento que eram todos, todos articuladores juntos. E depois, no segundo momento da noite, a gente se dividia para pensar o planejamento do quinto, do terceiro, especificamente cada um dos anos. Então, eles eram planejamentos semelhantes na temática, mas, a gente buscava abordar especificamente os objetivos de cada um dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Coordenadora SC).

Conforme expressa a narrativa da professora a seleção dos temas contemplavam os objetivos a serem alcançados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais tinham como dinâmica de problematização junto aos professores da rede, os Circuito de Atividades Diversificadas (CAD). Esta modalidade de trabalho “mostra-se como uma maneira de organização das atividades de sala de aula em grupos, com atividades diversificadas, jogos, pesquisas, desenhos, modelagem, entre outros que ocorrem de forma simultânea em sala de aula”. (KNACKFUSS e ROMANOWSKI, 2021, p. 40).

Nessa direção, evidenciamos o esforço da proposta formativa em problematizar os temas em pauta a partir de uma dinâmica que pudesse impulsionar o trabalho colaborativo nas salas de aula, “tendo em vista que tal perspectiva envolve a mediação docente compartilhada, promovendo a geração do confronto de pontos de vistas e de concepções acerca das ações pedagógicas no processo de alfabetização” (BOLZAN e POWACZUK, 2018, p. 420).

Nos estudos de Pereira (2022) acerca do referido programa, uma das professoras entrevistadas na investigação, problematizou a perspectiva indutora que muitas das proposições tiveram nas formações:

No PROMLA em 2019 ela trabalhava muito com os rodízios dos alunos, 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 apud PEREIRA, 2022, p. 55).

Tal problematização, desta forma, foi destacada por Pereira (2022) pela perspectiva de heteroformação, a qual se “organiza y desarrolla "desde fuera", por

especialistas sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa”⁶ (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21).

A dinâmica instaurada, segundo os professores participantes do estudo desenvolvido por Pereira (2022) foi como uma ação a ser cumprida para muitos, estando presente uma crítica manifestada acerca das possibilidades de aprofundamento dos estudos que o percurso formativo possibilitava, uma vez que as discussões superficiais e muitas vezes circulares, pautadas na exemplificação de práticas desenvolvidas pelos professores.

Foi presente, certa responsabilização às articuladoras do programa como agentes capazes de impulsionar o processo reflexivo instaurado nos grupos, o que inclusive é respaldado pela proposta do programa. Contudo, consideramos necessário pensar qual é o lugar de cada um dos atores desse processo para que o protagonismo aconteça. Reiteramos que os professores precisam se colocar nesse espaço como agentes desse processo, 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.

Além disso, Pereira (2022), evidenciou em seus estudos o pouco impacto no trabalho pedagógico das professoras, as quais em suas narrativas apresentaram argumentos acerca da relevância do programa para professores com outros percursos, que não os dela, as quais tinham como experiências de formação, a participação em grupo de pesquisa vinculadas a Universidade Federal de Santa Maria, participação em programas como Residência pedagógica e PIBID.

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade de considerar nas políticas de formação, as singularidades de cada um dos percursos docentes, remetendo-nos a pelo menos duas dimensões: uma é sobre o reconhecimento dos diferentes perfis profissionais que compõem a rede, os quais podem sinalizar novas perspectivas organizacionais do processo formativo em curso. Outra dimensão é a perspectiva contextual das demandas que incidem sobre o trabalho, direcionando-nos a pensar sobre a importância dos processos formativos a serem organizados nos contextos institucionais. Tal perspectiva busca valorizar, protagonismo do professor, visando atender os desafios e as demandas que envolvem o desenvolvimento profissional docente.

⁶ Em tradução livre “organiza e desenvolve “de fora”, por especialistas, sem comprometer a personalidade do sujeito que participa” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21, tradução nossa).

Pensar a respeito do impacto do programa é pensar os movimentos reflexivos que agenciam. “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” (PEREIRA, 2022, p. 72).

No ano de 2020 com o advento da Pandemia do Covid-19, o programa precisou ser redimensionado para a modalidade virtual, atendendo as demandas que se fizeram necessárias, especialmente no que diz respeito ao ensino remoto, evidenciando a sua reorganização diante dos contextos emergentes.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, teve suas atividades presenciais suspensas no dia 20 de março de 2020, determinado pelas normativas nacionais, as quais se efetivaram no município, por meio de Decreto Executivo Municipal nº 55, de 19 de março de 2020 (SANTA MARIA, 2020). A partir disso, comunidades escolares se viram paralisadas, sem saber por quanto tempo permaneceriam nesta situação, até novos direcionamentos serem pronunciados.

Dessa forma, houve a reconfiguração da política diante da pandemia, visando atender as demandas, uma vez que toda comunidade escolar estava fragilizada, o que se constitui a partir da ideia de aproximar as escolas, como destaca a narrativa da professora coordenadora SC:

Esse ano a gente achou melhor pela questão da pandemia aproximar as escolas. Então esses grupos deixaram de ser por anos e começaram a ser por escolas. Cada grupo, cada turma tinha quatro escolas, professores de quatro escolas, para aproximar esses professores para conseguirem pensar juntos também as estratégias de superação daquelas dificuldades do ensino remoto, escolas por região e os professores da mesma escola, no mesmo grupo. Nesse ano, foram muito difíceis as atividades porque os professores estavam muito fragilizados, as crianças, as famílias, estavam muito fragilizadas. Então a gente voltou a formação para isso, para atender as fragilidades, ouvir os professores, foi um momento de acolhida, de troca de experiências que estavam dando certo naquele ensino remoto que foi um momento difícil, de muita incerteza e insegurança por todos, então os articuladores mantiveram os encontros, duas vezes na semana, no turno da noite, fazendo os estudos e planejamentos para efetivar a formação do PROMLA dentro da Conexão de Saberes, na parada da rede.

O movimento de reinvenção das docências instaurado pela pandemia foi intenso, especialmente pelo fato de que os professores vivenciaram experiências nunca vividas no exercício profissional docente. Surgiram inúmeros questionamentos, desafios e inseguranças acerca das possibilidades e alternativas

para o trabalho pedagógico no cenário incerto, especialmente no que tange a garantia de condições mínimas para as aprendizagens dos estudantes.

Frente a isso, inúmeros eventos virtuais, em diferentes âmbitos foram promovidos. De modo especial, as demandas de formação vinculadas a redes municipais de ensino, foram intensamente exigidas, uma vez que tiveram que promover suporte e orientação aos professores capazes de garantir que o trabalho pedagógico nas instituições fosse (re)pensado, organizado e desenvolvido, a fim de atender às exigências impostas. A coordenadora SC assim expressa:

Em março de 2020 a gente tem a chegada da pandemia do Covid-19, então todo o trabalho da rede se voltou para as atividades remotas. E com isso a gente voltou também a nossa formação de professores para as temáticas de ensino remoto, ensino híbrido, com atividades mais voltadas para as tecnologias. Assim, o Conexão de Saberes, com os Anos Iniciais, a Educação Infantil e os Anos Finais juntos desenvolveram atividades com temáticas próximas, como a pandemia era algo novo para todo mundo, pensou-se em trabalhar temáticas próximas para os três níveis, cada um trazendo as suas especificidades. (Coordenadora SC)

Desse modo, o PROMLA se reorganizou mediante o contexto pandêmico juntamente com todos os outros níveis e as iniciativas de formação continuada. De acordo com a coordenadora SC no ano de 2020 foram desenvolvidas atividades com temáticas gerais tais como ensino híbrido, atividades remotas, tecnologias. Cada um com as suas especificidades, visando propostas que atendessem às demandas desse contexto emergente, especialmente, oferecendo suporte e acolhida aos professores que viviam o desafio de reinventar suas propostas de trabalho. De acordo com a Coordenadora SC:

Então em 2020 a gente seguiu com as turmas, pensando estratégias para trabalhar com os professores em relação à pandemia, fortalecer esses professores no seu trabalho em relação à pandemia, foram 16 turmas e 16 articuladores.

No que tange à seleção dos articuladores em 2020 almejavam realizar um edital para tal, mas devido a pandemia seguiram com os mesmos articuladores de 2019:

Em 2020 vislumbrava-se a realização de edital, mas com a pandemia mantiveram-se os dezesseis (16) articuladores e uma (01) coordenação da SMed (Coordenadora SC).

No ano de 2021, com o retorno escalonado na rede, o PROMLA foi novamente reorganizado. Importa ressaltar que o ano letivo de 2021 iniciou as aulas de forma remota, e em 15 de julho de 2021, a partir da Resolução CMESM nº 46, que determinou em seu Art. 1º sobre a retomada das atividades presenciais e o planejamento do ano letivo no Ensino Fundamental. Houve a recomendação de um retorno de maneira facultativa, “híbrida”, flexível e gradual, respeitando os protocolos sanitários e de segurança. Por fim, no Decreto Nº 83, de 3 de agosto de 2021, no Art. 1º estabeleceu a data de 9 de agosto de 2021 para “o retorno do ensino e dos atendimentos presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino, em todos os níveis e modalidades, de forma escalonada, conforme previsto nos Planos de Contingência de cada estabelecimento de ensino” (SANTA MARIA, 2021, p.1). No entanto, os pais ou responsáveis deveriam optar pelo ensino remoto ou pelo retorno às atividades presenciais e remotas, concomitantemente, por meio de uma autorização liberada pela SMEEd.

Nesse sentido, naquele ano as propostas formativas promovidas pelo PROMLA, contemplaram a organização de palestras e organização de itinerários formativos a partir de ambiências virtuais. Um deles foi desenvolvido por meio de grupos de estudo e aprofundamento de conhecimentos acerca de temas emergentes do atual contexto escolar vivenciado no município, contando com a mediação de professores articuladores da RME. O segundo itinerário formativo, denominado “Conexão em Rede”, consistiu na oferta de ateliês temáticos nos quais os docentes poderiam escolher qual tinham interesse em participar.

Então, em 2021, eu participei da proposta de formação continuada com os encontros virtuais, tínhamos as palestras online via YouTube, tinha os encontros no grupo do Google Meet com outras escolas, a turma que eu estava era um grupo de três escolas, então todos os professores dos Anos Iniciais dessas três escolas se reuniam à tarde no grupo do Meet para poder fazer a formação e discussões envolvendo ensino híbrido, as questões de aprendizagem, esses temas mais voltados para as tecnologias, compartilhavam também algumas práticas e como que as escolas estavam fazendo para alcançar as famílias, os estudantes e a formação se dava nesse processo. (Coordenadora SCA).

Se estabelece a temática do ensino híbrido, porque já vislumbravam a ideia de retornar, de sair do totalmente remoto para o ensino híbrido com atividades parcialmente presenciais e outra parte em atividades remotas. E foi desenvolvido em pequenos grupos na parada da rede, com 16 turmas agrupadas por escolas. (Coordenadora SC).

Como destacam as narrativas das coordenadoras, em virtude da pandemia as temáticas abordadas contemplaram ensino híbrido, o uso de tecnologias, questões sobre as dificuldades de aprendizagem. Também entre os docentes ocorria o compartilhamento de algumas práticas e relataram como as escolas estavam fazendo para alcançar as famílias e os estudantes, assim, em 2020, a formação acontecia nesse processo permeado de dúvidas, angústias e incertezas.

A partir do ano de 2021 começaram os editais de seleção de articuladores. Então, por meio do edital N° 004/2021/SMEd ocorreu a seleção e tinham como critérios classificatórios os seguintes itens:

Figura 17 - Critérios de classificação do Edital

Quadro 1: Critérios Classificatórios e pontuação:

ARTICULADORES ANOS INICIAIS	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
Pós-Graduação em Educação em áreas afins – Especialização	10	10
Pós-Graduação em Educação ou áreas afins – Mestrado ou Doutorado	20	20
Ter experiência como professor Articulador PROMLA ou Entrelaçando Saberes. (15 pontos para cada ano de atuação)	15	30
Ter experiência na atuação como coordenador pedagógico.	10	10
Ter experiência como Ponto Focal do BNDES ou outra iniciativa voltada para a formação docente.	15	15
Ter atuado como orientador PNAIC ou Pró-letramento	15	15

Fonte: *Print* (captura de tela) da autora do Edital N° 004/2021/SMEd (2023).

Dessa forma, selecionavam os articuladores que realizariam o planejamento e as propostas formativas para o referido ano. Observamos na seleção a preocupação da mantenedora em identificar professores primeiramente dispostos a assumir tal empreendimento, bem como que tivessem uma trajetória formativa que contemplasse estudos de pós-graduação ou experiências como formadores.

Consideramos que estas orientações evidenciam o cuidado da mantenedora em promover um espaço de formação que contemplasse o desenvolvimento de uma atividade de formação, a qual exige dos professores ativem o pensamento reflexivo sobre as práticas que desenvolvem.

Nessa lógica, importa considerar que a formação continuada pressupõe a promoção de uma prática reflexiva e de valorização profissional e pessoal do educador, propiciando, entre vários aspectos, a interação entre pares, a colaboração, de forma a qualificar os processos formativos e na melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica.

Tal empreendimento, remete-nos às ações de interformação, em que os sujeitos participam de atividades conjuntas, em um sistema de colaboração (MARCELO, 1999). Nessa perspectiva, as redes de compartilhamento e colaboração se constituem como espaços de aprendizagem e apoio através da difusão dos conhecimentos, das práticas pedagógicas, auxiliando na resolução das diversas facetas e demandas emergentes do trabalho docente, pois, para Imbernón “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (2009, p. 60).

Evidenciamos que o PROMLA no decorrer do ano de 2020 e 2021, diante da situação pandêmica, foi se desenvolvendo a partir de experimentações da mantenedora em encontrar as possibilidades concretas de viabilizar o atendimento das demandas formativas do seu quadro de professores, o que ocorreu por meio de palestras e itinerários formativos a partir de ambiências virtuais. Reconhecemos que o fomento das interações entre os professores como elementos fundamentais para a construção dos enfrentamentos que precisaram ser desenvolvidos.

A perspectiva de construção compartilhada, da colaboração, do diálogo, se revela como demarcador das experiências de êxito de formação, pois permite que os professores repensem sobre suas ações e, por conseguinte, (re)planejem propostas viáveis para seu trabalho pedagógico, visando práticas inovadoras, criativas nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, destaca-se o grande desafio constituído ao ter que ser desenvolvido todo em formato virtual.

O fomento às discussões acerca das temáticas emergentes no trabalho docente foi sendo paulatinamente construído, procurando instaurar ambiências formativas colaborativas virtuais. Dessa forma, a organização de diferentes espaços

para que os professores compartilhassem suas vivências, desafios, incertezas e angústias enfrentadas no cotidiano da escola, foi um grande desafio instaurado as diferentes redes de ensino de forma a possibilitar aos professores a reflexão e (re)construção de caminhos possíveis para a docência.

Dessa maneira, são importantes nas ambiências formativas virtuais os momentos de fala, escuta, trocas, colaboração, compartilhamento, de poderem desabafar suas angústias e anseios, principalmente, sobre o protagonismo docente, para promover práticas mais significativas. Assim, compreendemos que ao centrar-se em um trabalho colaborativo, auxilia 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”.

Uma ação importante do referido programa, que consideramos potencializador das discussões, foi à organização dos professores em pequenos grupos contemplando a figura de um professor da rede, que assumiu o papel de articulador das discussões promovidas nos pequenos grupos e a organização de temáticas que foram tratadas em grandes plenárias.

Neste sentido, observamos que as ambiências formativas virtuais nascem como alternativa para o enfrentamento das situações geradas pela pandemia aos professores, pois exigiu 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.

Assim, consideramos relevante destacar a importante iniciativa da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS, em atender as demandas formativas da sua comunidade, buscando a articulação e a garantia de tempos e de espaços para que professores, em sua coletividade, pensassem coletivamente sobre o que precisava e poderia ser realizado no período pandêmico. Dessa maneira, por meio das ambiências formativas virtuais aconteceram encontros, que contribuíram para a colaboração, reflexão e o compartilhamento de experiências dos docentes, sendo um dispositivo fundamental para a reinvenção docente.

Nessa perspectiva, é preciso conceber a formação como um direito e um espaço de problematização, reflexão, compartilhamento, construção de saberes. Além disso, a formação precisa acolher, escutar os docentes, dar conta das

necessidades dos professores, das questões do cotidiano da sala de aula, reconhecendo a diversidade de cada uma, articulando a teoria e a prática e considerando os saberes dos professores.

Dessa forma, podemos evidenciar que os espaços virtuais se constituíram como uma possibilidade de formação de professores, a partir do uso das tecnologias digitais admitem a realização de atividades síncronas e assíncronas, o que amplia as possibilidades de acesso dos professores diminuindo barreiras territoriais.

Para o ano de 2022, novos desafios foram impostos ao programa, especialmente considerando o retorno a presencialidade e as lacunas de aprendizagens dos estudantes no retorno à presencialidade. Aliado a isso, houve uma reorganização da secretaria para compor uma comissão organizadora dos programas em andamento na Política Conexão de saberes. A professora coordenadora relata que no ano de 2022, a organização passou a ser compartilhada por representantes de cada uma dos segmentos. Em suas palavras:

No ano de 2022 eu passo a fazer parte de um grupo dentro da coordenação. Anteriormente ele ficava focado em apenas uma pessoa, e agora passa a ser um grupo de pessoas. Então sou eu, que sou a representante dos Anos Iniciais, tem uma representante da Educação Infantil, uma representante dos Anos Finais e uma representante do Núcleo de Tecnologia, nesse grupo de coordenação do Conexão, do grande programa, da grande política. E essa equipe do Conexão começa a se reunir e pensar estratégias de formação para os níveis. E aí acontece a escolha da temática única, nesse ano a gente teve uma temática única para todos os níveis, dentro dos programas individuais no da Educação Infantil, que é o PROFCEI, do PROMLA que é dos Anos Iniciais e do Entrelaçando Saberes que é o grupo dos Anos Finais. Então são essas três frentes principais, assim, em relação aos professores, dentro do Conexão também tem a formação dos coordenadores, dos estagiários e dos gestores da direção, também tem esses outros campos de formação dentro do Conexão, mas essa comissão, essa coordenação, passou a ser dos professores. (Coordenadora SC).

As coordenadoras destacam que o trabalho acompanhou o desafio do retorno presencial e que o trabalho foi pensando mantendo a organização dos grupos por escola com os professores da mesma escola.

No que tange a seleção dos articuladores por meio de um edital, observamos a inclusão de um novo critério, o qual direcionava a fluência digital. O edital N^o 004/2022/SMEd apresentava os seguintes critérios avaliativos:

Quadro 1: Critérios Classificatórios e pontuação

ARTICULADORES ANOS INICIAIS	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
Pós-Graduação em Educação em áreas afins — Especialização	25	25
Pós-Graduação em Educação ou áreas afins - Mestrado e/ou Doutorado	35	35
Ter experiência em processos de formação continuada docente como formador (5 pontos para cada 10h de certificação)	5	20
Ter experiência na atuação como coordenador pedagógico (5 pontos por ano letivo na função)	5	10
Ter formação fluência digital Google Workspace For Education de no mínimo 20h. (5 pontos para cada 20h de certificação)	10	10

Fonte: *Print* (captura de tela) da autora do Edital N° 004/2021/SMEd (2023).

Conforme relata a Coordenadora SCA, neste ano foram selecionadas 14 articuladoras, realizavam a organização e o planejamento das formações, e no ano de 2022 as Paradas Formativas começam a retornar de forma presencial a partir de junho.

Em 2022 eu me inscrevi no edital, fui selecionada e passei a ser uma das articuladoras dos Anos Iniciais. A gente começou com um trabalho prático no ano de 2022, até junho foram duas ou três paradas no modelo online, porque estávamos voltando para o presencial e tinham todas aquelas questões sanitárias, toda aquela preocupação, não sabíamos como ia ser. Aí em junho a gente começa a fazer as paradas de forma presencial, nós éramos um grupo de 14 articuladoras pros Anos Iniciais, tínhamos 14 turmas, cada turma tinha em torno de duas ou três escolas, dependia do número de professores então a gente ficava responsável por trabalhar com esse grupo de professores de Anos Iniciais dessas escolas. (Coordenadora SCA).

A primeira parada que a gente fez no ano de 2022 foi dialógica, a gente optou por fazer um circuito de estações, então os professores circularam por várias estações de aprendizagem em um determinado tempo. E aí, a partir disso que a gente percebeu que tínhamos que centrar em algumas questões mais pontuais de discussões nas próximas paradas, assim, a gente sentou com todo o grupo e entendeu que a alfabetização era uma questão emergente, pelo retorno que tivemos dessa parada de junho com os colegas, por preocupações e angústias até nossas. Muitos articuladores assim como eu na época estávamos em sala de aula, eu era professora de terceiro ano, tinha muitos desafios no terceiro ano para trabalhar com crianças que o primeiro e o segundo ano fizeram de forma remota, tínhamos que repensar como que seria o trabalho nos Anos Iniciais, então optamos por fazer esse trabalho mais personalizado, pensando na consciência fonológica, em proporcionar essa possibilidade dos professores

trabalharem com jogos, fazendo a defesa de que isso era importante e iria contribuir. (Coordenadora SCA).

Como se evidencia, o trabalho teve sua continuidade a partir da dinâmica do CAD, o que inclusive foi tematizado em publicação realizada pelas coordenadoras no ano de 2023. Nesta publicação, expressam que “as propostas formativas realizadas têm como premissa a organização de Circuito de Atividades Diversificadas (CAD) e fundamentam-se nos estudos de Bolzan, Powaczuk e Santos (2013)” (Binsfeld; Fraga; Romanowski; Turra, 2023, p. 4). Tal proposição, como observado, foi mantida desde a implementação inicial do PROMLA em 2019, conforme Bolzan, e Powaczuk Santos:

O circuito de atividades diversificadas de leitura e escrita, consiste no desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas que tem como finalidade explorar as concepções e hipóteses que os aprendizes elaboram a partir dos seus conhecimentos prévios. Nessa dinâmica, as atividades são realizadas concomitantemente pelos grupos de estudantes, tendo como eixo articulador uma determinada temática. No momento da proposição das atividades são realizadas explicações pertinentes ao seu desenvolvimento, conferindo ao grupo a autonomia para criar ou recriar regras de acordo com seus interesses e vivências. Para a dinâmica de circuito desenvolver-se, de forma organizada, é definido um tempo para a realização das atividades nos grupos. A definição deste tempo requer um planejamento cuidadoso das estratégias a serem desenvolvidas, uma vez que o andamento das atividades deve possibilitar a sincronia entre os estudantes, de modo que cada grupo não se disperse. Ao término ou durante o próprio desenvolvimento das atividades, cada grupo recebe uma proposta de registro, que deve ser flexível aos níveis e/ou hipóteses de construção da leitura e da escrita apresentadas pelos estudantes. Esses registros visam à promoção de confrontos de hipóteses e pontos de vista acerca da lectoescrita, a partir da interação entre pares ou sujeitos mais capazes. O circuito de atividades diversificadas caracteriza-se como um processo potencializador das aprendizagens por meio de atividades colaborativas. (2013, p. 109).

Nas entrevistas, as coordenadoras relataram que os professores circularam em grupos por várias estações de aprendizagens, com diferentes atividades pedagógicas em um determinado tempo concomitantemente, de forma a propiciar a valorização das interações grupais. Nesta ocasião explicitam as dúvidas, as inquietações por meio das relações dialógicas favorecendo a reflexão sobre o próprio envolvido na construção da leitura e escrita dos discentes.

Entretanto, as Paradas de 2022, mesmo diante do esforço em atender às questões emergentes, as coordenadoras da SMEd observaram que ocorreu um esvaziamento da participação dos docentes nas Paradas e outras demandas

emergiram, como a reivindicação por parte dos professores para que as formações ocorressem no contexto de cada escola, desde de 2019. Com isso, para o ano de 2023, novamente houve a reestruturação das propostas formativas em curso. A coordenadora SC assim expressa:

Havia desde 2019 um pedido dos professores da Rede pela formação em contexto, então era um pedido antigo da rede, elas queriam esse momento para estarem em suas escolas, discutindo com as suas colegas as dificuldades e demandas da sua escola. E então, em 2023, após uma avaliação de 2022, na qual observamos que houve um esvaziamento da participação dos professores nas paradas da rede se repensou uma outra estrutura para ouvir e dar voz a essas professoras que pediam a formação em contexto, e também para promover, verificar se havia uma forma de voltar o engajamento de participação nas paradas, como era antigamente (Coordenadora SC).

Somado ao descontentamento evidenciado, emergiram restrições financeiras que impossibilitaram a contratação dos professores articuladores, os quais até então assumiam importante papel de mediação entre as demandas emergentes nos grupos de trabalho e a gestão pedagógica do programa.

O nosso financeiro nos passou que legalmente a gente não teria como manter os articuladores, porque os articuladores até então sempre receberam dez horas de RST - Regime suplementar de trabalho, e com essa divisão sem articuladores, essa organização passou para dentro da secretaria totalmente. (Coordenadora SC).

Tal demanda exigiu da gestão do programa a avaliação acerca das possibilidades e as limitações em curso. Assim, diante do descontentamento e reivindicações manifestadas pelos professores da rede, aliado a compreensão acerca da necessidade de garantir espaços de compartilhamento entre os professores, pois “para muitas escolas a parada da rede era o único momento que elas tinham de sentar com os professores dos Anos Iniciais para poder conversar sobre coisas da sua escola” (Coordenadora SCA). Assim, o direcionamento se deu para a organização de Paradas Formativas nos contextos escolares, o que foi denominado como “Formação em Contexto”. Tal perspectiva seria uma forma de garantir:

Um espaço para que as escolas pudessem conversar sobre demandas particulares que às vezes se aproximam com outra escola, mas tem questões bem singulares de cada uma, também tem as necessidades dos professores, e

também a gente percebeu nas paradas do ano passado essa necessidade de voltar a discutir com os colegas do ano escolar. Os professores diziam que eles queriam conversar mais com os professores do primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto, como era anteriormente, eu não estava participando porque não era da rede, não conhecia, mas essas coisas surgiu na turma também, essas novas necessidades dos professores. (Coordenadora SCA).

Nessa perspectiva, as coordenadoras da SMEEd tiveram que pensar numa nova reorganização do PROMLA para o ano de 2023. Especialmente, no que tange à organização das propostas formativas, que até então eram feitas a partir de leituras abrangentes das demandas em curso pelos gestores da SMEEd. Tais encaminhamentos aliados ao que era indicado como demandas formativas pelas articuladoras que trabalhavam com os grupos. Tal situação evidencia o movimento de descentralização em direção a formação nos contextos institucionais: a formação em contexto.

A coordenadora SC, ressalta que os projetos de formação no que tange à Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais tomaram rumos diferentes “[...] A gente viu que o pensar todo mundo igual, do mesmo jeito não funcionava. Então, retomamos as singularidades de cada um dos níveis”.

De acordo com outras coordenadoras da SMEEd:

Porque cada nível tem especificidades muito diferentes e pensar junto os quatro níveis de ensino, também tem a Modalidade EJA, foi bem complicado, então no Conexão não existe mais as coordenações como tinha no ano passado, agora são os níveis que têm autonomia. Na secretaria que é o núcleo pedagógico, e esse pensa as ações, mas os níveis têm autonomia, pensado por todo pedagógico. Existem as premissas que sustentam o Conexão, que consideram as singularidades, aceita que há singularidades e que vão ter encaminhamentos distintos nessa formação, e essa troca entre os níveis acontece na reunião do setor pedagógico. (Coordenadora SL).

Eu acho que a gente conseguiu trazer mais para dentro da secretaria esse pensar, ficava meio suspenso, sabe, tinha participantes da secretaria, mas não entrava no setor pedagógico, agora é o setor pedagógico, pensando a formação para toda a rede. O PROMLA, passou a trabalhar no ano 2023 alternadamente com grupos nas instituições e grupos organizados por ano de atuação. O PROFCEI fez parceria com a UFSM e o Entrelaçando Saberes que é dos Anos Finais fez outra parceria que é com um sistema de ensino o “Aprende Brasil”, que tem uma assessoria, com palestrantes e um pacote com livros didáticos. (Coordenadora SC).

Como alternativa ao trabalho, no PROMLA, “[...] passaram parte da carga horária da formação para as escolas, e parte da formação ficou com a Secretaria de Educação” (Coordenadora SC), conforme segue o calendário das formações:

Quadro 8 - Calendário das formações do ano de 2023

Data das formações do ano de 2023:	Formações
Dia - 16/02/2023	Abertura do ano letivo pela SMEd - Parada geral com todas as ações da Política Conexão de Saberes
Dia - 11/03/2023	Parada Formativa na escola - Formação em Contexto
Dia - 28/03/2023	Parada Formativa organizada pela SMEd
Dia - 13/05/2023	Parada Formativa na escola - Formação em Contexto
Dia - 14/06/2023	Parada Formativa organizada pela SMEd
Julho - Recesso Escolar	---
Dia - 12/08/2023	Parada Formativa na escola - Formação em Contexto
Dia - 14/09/2023	Parada Formativa organizada pela SMEd
Dia - 25/10/2023	Parada Formativa organizada pela SMEd

Fonte: Elaborado pela autora a partir do calendário das formações realizadas RME no ano de 2023 (2023)

Como se evidencia do total de 8 formações previstas, três (3) foram destinadas para serem organizadas no contexto da escola, sob responsabilidade dos coordenadores junto aos seus professores, selecionando temáticas emergentes do cotidiano para pensar a proposta de formação.

Dessa maneira, a Parada Formativa a ser concretizada na escola passou a ser de incumbência dos coordenadores. Então, a SMEd contactou os cinquenta e quatro (54) coordenadores da RME e realizou o convite, convencendo-os que eles têm potencial também para realizar propostas de formação continuada aos seus professores. A SMEd também dividiu os coordenadores em grupos menores para proporcionar um diálogo mais próximo a fim de escutar suas sugestões:

Então esse ano a gente iniciou a formação com as coordenadoras, conversou, dividiu com as coordenadoras de todas as escolas o nosso planejamento, o que a gente havia pensado para a formação. Elas puderam sugerir mudanças, temas, e puderam sugerir alterações nesse planejamento inicial que a gente fez. E nesse encontro, a gente convidou-as para serem nossas formadoras, para serem as formadoras da rede, foi um convite. Então, a gente teve uma boa adesão e isso nos surpreendeu, porque a gente fez o convite, mas achou que não ia ter adesão e tivemos, tanto que todas as turmas tinham duas formadoras por turma, algumas chamaram suas professoras, aquelas professoras que mais incentivam, mas motivam dentro da escola para estarem junto com elas, isso foi muito legal. (Coordenadora SC).

Nós temos 54 escolas municipais de ensino fundamental e 54 coordenadoras. Então, nos reunimos em pequenos grupos com as articuladoras, em grupos de 15, para ser um diálogo bem olho a olho, que elas tivessem abertura para se abrir, para falar das necessidades da escola, tivessem abertura mesmo, se sentissem à vontade, porque, às vezes, num grande grupo você não coloca suas questões, seus problemas, não se abre. Então, pensamos nesse convite, fizemos uma dinâmica com elas em pequenos grupos de discutir um circuito de atividades, elas participaram e daí nós lançamos o convite e pensamos em reproduzir isso na parada da rede, foi uma surpresa para elas, umas falaram de primeira que queriam participar, que ajudariam, que já conheciam o processo, pois já tinham sido articuladoras. Outras ficaram receosas, pensaram que poderia ser de dupla para se fortalecer. Então, foi até que conseguimos um número bom, um número bem interessante que foi crescendo, crescendo e se formaram as duplas, os trios. (Coordenadora SL).

Perante a isso, os coordenadores puderam organizar e realizar a formação de acordo com as demandas da sua realidade, e também conforme a Coordenadora SCA “fazer com que eles sejam protagonistas dessa formação também é uma conquista”, colocando em evidência o protagonismo dos coordenadores na formação.

Além disso, a Formação em Contexto pode possibilitar o fortalecimento desse coordenador frente ao grupo de professores da escola ao escutar as necessidades desses docentes e ao realizar propostas que possibilitem o compartilhamento e a reflexão das suas práticas pedagógicas, pois perante a Coordenadora SC:

A gente pensou assim porque nós viemos sentindo as nossas coordenações muito enfraquecidas frente ao grupo de professores das suas escolas e na medida que a gente passa a formação em contexto para a escola há a possibilidade de melhorar a relação entres os pares.

Como suporte para auxiliá-los com informações e ideias, os coordenadores também tiveram encontros com a SMEd mensalmente:

Então para fortalecer esse coordenador e dar informações, a gente pensou em fazer as formações dos coordenadores no mínimo uma vez no mês, às vezes mais de uma vez dependendo das especificidades, em pequenos grupos. Então, a gente reúne de 15 em 15 coordenadores para ser bem próximo, pra conseguirmos ouvir e auxiliar no que for possível, também nesse fortalecimento desse papel como coordenador, para ele chegar na escola frente aos seus professores fortalecido também. (Coordenadora SC).

Além disso, as coordenadoras da SMEd juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas realizaram estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita embasados em Ferreiro e Teberosky (1985).

Entretanto, entendemos que para sistematizar uma proposta de formação continuada como almejamos, precisamos munir os coordenadores de conhecimentos que lhes permitam atuar como coformadores de professores. Se tratando dessa formação, para o ano de 2023, tomamos como foco estudar o processo de construção do sistema de leitura e escrita através das concepções da Psicogênese da Língua Escrita. (FRAGA; ROMANOWSKI; BINSFELD; TURRA, 2023, p. 2).

Para tanto, no ano de 2023, as coordenadoras da SMEd visavam proporcionar aos coordenadores a compreensão das etapas e processos que a criança passa ao aprender a ler e escrever:

As ideias defendidas pelas autoras proporcionam uma compreensão das etapas e processos que a criança passa ao aprender a ler e escrever. Desta forma, organizar o encontro formativo com esta perspectiva permite que o coordenador pedagógico apreenda uma abordagem mais significativa e adequada às necessidades das crianças que estão no processo de alfabetização. (FRAGA; ROMANOWSKI; BINSFELD; TURRA, 2023, p. 3).

Assim, as formações com os coordenadores pedagógicos das escolas seguiram com as propostas a partir da organização de CAD, em que todos tinham que participar dos circuitos, a fim de conhecerem uma proposta de organização de ensino e terem uma vivência que consideravam formativa:

E aí a gente pensa, planeja o que gostaríamos de fazer com os coordenadores e professores, e a gente gostaria de lembrar e reforçar essa importância do trabalho em pequenos grupos, a gente queria que eles entendessem a importância das atividades diversificadas, das estações, dos circuitos, o quanto isso contribui na aprendizagem das crianças, uma estação contextualizada a partir de uma história que vem muito da nossa caminhada particular também como professoras, é uma prática que eu acho que cada uma de nós já adotava em sala de aula, então isso também nos fortaleceu enquanto equipe para poder compartilhar com os colegas, que é uma proposta que a gente acredita porque a

gente trabalha com ela há algum tempo, cada uma na sua caminhada. (Coordenadora SCA).

Conforme evidenciado pelas narrativas das coordenadoras, as propostas em curso estavam baseadas em suas experiências como professoras, o que as permitiam projetar propostas que consideravam importantes. Ao referir-se à proposição destacaram a oportunidade de vivenciar e compartilhar experiências com todos coordenadores da RME, segundo as Coordenadoras da SMEd:

Ao participarem da formação que desenvolvemos, os coordenadores tiveram a oportunidade de experimentar uma estratégia pedagógica diferente, trocando experiências com coordenadores de outras escolas, discutindo desafios e possibilidades para a garantia da aprendizagem das crianças e ampliando seus conhecimentos acerca da alfabetização e seus diferentes níveis. (FRAGA; ROMANOWSKI; BINSFELD; TURRA, 2023, p. 9).

Desse modo, no ano de 2023, a SMEd realizou as formações com os coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais e estes foram convidados para serem parceiros nas Paradas Formativa da Rede, tanto na formação desenvolvida pela mantenedora com todos os professores da RME, quanto nas Formações em Contexto, visando proporcionar espaços de protagonismo docente. Tal perspectiva é defendida pelas coordenadoras, inclusive a publicação organizada por elas no ano de 2023. Em seus escritos destacam:

Nossa experiência com a formação continuada de professores tem nos levado a defender que se queremos que as práticas de alfabetização considerem os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem, a formação de seus professores precisa coincidir com esta intenção. Na proposta formativa que desenvolvemos constatamos que criar espaços de discussões compartilhadas promove o enriquecimento da prática pedagógica dos coordenadores e permite que eles compreendam seu papel como protagonistas na orientação do trabalho junto aos professores alfabetizadores. (FRAGA; ROMANOWSKI; BINSFELD; TURRA, 2023, p. 9).

Nesse sentido, o PROMLA, teve dois desdobramentos por meio das Paradas Formativas: a denominada Formação em Contexto, foi pensada pela Equipe Pedagógica de cada escola dos Anos Iniciais, e estes tiveram que organizar as formações das suas escolas com os docentes aos sábados, a partir de suas demandas e necessidades. E as Paradas Formativas da Rede que foram organizadas pela SMEd, na qual, também todas as escolas pararam mensalmente e

juntos, todos os professores dos Anos Iniciais tiveram momentos de formação continuada por um dia, numa escola da RME.

As coordenadoras relataram que as dinâmicas propostas para o encontro presencial, foi previamente pensada pela mantenedora e levada para discussão com os coordenadores e esses puderam dar sugestões e reorganizar a proposta de trabalho, conforme as coordenadoras:

A gente levou a proposta inicial, apresentamos e perguntamos se eles achavam que isso cabia para o primeiro, para o segundo, terceiro, quarto e quinto ano, o que tinha que ser personalizado e reorganizado em cada estação, então a gente reformulou os jogos e as propostas a partir das contribuições de cada um dos coordenadores.(Coordenadora SCA).

As nossas coordenadoras já sabem que esse ano de 2023 a gente vai fazer assim, vamos fazer encontros com elas, trazendo as pautas da formação, pensando junto, levando para a parada elas como nossas formadoras e também como informantes, digamos assim. (Coordenadora SC).

O trabalho foi direcionado a identificar as defasagens das crianças considerando as demandas evidenciadas pela SMEd com relação ao trabalho realizado nos Anos Iniciais. Segundo a Coordenadora SCA há uma falta de clareza, sobre o trabalho a ser realizado com o terceiro ano e que há muitas crianças que não estão alfabetizadas, principalmente, no quarto e quinto ano por não terem frequentado o primeiro ou o segundo ano de forma presencial, devido a pandemia.

O quarto e quinto ano tem um índice talvez até maior do que o ano passado de crianças não leitoras, porque quando voltamos no presencial ano passado, pelo menos as crianças tinham passado ou o primeiro ou o segundo ano de forma presencial. Então, tinham algumas habilidades a mais desenvolvidas em relação a outros que aos de agora, mas os professores estão tendo as crianças de quarto e quinto ano que não lêem no quarto e no quinto ano. Então, a alfabetização passou a ser também uma preocupação do quarto e do quinto ano. Uma das professoras falou também que os professores têm muito claro o papel do primeiro e do segundo ano, os professores do terceiro ano então ali mais ou menos a deriva, não sabem muito bem qual é o papel ali do terceiro ano porque é onde as crianças, elas ficam, elas não desenvolvem algumas habilidades, e o quarto e o quinto ano tem aquela enxurrada de conteúdo para dar conta e as crianças não sabem ler e escrever ainda, e como que eu faço para organizar tudo isso no meu trabalho né.

Importa considerar que tal perspectiva, pode ser impulsionada pelas avaliações e aferições relativas aos índices de defasagens das aprendizagens

decorrentes do período pandêmico, o qual intensificou as demandas relativas ao processo de alfabetização das crianças, especialmente o “Alfabetiza Tchê”.

Tal programa foi instituído em setembro de 2022, pelo Governador do Estado do Rio Grande do Sul, denominando-se Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - “Alfabetiza Tchê”, a partir do decreto nº 56.674, de 26 de setembro de 2022. Com os seguintes objetivos definidos no Art. 3º:

- I - garantir que todos os estudantes das redes públicas estadual e municipais de ensino do Estado estejam alfabetizados, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficientes em séries avançadas;
- III - contribuir para a melhoria do Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS - IMERS; e
- IV - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado do Rio Grande do Sul.

Além desses objetivos, o programa contempla os seguintes eixos estratégicos: incentivo, cooperação e articulação entre as redes públicas de ensino; formação de professores e gestores escolares; fortalecimento da gestão municipal e escolar; implementação, monitoramento e avaliação dos indicadores e fortalecimento da aprendizagem. Para tanto, o programa permitiu a participação dos municípios mediante Termo de Adesão, de forma a fortalecer o regime de colaboração com o Estado.

Todos os municípios do RS aderiram e aconteceu a aplicação de uma avaliação diagnóstica para todos os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas municipais e estaduais, no ano de 2022 e 2023. O objetivo é averiguar o nível de alfabetização dos alunos, assim, a partir dos resultados, a Secretaria da Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), elaboraram materiais didáticos para resolver as lacunas na alfabetização bem como:

Art. 9º Lei de iniciativa do Poder Executivo disporá sobre o Prêmio Educa RS, com o objetivo de incentivar a aprendizagem na idade certa e de premiar as escolas públicas das redes estadual e municipais de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, bem como de apoiar aquelas com resultados insatisfatórios, expressos pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, conforme regulamento.

Desse modo, são indicadas premiações com a justificativa de incentivar a aprendizagem na idade certa, às escolas públicas municipais ou estaduais que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, bem como aquelas com resultados insatisfatórios receberão incentivos. Assim, duzentas escolas com resultados mais promissores receberão de R\$40 a R\$80 mil, e de R\$20 a R\$40 mil as duzentas escolas com resultados insatisfatórios.

São previstos cerca de R\$ 47,5 milhões para investimento na proposta, que prevê a criação de: um Programa de Bolsas para formadores, responsáveis pela articulação e acompanhamento pedagógico (R\$ 15 milhões); premiação e fomento para escolas (R\$ 24 milhões); material didático complementar, em parceria com a Associação Nova Escola e escrito por professores da rede (R\$ 8,5 milhões); e avaliações contínuas de fluência leitora. Na premiação prevista para escolas estaduais, o governador detalha que serão beneficiadas, com valores entre R\$ 40 e R\$ 80 mil cada, até 200 escolas com resultados promissores. E outras 200, que tenham resultados baixos nas avaliações, também receberão recursos, entre R\$ 20 e R\$ 40 mil. As mais bem avaliadas receberão 75% do valor; e o restante será pago mediante comprovação de cooperação técnico-pedagógica, por um ano, às escolas com resultados inferiores (50% do valor, e o restante se for comprovada melhoria na aprendizagem dos alunos). (GARCIA, 2023, s/p).

Importa considerar que a perspectiva de garantia do direito das crianças em suas aprendizagens é indicada como Compromisso Nacional no Decreto 11.556/2023, publicado em agosto de 2023, que institui a nova política de alfabetização do Ministério da Educação, denominada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Tem como objetivo, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. Assim, o foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, prioritariamente aquelas que não se alfabetizaram até o 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do PNE, também tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

Perante o Art. 12, as estratégias de implementação do Compromisso serão operacionalizadas por meio de políticas, ações e programas por meio de cinco eixos estruturantes, com responsabilidades distintas para o MEC, Estados e Municípios:

- I - governança e gestão da política de alfabetização;
- II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
- IV - sistemas de avaliação; e
- V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas.

Nessa perspectiva, o PROMLA ao direcionar-se ao trabalho com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encaminhou as formações com os coordenadores pedagógicos, para o estudo sobre as construções elaboradas pelas crianças na apropriação da escrita. Assim, desenvolveram estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita embasados em Ferreiro e Teberosky, visando auxiliá-los para as Paradas Formativas na escola e as organizadas pela SMEs que tinham os coordenadores como mediadores para a realização do CAD com todos os professores. Além disso, a SMEd propôs uma testagem diagnóstica para RME, a fim de identificar as defasagens das crianças da RME.

A gente também queria ter uma avaliação nossa, uma característica própria da Rede Municipal de Santa Maria e a gente acredita que pensando na leitura e escrita a testagem tem um potencial muito grande de nos auxiliar nesse acompanhamento da aprendizagem, muitos professores da nossa rede já fazem esse trabalho, Então, para eles, também não foi algo extremamente novo, é algo que já conhecem, é uma prática que já é comum, para muitos talvez foi uma novidade, porque nós também temos muitos professores novos na rede desde a formação do ano passado até agora. Perguntamos se elas achavam que isso era uma formação interessante para a rede, se elas concordavam ou não que as testagens fossem uma prática interessante para a gente acompanhar o processo de leitura e escrita das crianças dos Anos Iniciais, porque a gente sabe que tem essas avaliações em larga escala, elas nos dão alguns indicadores, mas elas não dizem onde que a criança está na leitura e na escrita e é isso que a gente precisa saber para poder fazer um trabalho personalizado a gente precisa saber qual nível essas estão e como é que a gente vai ajudar as escolas. (Coordenadora SCA).

Desse modo, os coordenadores das escolas, realizaram as propostas por meio do CAD no dia da Parada com os professores da RME que foi organizada com grupos de professores de diferentes escolas que atuavam no mesmo ano escolar. Essa proposta foi apresentado, para todos os professores dos Anos Iniciais a mesma proposta de testagem diagnóstica e com o mesmo livro literário, que deverão desenvolver durante o ano de 2023 com seus alunos:

Foram organizados por ano, os grupos, como a gente está propondo uma testagem diagnóstica geral para rede, utilizando o mesmo livro, as mesmas palavras do primeiro ao quinto ano, a gente pensou que discutir dentro dos anos seria mais produtivo nesse momento, porque os primeiros têm geralmente as mesmas questões, os segundos, terceiros, quartos e quintos anos, tem geralmente as mesmas questões. Então por isso que a gente dividiu por ano, mas tomou cuidado assim para as professoras das escolas estarem juntas, se tem duas professoras do primeiro ano para estarem juntas, até na hora tiveram algumas mudanças porque elas queriam ficar juntas com as colegas e foi tudo bem, não teve problemas. (Coordenadora SC).

Dessa maneira, os coordenadores das escolas construíram e realizaram as propostas por meio do planejamento da SMEEd que puderam adaptar as discussões e personalizar os espaços do CAD conforme achassem melhor, para a Coordenadora SCA, esse planejamento compartilhado possibilitou o protagonismo docente:

Então, esse planejamento, ele foi compartilhado, foi numa estrutura comum, com algumas particularidades de cada ano e elas também personalizaram os espaços. Então isso também foi uma coisa muito bonita, a gente circulava e passava pelas salas, e via que lá haviam as características das duplas, assim, tinha esse protagonismo delas também. Elas tinham por onde começar, que foi o nosso planejamento, aquilo que a gente disponibilizou de forma comum para todas, mas elas personalizam as discussões. E esse foi um trabalho bem interessante. (Coordenadora SCA).

Após a realização da Parada Formativa, a qual ocorreu no período das entrevistas para este estudo, as coordenadoras da SMEEd, relataram que seriam ainda realizadas reuniões com as coordenadoras da escola, para avaliarem como foi o resultado do trabalho e as reflexões geraram:

Agora a gente vai fazer um próximo encontro com as formadoras para elas nos relatarem e a gente trocar experiências, impressões e relatarem como foi estar à frente das professoras e que reflexões esse encontro gerou. (Coordenadora SC).

Agora queremos nos reunir para avaliar o que elas acharam, e a gente comentou assim no final, e algumas relataram algumas coisas, mas a gente quer sentar pra sistematizar isso, o que as professoras trouxeram, o que elas acharam das testagem que vão ter que realizar a partir do livro, das palavras, então, isso é uma coisa que a gente quer retomar para reaver, planejar a próxima parada, a próxima é da escola, daí tem o recesso de julho, agosto é da escola e setembro é a nossa. (Coordenadora SL).

Contudo, a partir de suas leituras, consideram que a Parada Formativa foi positiva, a organização e as propostas foram significantes. Destacamos que os professores relataram que foi uma experiência bem interessante, que puderam

trocar ideias com os outros professores do mesmo ano escolar e perceber que alguns desafios são comuns, que enriqueceram suas práticas com ideias.

Acho que foi bem legal a nossa experiência da parada em iniciar com essa discussão de manhã teórico-prática sobre as questões da alfabetização e isso veio para a tarde também, então quando a gente propõe também uma atividade prática de vivência, as professoras vivenciaram as estações, a gente não apresentou para elas as ideias, a gente colocou com elas nesse exercício de vivenciar cada uma das estações, produzirem os resultados, os jogos, os textos. E quando a gente perguntou ali no final como que foi para os professores e como que elas sentiram? Elas falaram de um modo geral sobre essa ideia do pequeno grupo de trabalhar com o ano escolar, que foi muito bom porque os professores puderam trocar experiências com outros professores do mesmo ano escolar e perceber que alguns desafios são comuns enquanto ano escolar, algumas necessidades são comuns com as outras e os professores depois relatam na avaliação, que a gente deu uma olhada geral, que foi muito bom ouvir o relato de outros colegas, que enriqueceu sua prática, deu ideia de como continuar o seu trabalho. A gente perguntou também como foi essa apresentação dessa testagem diagnóstica, que vem sendo colocado muito por causa das avaliações externas, então a gente acaba tendo que colocar em prática outras avaliações também. É claro que sempre tem aquelas que preferem ficar mais observando do que colocar a mão na massa, mas a maioria dos professores colocam a mão na massa e isso é legal e elas se divertem, então porque não fazer para as crianças algo que é divertido para mim, então eu acho que foi uma experiência bem legal. (Coordenadora SCA).

A coordenadora SCA também relatou a importância do coletivo, pois o apoio que tiveram com os coordenadores das escolas para a realização das propostas da Parada foi de suma relevância, uma vez que estavam ali de forma voluntária e não mais como uma tarefa profissional já que não são mais remunerados.

Saímos bem contente da formação, porque a gente também estava bem preocupadas, porque somos quatro aqui na secretaria, nós tínhamos o apoio das colegas, mas a gente também não queria sobrecarregar as colegas que são as nossas parceiras de forma espontânea né, não é mais agora como uma tarefa profissional, porque elas não são mais remuneradas como era, então a gente tem parceiras fazendo esse trabalho conosco, eu acho que isso também é muito bonito né, que vai construindo esse coletivo. (Coordenadora SCA).

Além disso, a Coordenadora SCA destacou que os professores evidenciaram que a proposta estava de acordo com as demandas evidenciadas pelas coordenadoras das escolas, que não foi algo imposto apenas para cumprir protocolos de forma horizontal, mas para auxiliar em suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças, ou seja, foram pensadas no coletivo.

E algo que umas das coordenadoras contou, que ela comentou na turma dela que neste ano, dessa vez foi que essa proposta de acompanhamento, essa avaliação, foi algo que não foi horizontal, que veio para ser colocada na escola. Então, achei que essa fala dela foi muito bonita, quando ela disse que a formação foi pensada inicialmente com os coordenadores, e esses falaram as suas necessidades, trouxeram aquilo que as escolas precisam, as testagens foram pensadas por todo o coletivo que participou das nossas formações. Então foi algo que os coordenadores também falaram que acreditam e acho que isso também deu força para os coordenadores, porque muitas vezes a gente sabe que na escola eles se sentem sozinhos no sentido de convencimento de uma prática que eles acham interessante, e aí não foi algo que a SMED mandou, não foi algo que a secretaria de educação impôs, não foi algo que o MEC mandou a gente fazer, é algo que a gente fez porque a gente acredita e os colegas acabam se convencendo de que isso é bom para o próprio trabalho deles, a gente está sempre deixando claro não é uma avaliação que tenha que vir pra gente com retorno, a gente não quer para monitorar o trabalho, mas é para eles próprios conseguir se organizar e a gente conseguir fazer com que as crianças aprendam a ler e escrever. (Coordenadora SCA).

Portanto, constatamos a importância de formações continuadas que sejam significantes para a qualificação do trabalho pedagógico, além de serem pensadas com o coletivo precisam considerar o professor como sujeito desse processo, perante Nóvoa:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68).

De acordo com as narrativas das coordenadoras, podemos evidenciar a descentralização do PROMLA das políticas de âmbito nacional, a fim de atender as demandas da RME relacionadas a alfabetização. Evidenciar a sua reconfiguração desde o ano de 2019 até esse ano de 2023, realizando propostas de formação continuada aos professores a fim de atender as demandas impostas, como a pandemia, as questões financeiras, bem como a busca por novos direcionamentos de forma a atender as expectativas e necessidades dos professores da Rede.

Conforme destacado, ao longo da análise, no ano de 2022 houve esvaziamento da participação dos professores nas Paradas Formativas, o que levou a reorganização das propostas no contexto singular de cada escola. Essa circunstância agencia o protagonismo e visa atender os desafios e as demandas que

envolvem em cada um dos cotidianos escolares. Tal reconfiguração se encaminha para o reconhecimento das singularidades de cada um dos percursos docentes, remetendo-nos a refletir sobre o perfil dos professores que participam no PROMLA, bem como os professores avaliam suas experiências de formação. Tal perspectiva é explicitada no tópico que segue, no qual apresentamos a dimensão categorial *O perfil profissional dos professores que participam do PROMLA*.

4.2 O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES QUE PARTICIPAM DO PROMLA

A promoção de políticas de formação continuada implica considerar as necessidades formativas dos docentes, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor. A construção de propostas generalistas incide no descrédito por parte dos professores sobre o potencial das ações formativas, como evidenciamos no estudo de Pereira (2022).

Assim, consideramos como elemento de qualificação para uma política de formação do município, a importância de reconhecer o modo como os professores interpretam as demandas da sua formação, as quais estão respaldadas nas suas trajetórias docentes, a partir da qual emergem necessidades e motivações singulares acerca das exigências e desafios da profissão.

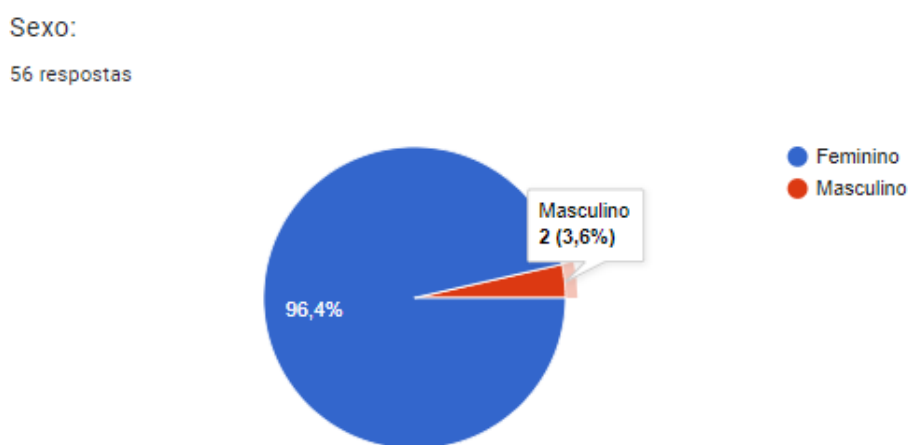
No estado de conhecimento desenvolvido observamos “que cada etapa de vivência na docência pressupõe uma expectativa diferenciada sobre Formação Continuada” (MADUREIRA, 2019). Desse modo, compreendemos o quanto é relevante considerar o perfil dos professores, considerando seus percursos no exercício profissional, suas trajetórias de formação.

Para tanto, o questionário enviado aos professores contemplou itens relativos à: formação inicial e continuada, o tempo de atuação na docência, a carga horária semanal de trabalho, contexto de atuação, participação em grupos de pesquisas e finalmente experiências de formação de destaque. A análise desenvolvida nos permitiu identificar como recorrências no perfil de professores da rede os seguintes aspectos: o predomínio majoritariamente de mulheres; formação inicial em Pedagogia; período de atuação entre 07 a 25 anos, destacando-se o período da diversificação; atuam concomitante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; jornada de trabalho de 40h, predominantemente na mesma

instituição; preponderância de professoras com formação em nível *stricto e lato sensu*. No que tange às experiências em destaque, o PROMLA foi evidenciado. Apresentamos, assim, os dados analisados.

Conforme mencionado a análise empreendida pautou-se no questionário enviado aos professores participantes do PROMLA, o qual teve um retorno de cinquenta e seis (56) professores e evidenciamos que há a predominância de mulheres atuando no bloco de alfabetização:

Figura 19 - Gráfico do sexo dos participantes do questionário



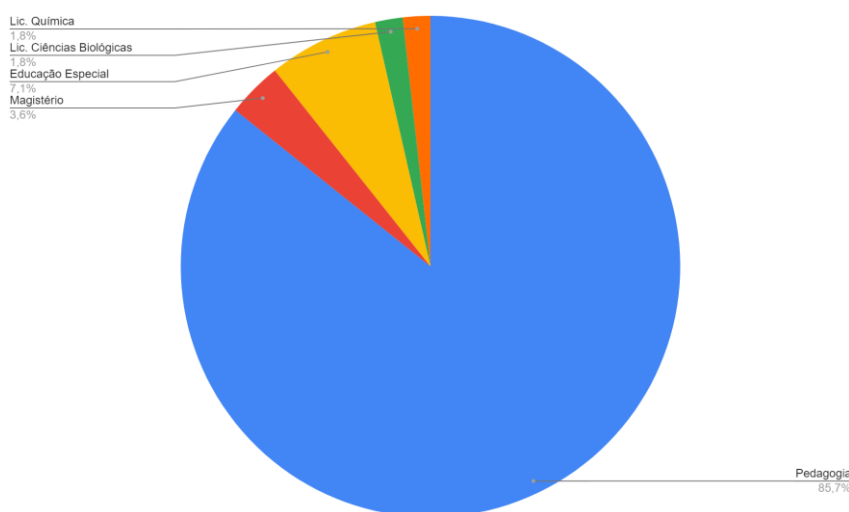
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Tal dado pode ser indicado como uma recorrência que corrobora para os dados nacionais, os quais evidenciam que o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres, segundo dados do INEP.

Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que a atuação feminina é uma tônica, também, nas demais etapas. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INEP, 2023, s/p).

No que tange a formação inicial evidenciamos que 85,7% dos professores que participaram são formados em Pedagogia, 7,1% em Educação Especial, 3,6% em Magistério, 1,8% em Licenciatura em Química e também 1,8% em Licenciatura em Ciências Biológicas:

Figura 20 - Gráfico da formação inicial



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

No que se refere ao tempo de atuação na docência, organizamos conforme os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida profissional, desse modo, a iniciação corresponde do 1º ao 3º ano de carreira; o período da estabilização é do 4º ao 6º ano de carreira. No que tange ao período da diversificação é do 7º ao 25º ano de carreira; o período da serenidade e do desinvestimento é do 25º a 35º anos de carreira. Assim, verificamos que 5,4% (3) dos professores são iniciantes, tendo em vista que atuam de 1 até 3 anos. Já 17,9% (10) dos professores têm sua atuação em torno de 4 a 6 anos, o que pode sinalizar para um período de estabilização na carreira. No que concerne a etapa da diversificação, identificamos em torno de 71,4% (40 professores) com uma trajetória entre 7 a 25 anos. De 26 a 35 anos são 3,6% (2) professores. Com 35 anos ou mais, apenas 1,8% (1) possui este tempo de atuação.

Observamos desta forma, o predomínio da etapa de diversificação entre os professores que participaram desta etapa do estudo, os quais representam uma amostra de 10% da totalidade de professores atuantes no bloco de alfabetização.

De acordo com Huberman (1992), este período é caracterizado pela busca por novas ideias, novos desafios por parte dos professores, em que esses tentam diversificar suas práticas pedagógicas, suas rotinas, sendo mais dinâmicos, na qual estão mais motivados. No entanto, sabemos que não podemos generalizar tais aspectos, pois não foi comprovado que a maioria dos professores passam por esse

período, além do mais, diversos fatores podem interferir, como: as condições de trabalho, infraestrutura, tempo, financeiras, o contexto político, econômico e cultural.

Contudo, é possível inferir que a maioria dos professores possui uma trajetória considerável nos anos iniciais do ensino fundamental, como expressa o gráfico que segue:



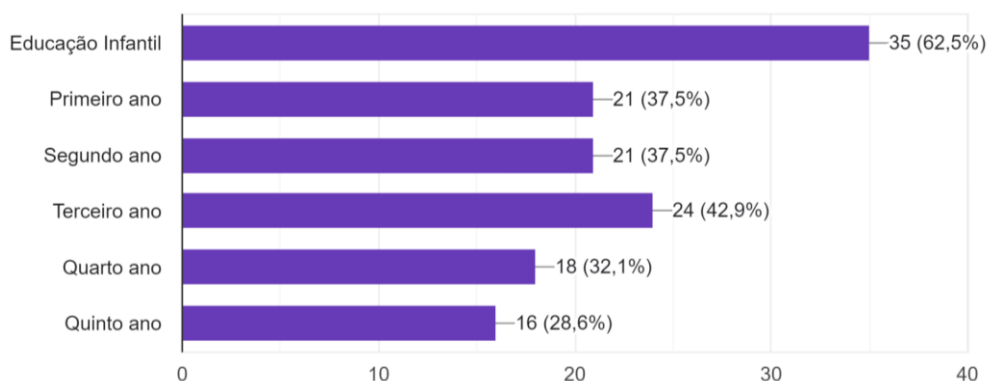
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

No que concerne à atuação das professoras, observamos que grande parte das professoras, ou seja 62,5% atuam tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. Com relação à atuação no bloco de alfabetização prepondera a participação de professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Figura 22 - Gráfico dos anos escolares que atuam

Em qual/quais anos você atua:

56 respostas



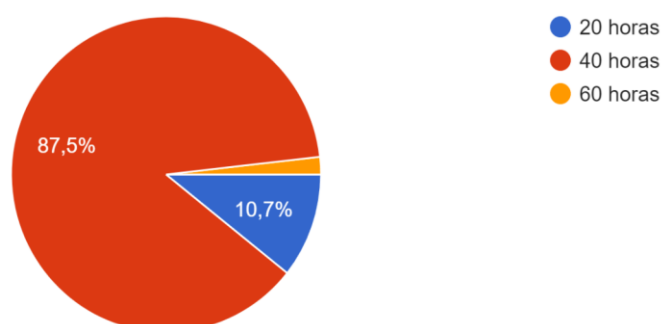
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Com relação à carga horária semanal de trabalho 87% das professoras respondentes (49 professoras) indicaram trabalhar 40 horas semanais, as quais podemos inferir que grande parte delas atuam na mesma escola, conforme os gráficos A e B:

Figura 23 - Gráfico da carga horária semanal de trabalho

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

56 respostas



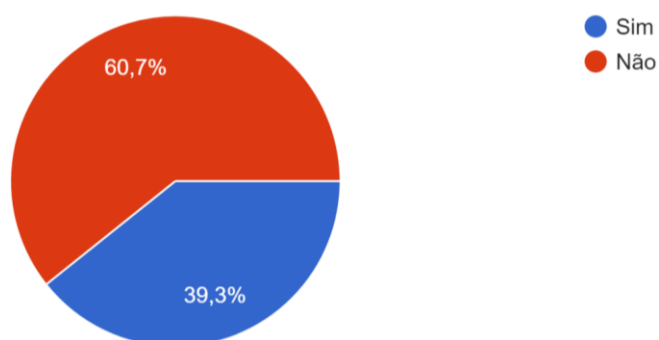
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Ou seja, das 49 professoras que tem uma carga horária de 40 horas semanais e 34 destas atuam na mesma instituição.

Figura 24 - Gráfico sobre a atuação em mais de uma instituição

Você atua como docente em mais de uma instituição?

56 respostas

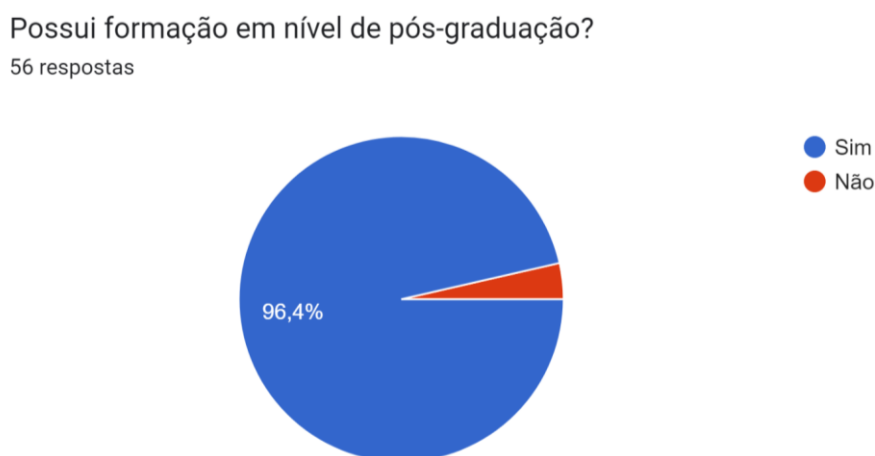


Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Consideramos que a atuação na mesma escola é condição importante para o desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que viabiliza um conhecimento mais aprofundado sobre a comunidade e a escola, favorecendo o pertencimento às culturas e políticas que dinamizam o contexto de trabalho escolar. Favorece, ainda, a construção de vínculos com os colegas, alunos e pais, tornando-se um ambiente mais favorável e colaborativo. Além disso, ao trabalhar na mesma escola, há de se considerar a redução de despesas e deslocamentos diários entre diferentes locais de trabalho.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação, a maioria das professoras da Rede possui formação em nível *stricto* e *lato sensu*, sendo que das cinquenta e seis (56) professoras respondentes, somente duas professoras manifestaram ter sua formação em nível de graduação apenas.

Figura 25 - Gráfico se possui formação em nível de pós-graduação



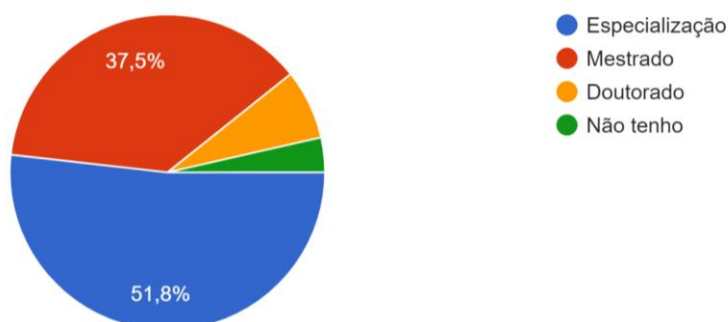
Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

A formação que prepondera no perfil de professores é *lato sensu*, atingindo um percentual de 51,8%. No que tange a formação em nível *stricto* evidenciamos 44,6 % das professoras possuem Mestrado e Doutorado.

Figura 26 - Gráfico da formação em nível de pós-graduação

Nível de formação em pós-graduação:

56 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Concordamos com Saviani (2007 apud LOCATELLI, 2021) quando indica que a pós-graduação se constitui como um dos caminhos de desenvolvimento profissional que tem a pesquisa como princípio da formação. Ao se constituírem como possibilidade de continuidade dos estudos, seja no âmbito de formação lato sensu, que contempla possibilidade de aprofundamento, de aperfeiçoamento e aprofundamento de temas. Bem como no caso das formações em âmbito stricto sensu, as quais respaldam percursos mais autodirecionados via o desenvolvimento de um perfil de pesquisador, viabilizando o aprofundamento de temas do campo, além do compromisso com as transformações almeçadas.

Contudo, consideramos importante problematizar a relação entre a formação e sua vinculação com a atuação docente, especialmente pelo caráter aplicacionista que muitos cursos se organizam, constituindo-se num forte aparato (ideológico inclusive) cada vez mais focados no saber fazer e distanciadas do domínio conceitual. (SILVA; JACOMINI, 2017, p. 644).

Tal contexto, ganha destaque diante do expressivo aumento da iniciativa privada. De acordo com Paiva *et al.* (2017), a partir dos estudos de Pilati (2006), já no período de 2001 a 2003, evidenciava-se um crescimento de 47% no número de instituições que oferecem cursos de especialização em nível de pós-graduação. Especialmente, por ser uma modalidade de ensino auxiliada por políticas e legislações mais flexíveis o que gerou, particularmente na área privada, a oferta de cursos desvinculados dos critérios acadêmicos mínimos de qualidade. (PAIVA *et al.*, 2017). Tal perspectiva pode ser indicada como elemento que fragiliza o desenvolvimento profissional docente, uma vez que coloca os professores como

meros técnicos, direcionando processos formativos exclusivamente a aplicação imediata em sala de aula, pragmáticos e economicistas. Concordamos com Sachs (2009) que é provável que promova uma concepção limitada do que seja ensinar e do que seja ser professor, uma vez que o conceito de praticidade “contribuem para o desenvolvimento de ideologias instrumentalistas que privilegiam uma abordagem técnica do desenvolvimento profissional docente” (p.105).

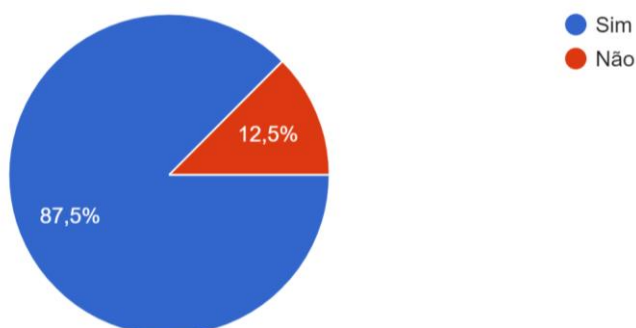
Em concordância com este autor, o desenvolvimento profissional contínuo implica colocar os professores numa posição de:

[...] de investigadores das suas próprias práticas, bem como das dos seus pares. Contribui para uma compreensão da natureza da prática e promove a sua melhoria e transformação. Oferece aos professores oportunidades para comunicar com os seus pares de um modo mais formal para que o alcance das suas práticas e perspectivas sejam transferidas para além da sala de aula e da escola incluindo a comunidade mais vasta. (2009, p.112).

O que implicaria no desenvolvimento da capacidade para aprender a partir da construção de relações potenciais, o que pressupõe um percurso autodirecionado a formação, a partir das escolhas e experiências formativas vividas pelos docentes. Nesta perspectiva, ao analisarmos o direcionamento das docentes sobre sua participação em eventos como seminários, palestras e congressos, somente 7 responderam que não:

Figura 27 - Gráfico de participação em eventos

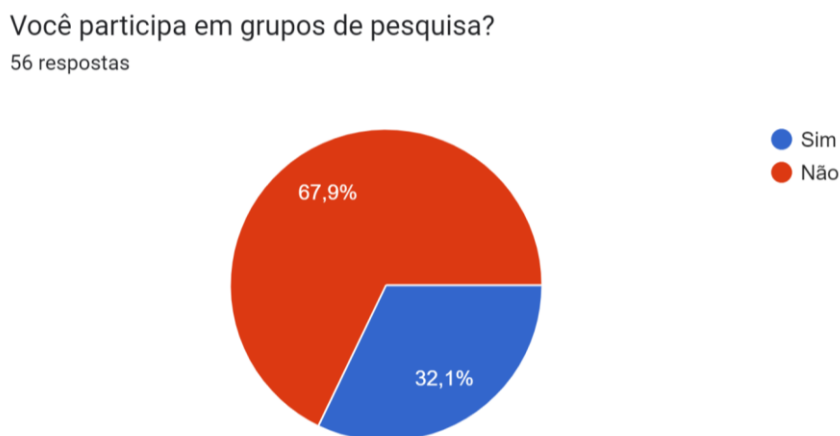
Você participa em eventos como: seminários, palestras, congressos:
56 respostas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Com relação à participação em grupos de pesquisa, evidenciamos que do total de 56 participantes da amostra, 18 informaram sua inserção nesta atividade e 38 professoras não participam de grupos de pesquisa:

Figura 28 - Gráfico de participação em grupos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Ao serem questionadas sobre experiências de destaque na formação continuada, observamos para a indicação para experiências próximas ao contexto de atuação, nos remetendo a perspectiva de autoformação, hetero, interformação, ecoformação, implicando desta forma no fomento aos processos reflexivos:

Quadro 9 - Experiências de destaque na formação continuada

- Já fiz várias... Mas as formações que mais nos enriquecem são aquelas que relatam sobre práticas de sala de aula, que nos fazem refletir sobre o cotidiano, que estimulam a criatividade e trazem novos horizontes a serem explorados. (Professora 1).

- Não consigo lembrar de uma em questão. Mas, estar em constante processo formativo com os colegas tanto da mesma rede quanto de outras é sempre motivo para destaque, pois é preciso dar voz aos colegas e as nossas vivências, experiências e contextos de atuação. (Professora 2).

- Acredito que toda formação continuada necessita inquietar, movimentar e acima de tudo contribuir para a prática pedagógica. A formação continuada é algo muito subjetivo de cada professor, pois também precisamos estar dispostos para se inquietar e se movimentar. Mas uma formação continuada de destaque, seria aquela que me proporciona reflexão, movimento e construção, sendo permeada por diálogo, estudo e possibilidades. (Professora 3).

- Para mim uma formação de destaque é aquela que conseguimos absorver várias

ideias, sugestões, onde conseguimos alinhar a teoria com a prática. (Professora 4).

- A formação ampliada é necessária para o nosso crescimento profissional. (Professora 5).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Outras destacaram as formações continuadas em nível de pós-graduação, como especialização, mestrado e a participação em grupos de pesquisa:

Quadro 10 - Experiências de destaque na formação continuada

- Minha dissertação de mestrado foi toda com o tema: Formação Continuada. (Professora 6).

- Estou fazendo especialização em Alfabetização e novas tecnologias para a educação. (Professora 7).

- O Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e agora a continuidade da formação no PPGCIMAT com o enfoque para o ensino que tem me feito refletir e ressignificar meus saberes e fazeres. (Professora 8).

- Grupo de pesquisa e extensão na área do ensino da matemática pertencente ao curso do mestrado profissional da UFN. (Professora 9).

- Grupos de estudo/ especialização em alfabetização e letramento. (Professora 10).

- Participação no grupo Núcleo de Formação e Desenvolvimento Humano (FORDES). (Professora 11).

- Em neuropsicologia educacional escolar, que ajuda muito na compreensão das dificuldades. (Professora 12).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Além dessas experiências, também evidenciaram o PNAIC como uma formação continuada de destaque, tendo em vista que possibilitou o compartilhamento de experiências, sugestões e a confecção de materiais para utilização nas práticas pedagógicas.

Quadro 11 - Experiências de destaque na formação continuada

- Para mim uma formação de destaque é aquela que conseguimos absorver várias ideias, sugestões, onde conseguimos alinhar a teoria com a prática. A formação continuada que participei que mais me chamou atenção foi a formação do PNAIC em 2018, onde percebemos que as dificuldades encontradas em nossa realidade pode ser a

mesma encontrada em outro município e juntos conseguimos encontrar uma saída. (Professora 13).

- PNAIC - Programa muito, participei quando trabalhei com os 2º anos, no início da minha carreira. Acontecia muita troca de experiência e sugestões e confecções de materiais possíveis de serem aplicados na prática na sala de aula. (Professora 14).

- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (Professora 15).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Dessa forma, pode-se perceber que a partir desse trabalho, as propostas do PNAIC fomentaram o compartilhamento entre pares, colaboração e reflexões, constituindo-se em um espaço positivo de formação continuada, revelando a dimensão contextual de perspectivas de trabalho com os estudantes.

Já outras docentes trouxeram temáticas e experiências diversas de formação continuada de destaque:

Quadro 12 - Experiências de destaque na formação continuada

- Em meio ambiente. (Professora 15).

- Formações realizadas pelas Pró Infâncias. (Professora 16).

- Construção da roda de conversa diálogos, no qual motivou os professores a escreverem suas experiências, produzindo, refletindo e compartilhando saberes e fazeres na rede municipal de um município da fronteira oeste. (Professora 17).

- Formação em tecnologias educacionais na rede estadual. (Professora 18).

- Formação em alfabetização para crianças maiores de 8 anos. (Professora 19).

- Autismo. (Professora 20).

- Em neuropsicologia educacional escolar, que ajuda muito na compreensão das dificuldades. (Professora 21).

- Curso de consciência fonológica. (Professora 22).

- Formação sobre os fonemas e a psicologia. (Professora 23).

- Sobre fonologia. (Professora 24).

- Apresentação dos trabalhos de Educação Financeira. (Professora 25).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Observamos, grande destaque as formações continuadas realizadas pela mantenedora, a partir das Paradas Formativas, como o PROMLA. Do total de 56 professores que responderam ao questionário, vinte e dois (22) destes se referiram ao PROMLA como experiência formativa de destaque. Como aspectos positivos que vivenciaram no programa, destacaram para a importância de professores da rede como articuladores e mediadores das discussões, bem como sobre as temáticas selecionadas. As narrativas que seguem explicitam estes aspectos:

O organizado pela própria mantenedora, é uma política ofertada pelo nosso município, os articuladores são professores da rede e conhecem a realidade de cada escola e podem partilhar suas experiências. (Professora 26).

A Rede Municipal já ofereceu diversas formações relevantes, porém as que envolvem as pautas da Educação Especial tem destaque, considerando a dificuldade encontrada em atender crianças da inclusão. (Professora 27).

PROMLA - Formação ofertada pelo município de SM. Experiência como ouvinte e articuladora do programa. Como todas as formações têm seus pontos fracos, como os temas, a forma como era abordado. Porém, os pontos positivos e mais relevantes é ser organizado pela própria mantenedora, ter sido uma política ofertada pelo nosso município, os articuladores serem professores da rede e conhecerem a realidade de cada escola e poderem partilhar suas experiências. (Professora 28).

Segundo uma outra docente, que também salienta:

A possibilidade de ter a formação continuada oferecida pela mantenedora, uma forma de vivenciar e potencializar os processos de articulação com minha prática, não só minhas vivências na formação continuada nos Anos Iniciais, assim como, o período que realizei a formação na Educação Infantil. Ambas as formações me auxiliaram na ação e reflexão sobre minha prática, através do compartilhamento e do diálogo com meus pares. (Professora 29).

Nesse sentido, as professoras destacam como importante nos processos formativos, práticas que possibilitem o compartilhamento e o diálogo, bem como seu direcionamento para o trabalho em sala de aula e suas demandas emergentes. As professoras ao manifestarem-se sobre a proposta no período pandêmico destacaram:

As formações da rede sempre são muito ricas e significativas. O suporte que nos foi dado durante a pandemia foi muito importante para o trabalho que precisou ser realizado. (Professora 30).

No ano de 2020 em tempos de pandemia, onde a insegurança era algo vivenciado por mim na docência em uma turma de quinto ano, pude vivenciar a formação continuada do programa PROMLA da SMed, e nesse sentido me senti acolhida com o grupo em poder compartilhar as vivências cotidianas da minha prática, o que auxiliou nas reflexões daquele ano diferenciado. (Professora 31).

Assim, contribui nas práticas que estavam sendo desenvolvidas no cenário pós pandêmico da rede, principalmente pensando estratégias para o processo de alfabetização e letramento das crianças com dificuldades de aprendizagem. (Professora 32).

Minicursos realizados pela Smed. Foi positivo pois nos proporcionou atividades práticas, que podem ser desenvolvidas em sala de aula. (Professora 33).

Como se ressalta nas narrativas as professoras manifestam a pertinência do trabalho desenvolvido, a partir da ideia de suporte aos desafios que vinham enfrentando. A proposta promovida a partir da dinâmica dos circuitos também foi mencionada, bem como o trabalho por rotações e metodologias ativas:

Quadro 13 - Experiências de destaque na formação continuada

- Houve uma das formações que trabalhamos com Rotação por Estações. (Professora 34).
- Os vários cantinhos. (Professora 35).
- Os encontros de formação, promovidos pela Rede Municipal, em especial sobre as metodologias ativas, contribuíram muito para minha prática. (Professora 36).
- PROMLA e a formação continuada de coordenadores pedagógicos. (Professora 37).
- Formações da Rede. (Professora 38).
- As próprias paradas da RME. (Professora 39).
- .- PROMLA, Paradas da rede. (Professora 40).
- Foi excelente a última formação. (Professora 41).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Houve, ainda, o destaque de duas professoras sobre o PROMLA, a partir de suas inserções como articuladoras do programa, as quais enfatizaram o incremento de seus processos formativos, especialmente por vivenciarem experiências formativas de modo distinto, ao comumente vivido, principalmente por ter exigido reconhecer as demandas formativas dos demais professores da rede da qual fazem parte. As narrativas que seguem explicitam estas considerações:

No ano de 2022, pude vivenciar a formação continuada dos professores, sendo articuladora do programa PROMLA, e nesse sentido, vivenciar de uma outra forma esse processo de continuidade na formação. (Professora 42).

No ano de 2022 participei como articuladora das formações do PROMLA, numa função de mediadora dessa formação. O papel de articuladora na formação de professores implicou a inversão do papel de colega para mediadora dos processos reflexivos. Tal compromisso, envolveu o domínio e segurança dos momentos pensados para a formação, desde a acolhida até a dinâmica de finalização do encontro. Estar no papel de formadora me permitiu compreender as necessidades da rede e as demandas dos professores para além do meu contexto de atuação, além de permitir colocar em pauta alguns elementos que defendo e acredito na formação da escola como um espaço de aprendizagem e conhecimento. Destaco a primeira parada de formação desenvolvida, que marcou o início do que foi vivido posteriormente a esse dia. A formação foi pensada como uma forma de retomar a construção do número a partir dos jogos, pois, como professora de 3º ano naquele momento, percebia que as crianças tinham dificuldade em compreender o número e representar suas quantidades. Por isso, quis que os professores pudessem vivenciar com jogos a exploração deste conceito, com jogos que englobassem vários níveis de conhecimentos sobre os números, propiciando-os perceber que é possível abordar em sala de aula uma proposta que caminha nestes diferentes níveis de forma lúdica, prazerosa e divertida. A partir da vivência com os jogos, conseguimos no coletivo de discussão pontuar quais conhecimentos de matemática estavam presentes nesses jogos e como podemos trabalhar com eles em sala de aula. Alguns professores não conheciam todos os jogos e outros trouxeram novas ideias e variações com os jogos, o que permitiu sínteses e estratégias possíveis do seu trabalho no contexto escolar. Ao final da tarde, nos reunimos novamente para conversar sobre os desafios da escola. Esse momento se configurou como um espaço de escuta e desabafo de inquietações, permitindo trocas e reflexões sobre os fazeres pedagógicos. Percebi que os professores esperavam que as formações sejam um espaço que lhes traga não respostas, mas caminhos sobre como organizar o ensino para as aprendizagens daquilo que não foi possível ser ensinado no contexto remoto e mais tarde no retorno presencial devido a gestão do tempo deste processo, de forma teórica, mas também prática, com exemplos sobre como colocar a teoria na realidade educativa. Essa experiência reforçou a necessidade da coletividade de formação, demonstrando que no compartilhamento e coletivo podemos trilhar estratégias de desafios para o aprender e ensinar na escola. Marcando a importância da luta pela formação continuada e do resgate da importância desta formação com qualidade e sentido. (Professora 43).

Consideramos este aspecto demarcador de avanços nas concepções de formação das professoras, uma vez que suas atuações exigiram um processo reflexivo mais intenso sobre o que implicaria a organização de um espaço formativo para ser desenvolvido com suas colegas. Nessa perspectiva, considerar a diversidade de experiências a serem mobilizadas e refletidas, é uma tarefa complexa, uma vez que envolve compreender o contexto singular de cada um dos docentes, o que exige um deslocamento acerca de suas condições particulares de

pensar e compreender a docência.

As Formações promovidas no contexto das escolas, vinculadas ao PROMLA, também foram fortemente destacadas:

Quadro 14 - Experiências de destaque na formação continuada

- *Particpei de uma formação interna, na escola onde eu trabalho, em que a professora responsável por este momento explicou sobre alfabetização, consolidação da leitura e sobre métodos de ensino e aprendizagem para crianças de 1º e 2º dos Anos Iniciais. Não foi uma formação expositiva, mas sim totalmente voltada aos anseios das professoras ali presentes. (Professora 44).*
- *Proposta de formação continuada na escola com nossos pares. (Professora 45).*
- *A formação continuada que acontece na própria escola, com troca de experiências e diálogos. (Professora 46).*
- *Formação nas escolas. (Professora 47).*
- *Formação continuada na escola. (Professora 48).*
- *A formação em contexto que vivenciei na EMEF Renato Nocchi Zimmermann que nos fez refletir sobre os processos avaliativos e as possibilidades de documentação pedagógica. (Professora 49).*
- *Formação em contexto proposta pela Rede Municipal de ensino em 2023. (Professora 50).*

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário (2023).

Desse modo, observamos que as professoras ao enfatizarem para suas experiências de formação de destaque, evidenciam o trabalho coletivo, o compartilhamento de experiências, a possibilidade de reflexão e de diálogo, que contemple as necessidades, as inquietações, os anseios de seus contextos de atuação. Tal concepção é expressa por Imbernón (2009, p. 60) quando afirma que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”.

Assim, podemos inferir o destaque para a política em curso, especialmente considerando o período relativo à pandemia, que precisou se reorganizar e pensar propostas para atender as demandas impostas. Logo, as propostas de formação continuada precisam ser pensadas a partir das demandas dos docentes, considerando o necessário protagonismo dos professores.

Tal perspectiva envolve a reflexão sobre suas práticas, o desenvolvimento profissional, que considerem o contexto de atuação, a fim de qualificar o trabalho pedagógico dos docentes e ao realizarem a formação no contexto da escola, precisam proporcionar a colaboração e o compartilhamento entre os pares, conforme Imbernón (2011, p. 85):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas na escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

Nesse sentido, a promoção da autonomia das escolas para realizarem as suas formações, bem como a garantia de tempo e espaço para que esta possa se desenvolver é condição chave do desenvolvimento profissional docente.

Este processo envolve a construção e consolidação de um paradigma colaborativo entre os professores, favorecendo a reflexão na e sobre o trabalho desenvolvido na escola, a fim de reestruturarem e transformarem o fazer cotidiano. Uma vez que os processos colaborativos se constituem como dispositivos importantes para o tensionamento dos movimentos de particularização, que se caracterizam pela reprodução, e surgem como possibilidades de saltos da cotidianidade docente, favorecendo os movimentos de individuação da docência, que manifestam-se pela disposição para a reorganização dos saberes e fazeres.

4.3 ELABORAÇÕES E CONSTRUÇÕES DAS DOCENTES COORDENADORAS ACERCA DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO PROMLA

Ao investigar sobre as experiências vivenciadas pelos docentes das escolas da RME Santa Maria, no que se refere ao PROMLA, nos dirigimos a compreender as elaborações das professoras sobre formação, especialmente, considerando suas experiências como coordenadoras de escolas e suas ações no programa, as quais

foram redimensionadas a partir de 2023, no programa. Assim, apresentamos a terceira dimensão categorial *Elaborações e construções das docentes coordenadoras acerca das atividades de formação a partir da participação no PROMLA*, a qual identificamos como elementos recorrentes a perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação; formação contextualizada às demandas presentes nos diferentes contextos escolares; temáticas em destaque com ênfase na relação entre as elaborações infantis sobre a escrita e sua correlação com os processos avaliativos em andamento e os tensionamentos à formação em contexto.

A partir das entrevistas desenvolvidas com as coordenadoras das escolas, buscamos compreender as suas concepções de formação, o que nos permitiu identificar a perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação.

As professoras ao manifestarem-se sobre suas concepções de formação refere-se à:

Formação é estudo, é estudar. Formação inicial é a formação básica pra você exercer a sua profissão seja ela qual for. A formação inicial é a formação básica. Tu precisas estudar, conhecer, os conhecimentos que foram construídos e que tu precisas ter para exercer uma profissão e depois vem a formação continuada que é essa em serviço, que tu vais seguindo estudando, se formando e aprendendo cada vez mais. (Coordenadora A).

Eu penso que quando a gente escolheu ser professora, a formação é desde que tu iniciastes a sua formação inicial, ela tem que ser continuada a vida toda. Ela não tem que depender só do que os outros vão te proporcionar, porque professor tem que ser pesquisador, independente da turma que ele estiver atuando, não existe tu trabalhares um conteúdo de ciências e fazer sempre do mesmo jeito. Não, as coisas mudam, evoluem e o professor precisa estar em constante estudo. E esse estudo primeiramente, tem que vir do professor, dele entender que precisa ter essa formação e de buscar o que é de interesse, buscar ter mais conhecimento de determinados assuntos, porque a gente não consegue todos os assuntos que abrange a pedagogia, por exemplo, é um professor de todas as áreas, mas é um professor só. Então, ele tem que buscar ter mais propriedade daquilo que ele gosta, daquilo que ele sabe fazer e como as coisas vão evoluindo ele precisa pesquisar, estar em constante formação, aliada com formações na escola e formações fora da escola, com grupos de pesquisa. (Coordenadora B).

A formação para mim é tudo aquilo que me faz ressignificar, repensar no que eu faço, acho que não adianta muitas vezes procurar algo, ver algo e algo não me tocar, não me fazer repensar, refletir sobre, principalmente sobre as minhas ações, o que eu tô fazendo que está causando, o que está impactando, o que está transformando. Então, para mim formação é isso, esse novo modo de às vezes olhar ou às vezes nem é mudar, é como dar continuidade no que está

sendo bom, ou de certa forma desconstruir o que não tá dando certo, então formação é isso é, uma avaliação contínua de tudo, do que está sendo feito, do que estou atingindo, e também o que está me fazendo bem, pois tem que ser significativo para o todo. (Coordenadora R).

Formação é na minha visão um processo onde tu vais adquirir alguma coisa pra tua vida, alguma aprendizagem para tua vida. Então, tanto faz essa formação ser para te preparar para o mercado profissional como para a tua vida, a formação ela é permanente, enquanto tu estiver vivo tu vais aprender sempre, tu aprendes ao longo da tua vida, tanto para o mercado de trabalho como para a tua vida, tanto competências e habilidades que tu vais adquirindo ao longo do teu processo profissional. (Coordenador L).

Observamos, nas narrativas das professoras o destaque da perspectiva de continuidade e permanência formativa, em que os docentes precisam estar em constante reflexão sobre suas práticas, evidenciando elementos da perspectiva de autoformação docente. Segundo Marcelo, a perspectiva de autoformação revela-se pela conscientização dos professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantém o controle sobre seu processo. A ênfase recai, principalmente, no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, p. 19, 1999).

De acordo com Powaczuk (2012), a tessitura da professoralidade implica a organização e reorganização contínua da atividade de produzir-se como professor, envolvendo uma mobilização direcionada a “colocar-se em condição de”. Tal dimensão implica que o professor reconheça suas necessidades formativas e possa direcionar-se a elas, favorecendo a aprendizagem de ser professor.

As professoras coordenadoras ao se referirem ao aprender a ser professor manifestaram a intrínseca relação entre teoria e prática, o que seria um elemento fundamental da formação. Destacam, ainda, o compartilhamento entre os professores, os quais, a partir de seus saberes experiências refletem e recriam novas perspectivas para o trabalho que desenvolvem:

Acho que ser professor, se constituir professor é algo que tu aprende diariamente. Precisa de todo o conhecimento científico, toda a bagagem teórica, todas as metodologias, mas é na prática realmente que tu aprendes a ser docente, e essa consciência de que tu nunca estás pronto, que estás sempre em processo de formação, transformação, de aprender, desaprender e de reaprender, porque não adianta, o nosso aluno de ontem já não é mais o mesmo hoje, e não vai ser o mesmo amanhã, tem muitas coisas assim que não nos

cabe só o conhecimento científico, o aluno traz toda uma bagagem de fora. Então você tem que ter diferentes olhares, então ser professor é uma coisa muito complexa. Então, ser professor para mim é essa dinâmica constante que requer formação contínua, estar sempre em processo de aprendizagem, de resignificação, de aprender muitos com os colegas e ir se adaptando. (Coordenadora R).

Eu acho que aprende sempre. Ser professora é uma coisa que tu nunca estás pronta, tu estás sempre aprendendo e a formação é muito importante, a formação Inicial, mas a prática da sala de aula também eu acredito que seja até mais importante ter a prática, porque tem muita gente que se forma em pedagogia mas nunca entra numa sala de aula. Então, não sei como que ficaria, se essa pessoa sabe ser professor porque o professor se faz também no desafio, no cotidiano, no que tu tens que resolver no dia a dia, dos obstáculos que tu encontra no dia a dia e que muitas vezes são coisas que não são ensinadas na academia, são coisas da vida, do cotidiano, do chão da escola mesmo e é nesse chão da escola que tu vais te constituindo professora, na prática. (Coordenadora A).

Atualmente eu sempre converso com as minhas professoras, que a gente tem que tentar unir a teoria com a prática, nem só a teoria funciona, nem só nossas experiências da prática. Mas, a gente tem que tentar aproximar essas duas coisas, porque a gente ficar só no eu fazia assim era assim, não dá. E, também ficar só no que o fulano fala, o que o ciclano cita. Então, a gente tem que tentar unir essas teorias com as práticas, e a gente tem que ter uma clareza do nosso objetivo na prática, por exemplo, assim, que nem eu falo com as gurias, se eu sou uma professora de primeiro ano, eu tenho que traçar metas, objetivos pra minha turma, a pequeno, médio e longo prazo, o que que eu quero que ao final de julho os meus alunos saibam dos conteúdos que eu tenho que trabalhar com eles, aí tu crias aquelas pequenas metas ali e aí tu vais criando estratégias dentro disso, dentro da concepção que tu acreditas de educação para alcançar aquela meta ali, então eu acho que a gente aprende a ser professor nessas trocas, nessas nossas formações, nessas nossas conversas e conseguir também trocar ideias com outras pessoas. (Coordenadora B).

Ser professor é que nem gente, a gente não nasce gente, a gente vai se tornando pela educação. Eu sigo mais ou menos e não tem como eu deixar de fora, eu sigo a linha de Paulo Freire para isso, eu me tornei ao longo da minha formação professor, e eu acredito também e vou naquela mesma linha de Freire que diz que ninguém se torna professor as 16 horas da tarde de uma terça-feira, não tem como, tu vais te formar professor ao longo do processo, não tem outra forma de tu te tornares professor a não ser praticando, refletindo, tua prática e retornando pra ela, não tem outra forma. (Coordenador L).

Neste sentido, observamos as relações intrínsecas do aprender com as perspectivas de autoformação e as possibilidades que emergem a partir dos processos interativos compartilhados com os colegas da profissão, bem como dos processos formais de formação, os quais decorrem das experiências acadêmicas, pressupondo com isso a atribuição de sentido para o professor a partir das exigências que são vivenciadas no exercício da docência.

Os processos formativos docentes são constituídos por múltiplas experiências que os professores em formação inicial e continuada vivenciam ao longo de sua carreira, as quais aliam perspectivas de auto, hetero, interformação, e ecoformação (MARCELO, 1999; PINEAU, 1988).

Ao perguntarmos sobre as experiências de formação continuada de destaque emergiram as experiências na pós-graduação, evidenciando a pesquisa como elemento capaz de impulsionar as relações entre o pensar e fazer em seus trabalhos. Assim, “os direcionamentos relativos à prática de pesquisa são tomados como elementos de destaque na produção docente, podendo ser indicados como espaços/tempos formativos que permitem e favorecem que o movimento de individuação se estabeleça” (POWACZUK, 2012, p. 187).

A interação colaborativa a partir de inserção em grupos de pesquisa também foram indicadas, tendo em vista a possibilidade de interlocução favorecida nestes contextos. Nesta direção, observamos fortemente a dimensão de contextualização das pautas em curso, ou seja, partam das necessidades emergentes dos contextos que emergem dos contextos profissionais e que exigem do professor novas elaborações, as quais não podem prescindir de reflexões colaborativas. Há o destaque neste sentido, do afastamento de espaços formativos, que os professores sentem-se como mero espectadores da palavra do outro. As narrativas que seguem se manifestam nesta direção:

A minha pesquisa, o que eu estudei no mestrado que eu me propus a pesquisar no mestrado, que para mim é o que deu a diferença na minha prática mesmo, de estar na realidade que eu estou e pensar sobre ela, poder respirar, talvez sair do meio respirar e pensar sobre o que eu tô vivendo, o que eu tô fazendo para qualificar a escola, qualificar o trabalho, então toda a construção da dissertação, da pesquisa, do laboratório de mudança que foi feito com as professoras, então eu acredito que toda essa parte foi para mim como gestora ou como professora foi que fez a diferença, eu sinto que tem eu era uma antes do mestrado e sou outra depois do mestrado. (Coordenadora A).

Assim na metade da pandemia a gente começou atrelar uma formação continuada dos nossos professores com o grupo de pesquisa DOCINFOCA e a gente ficou um ano e meio estudando, e nos encontrávamos, éramos em três escolas o Renato, a Casa da Criança e o CAIC, e eu acredito que aquilo ali foi muito valoroso para as nossas professoras porque respinga diariamente nas nossas práticas, a gente conseguiu ter um tempo de parar, estudar, estudar a base teórica, estudar concepções de educação diferente pra fugir daquele tradicional. A gente estudou também bem profundamente o valorizar as infâncias e isso vem direto nas nossas práticas agora, e eu sempre digo ali na escola, ela é uma antes dessa formação que a gente teve, e outra agora depois da formação, porque aquilo ali fez sentido pras meninas, fez sentido pras práticas

delas, por exemplo, eu olho um planejamento de uma professora do maternal e ela está trabalhando lá no ambiente do pátio externo, eu consigo visualizar a grande diferença de uma professora que nem saía da sala de aula e uma professora que agora explora os ambientes, dá valor para as infâncias, faz brincadeiras com as crianças, brinca junto com as crianças. Então, na prática a gente conseguiu ver e eu acho que foi uma formação de sucesso. (Coordenadora B).

Ultimamente as formações eu acho que tem sido boas, porque eu não gosto daquelas formações em que tu é simplesmente um espectador, um ouvinte. E que tu vais lá e te falam, falam e, às vezes, claro que tudo que te falam, te traz algo novo, te fazem repensar, mas, às vezes, fica tudo muito abstrato e tu não consegues, às vezes, ver no teu cotidiano, na tua realidade aquilo ou como transpor na prática, então toda formação para mim é onde que ela, principalmente, parta das minhas necessidades do contexto, ou que me traga propostas práticas, onde eu posso vivenciar, experimentar aquilo, para ver que aquilo é possível eu levar ou eu adaptar para a minha realidade para mim é válido, o momento que fica algo de fora que não tem contextualização, tem que ter contextualização, tem que ter significado para o que eu necessito e às vezes nem sempre era isso. Às vezes vinha alguém lá de fora, por mais que tenha boa vontade, mas não sabe o que tu está passando, por exemplo, essas formações que a gente tá conseguindo ter agora no âmbito da escola, eu mesmo falo, às vezes, vamos trazer tal fulano, o que a gente pode procurar, quem para fazer uma fala, mas assim eu não preciso de santo de fora se eu tenho quem faça milagre em casa sabe, eu tenho tantas colegas que tem um potencial gigantesco, embora assim, um pouco tempo de experiência, que são novas na rede, mas que estudam, que se dedicam, que refletem sobre, que mudam as suas práticas, que tem um arsenal de estratégias e possibilidades para mostrar para a gente, que eu não preciso de ninguém de fora. Então, para mim isso que é válido, não são grandes nomes, mas são grandes atitudes, são grandes mudanças que podem fazer, então fica foi mais um dia, foi mais uma reunião. (Coordenadora R).

A que marca não só pra mim, mas como nesse tempo todo que eu venho trabalhando o que marca é aquilo que é prático, o que eu sinto não, é só pela teoria, tu ir lá só ouvir e ok. Todas as formações que foram práticas elas marcaram. Então, assim tu vais numa formação prática e depois tu vais ter que dialogar sobre ela, essas marcam, eu tenho exemplos assim do ano passado, mais recente uma ali no Araci elas fizeram já com uma nova forma, com certas mudanças, era um circuito que a gente foi passando, tava o nosso grupo, nosso zoneamento, a nossa zona na sala, e depois a gente foi passando, conhecemos todas as oficinas e depois retornamos para a sala para conversar sobre ela eu acho que isso é tremendamente válido tu conheceres a prática e depois tu vires conversar e dialogar sobre essa prática, ali é que tu vais debater, conversar sobre a experiência entre os pares e também é fantástica, e eu acho que é isso que precisa a experiência entre os pares. (Coordenador L).

Observamos as perspectivas que sustentam as concepções de formação das professoras coordenadoras o necessário deslocamento para o pensar sobre os processos que vivenciam, nos remetendo-nos a pensar nas formações como possibilidades de decolagens da cotidianidade do professor. Conforme destacado por Powaczuk (2012), a tessitura da professoralidade envolve condições de tempo e

de espaços que permitam que as elaborações dos professores possam avançar de uma dimensão particularista, ou seja, de reprodução das práticas vividas em direção a uma perspectiva de individuação, a qual se caracteriza pela possibilidade de elaboração mais intensa sobre as escolhas, ações e procedimentos realizadas no cotidiano da docência. Tal perspectiva é fundamental para que a cotidianidade da docência possa ser reconfigurada, permitindo tecer novos percursos as experiências particulares vivenciadas por cada professor.

Este processo, segundo Powaczuk (2012), possibilita o avanço de práticas muitas vezes imediatistas e pouco refletidas pelos professores, permitindo sua reelaboração, o que caracterizaria a ativação dos movimentos de individuação (reelaboração dos saberes e fazeres pedagógicos).

Neste sentido, ao pensarmos sobre as condições de tempo e de espaço que incidem sobre a tessitura da professoralidade, nos direcionamos a compreender como os professores coordenadores avaliam o programa o PROMLA. Assim, ao serem questionadas sobre o referido programa, as coordenadoras destacaram para reconhecimento do esforço da mantenedora em construir uma proposta que fomente os processos reflexivos dos professores que compõem a rede. Contudo, destacam a necessidade de personalizar, ainda, mais o percurso, bem como as fragilidades na forma como os professores se engajam nas propostas em curso:

O que eu posso te dizer eu acredito que a nossa mantenedora tem boa vontade nessa iniciativa do PROMLA. Eu entendo que, como eu já ouvi alguns relatos, eu sei que para muitas professoras realmente o que elas trazem no PROMLA é um diferencial, é algo novo, é algo diferente, só que o grande problema que eu vejo é que nossa rede é muito grande, tem 80 e poucas escolas. Então, são muitas, é muita diversidade nos contextos da escola, nas pessoas, nas professoras, na formação de cada uma, então uma formação única para esse universo todo ele é problemático, porque não vai contemplar nessa formação do PROMLA. (Coordenadora A).

E também eu acho que o PROMLA, a forma dele é interessante, só que os professores deveriam ser mais engajados, isso é de cada pessoa, a gente não consegue ir lá na cabeça de alguém e dizer você tem que fazer, tem muita gente que vai porque tem que ir, tem muita gente que nesse dia nem vai, tem muita gente que não acha esse espaço importante. Na verdade é um espaço que a rede de Santa Maria conquistou, um dia para formação, e como não é valorizado e como vai perdendo espaço, daqui uns dias nem isso a gente vai ter e não daí vão poder reclamar, porque quando tinha não era bem aproveitado. (Coordenadora B).

Entendemos que a fragilidade na adesão dos professores da rede, manifestada nas narrativas docentes, repousa pela abrangência de interesses e demandas formativas dos professores, como destaca a coordenadora A, como também incide sobre as condições de trabalho dos professores. A professora coordenadora B relata para estes condicionantes, como elementos que obstaculizam os processos formativos, fazendo referência ao processo evidenciado no ano de 2022.

No ano passado, como tava todo mundo saturado, cansado, no dia da parada os professores tiravam pra fazer os planejamentos, colocar em dia os planejamentos da semana, os pareceres descritivos e não participavam, porque estava todo mundo sem hora atividade, então acho que isso fez com que diminuísse o número de pessoas que participavam do PROMLA. (Coordenadora B).

Nessa perspectiva, é importante considerar que os processos formativos desenvolvidos, não podem ser analisados sem que se leve em conta as condições de desenvolvimento profissional, pois como bem menciona Imbernón (2011) a formação é um elemento essencial do desenvolvimento profissional do professor, mas não o único, pois existem diversos fatores que a profissão docente desenvolve-se: “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional” (2011, p. 46). E as condições de trabalho são importantes para que haja espaço para a formação, uma vez que pressupõe tempo para pensar, analisar, refletir e elaborar.

O ano de 2022 foi um ano de intensos conflitos dos professores, os quais se depararam de forma mais contundente com o impacto da pandemia. No site do Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria (SINPROSM), observamos a alta incidência de afastamento dos docentes, por meio de atestado médicos, noticiada:

Pelo menos um terço dos 1.752 profissionais lotados na rede municipal de ensino esteve afastado por conta de atestados médicos. É o que aponta o balanço do primeiro semestre de 2022, em que 567 trabalhadores do município apresentaram documento para afastamento temporário de suas funções. Em 30 dias, entre os meses de junho e julho, o número total chegou a 119 profissionais afastados. A média mensal deste ano oscila entre 80 e 100 – antes da pandemia, eram de 70 a 80 atestados mensais. Os motivos dos afastamentos não foram informados. De acordo com a

superintendente do Setor de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação (Smed), Solaine Massierer, nem todos esses profissionais são substituídos. Quando isso ocorre, pode ser por meio de remanejamento interno das escolas ou por editais de Regime Suplementar de Trabalho (RST) propostos pela prefeitura. Em casos de atestados de professores de até 15 dias, é a escola que soluciona a substituição internamente, sendo responsabilidade do coordenador pedagógico. Em afastamentos maiores que 15 dias, a responsabilidade de suprir a vaga é da secretaria, que ocupa a vaga a partir do edital RST. (SINPROSM, 2022, s/p).

Desta forma, o sindicato chama a atenção “para o número de professores que se afastaram por problemas de saúde, especificamente em casos de saúde mental, alertando para a realidade de professores que estão lidando com o esgotamento físico e mental, e muitos sem o diagnóstico ou ajuda adequada para tratamento” (SINPROSM, 2022, s/p). Na mesma nota, há o destaque para os resultados de um estudo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Contextos em Desenvolvimento Humano: família e escola (Nedefe) da UFSM, com escolas da rede municipal direcionado a rotina de trabalho e saúde mental dos professores durante e após a pandemia.

Elenise Coelho, mestra em psicologia da saúde e membra do Nedefe, conta que através de rodas de conversa em 5 escolas de Santa Maria, foi identificado que mesmo antes da pandemia, os professores conviviam com a sobrecarga e desvalorização: - A pandemia agravou essa situação que já estava difícil, porque a partir do momento que se teve que dar aula em casa, sem suporte e instrumentalização, isso gerou ainda mais estresse. A carga horária de trabalho foi extrapolada, além das próprias questões da pandemia, teve gente que perdeu familiares ou tiveram pessoas hospitalizadas por um longo tempo. E a escola pública também presta um serviço assistencial aos alunos, no sentido da alimentação e da segurança, e geralmente é o professor que está ali presente. Elenise também ressalta a pressão que os professores da rede pública sentem em recuperar as lacunas de aprendizagem perdidas durante o ensino remoto. Ela conta que mesmo com as readaptações feitas nas políticas educacionais para viabilizar o ensino em casa, as metas de aprendizagem e os indicadores não foram flexibilizados, e os professores foram diretamente cobrados, contribuindo para o agravamento das questões de saúde. (SINPROSM, 2022, s/p).

Nesta direção, as considerações expressas nos possibilitam pensar no conjunto de variáveis que podem ter incidido sobre o esvaziamento do PROMLA, o que remete a refletir acerca das condições concretas de trabalho que os professores vivenciam.

Como já mencionado anteriormente, devido ao esvaziamento da participação dos professores nas Paradas Formativas e por restrições financeiras houve a impossibilidade de contratação dos professores articuladores, o PROMLA teve

novos direcionamentos em 2023, o qual foi direcionado para a inclusão de formações a serem organizadas nos contextos escolares.

Para as coordenadoras das escolas esse novo desdobramento, principalmente ao que se refere à Formação em Contexto, foi muito positiva, por possibilitar um diálogo mais próximo na escola entre os pares, viabilizar a realização de formações dentro da carga horária de trabalho, com propostas conforme suas necessidades e demandas do contexto, favorecendo o protagonismo dos professores. Em suas palavras:

Acredito que de tanto as direções, coordenações, os professores gritarem sobre essa formação, foi reformulado então para esse ano de 2023 a rede dividiu as formações. Então, ficaram quatro (04) formações para a SMED e três (03) para a escola, é um grande avanço eu vejo, embora ainda seja muito pouco, ainda não consiga suprir a nossa necessidade, mas já foi um avanço. A formação em contexto é muito boa, foi uma grande vitória para esse ano (...) eu acredito que se a gente caminhar para esse lado das escolas terem mais essa autonomia de fazer suas próprias formações vai dar mais certo, porque a rede é muito grande talvez essa prática com municípios menores funcione, mas Santa Maria é muito grande, se tu pensar Camobi e pensar nós aqui na zona norte já é muito diferente. Então, como eu te disse é muito importante, eu acredito que é uma conquista ter essa formação dentro da carga horária de trabalho, é uma conquista muito grande, eu acredito que tenha muita boa vontade das formadoras, da SMED, mas, enfim, eu acredito que têm escolas que conseguem fazer isso sozinhas que se deixar para a escola ter a sua autonomia de fazer suas formações a gente teria mais ganho ainda. (Coordenadora A).

E esse ano ficou melhor ainda, porque foi uma das sugestões da última reunião que teve no final do ano passado com os coordenadores, dessa necessidade da formação em contexto, da gente partir das nossas necessidades reais vigentes, emergentes, então está muito bom, porque a gente consegue estabelecer um diálogo mais direto com os docentes. (Coordenadora R).

Eu acho que a partir dessa formação em contexto, dessas conversas, dessa reunião entre os professores, desse compartilhar de ideias, foi muito importante e positivo. (Coordenador L).

Eu acho que nós professores deveríamos valorizar esse espaço que a rede conquistou, que é um projeto de formação continuada, e eu acho que ele teria que ser mais intensificado ainda, teria que ter uma nova articulação, novas ações assim, para intensificar e os professores compreenderem a importância desse espaço, se nós perdemos esse espaço é pior, com formação tu já não consegue refletir a tua prática imagina sem, e o PROMLA é esse espaço de diálogo (Coordenadora B).

Dessa maneira, podemos indicar que o direcionamento proposto, favoreceu o incremento dos processos autoformativos (processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação) envolvidos no aprender a ser

professor, ao mobilizarem as perspectivas de interformação (os docentes participam de atividades conjuntas, em um sistema de colaboração) (MARCELO, 1999) e de ecoformação (ação do meio ambiente sobre os indivíduos) (PINEAU, 1988). Tal processo envolve escolhas conscientemente dirigidas e reavaliadas pelo sujeito, a fim de desenvolver-se e qualificar o seu crescimento pessoal e profissional. De acordo com Marcelo e Vaillant (2012):

Independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho [...]. Existe um fator de responsabilidade pessoal e profissional que é o que determina a capacidade de envolvimento e de aprendizagem das pessoas, especialmente no século no qual vivemos. (p. 31).

Desse modo, nesse processo implica considerar o que cada docente toma como importante e necessário no seu processo de aprender a docência. Contudo, este processo não é solitário, “abarca aprendizagens diversas, envolvendo dimensões intra e interpessoais associadas aos contextos socioculturais nos quais os sujeitos se encontram” (BOLZAN e POWACZUK, 2017, p. 125).

Nesse sentido, as escolas passaram a organizar as formações, a fim de atender suas necessidades e promover uma formação contextualizada às demandas presentes nos diferentes contextos escolares, fomentando o compartilhamento entre os pares, conforme relatam as coordenadoras:

Eu como coordenadora, eu já conheço as potencialidades e as fragilidades do trabalho das minhas professoras, é específico, é uma escola, são sete professores, eu como coordenadora sei as potencialidades e as fragilidades. Então, eu posso promover para elas uma formação em contexto que faça sentido, que eu possa exaltar ou aproveitar as potencialidades delas e trabalhar nessas fragilidades que eu vejo no trabalho pedagógico de sala de aula. Então, essa formação em contexto é muito boa. (Coordenadora A)

Então, como a SMED pediu a formação em contexto, a gente está se organizando pra não ficar só as coordenadoras fazendo as formações, ou chamando alguém pra dar uma palestra, então a gente está envolvendo as professoras da escola e está sendo bem legal, bem interessante. (Coordenadora B)

Nessa perspectiva, evidenciam o protagonismo dos professores em participarem na construção e realização das propostas nessas Formações em Contexto:

Então, a partir dessa formação, está desencadeando ali na nossa escola o protagonismo do professor, esse ano a gente montou o nosso plano de formação continuada e aí na primeira reunião do ano buscamos junto com as gurias algumas temáticas. E a gente pediu quais os professores que poderiam nos ajudar a pesquisar essas temáticas para trazer pras colegas. Então, são elas que estão fazendo as formações, e tá saindo coisas riquíssimas assim, outra que foi muito boa que a gente fez foi sobre avaliação e foram outras duas professoras que pensaram a formação e a gente só deu uma pincelada em alguma coisa, mas ficou uma vivência fantástica, e isso também mostra que o professor sendo protagonista da sua própria formação e valorizando o professor, porque ele vai fazer uma formação para o seus colegas, para o seus pares, dá muito efeito, porque quando elas falavam de avaliação, as gurias sabem que aquele tipo de avaliação é o que elas fazem com os alunos delas, elas veem no dia a dia da escola. Então, não são aquelas coisas que vem alguém que diz que a gente tem que fazer daquele jeito, de fora sem ser contextualizada. Então, são elas mesmas produzindo conhecimento e trocando ideia no dia dia com as gurias, a nossa formação é em contexto, e eu acho que isso está sendo bem significativo pra todo grupo. (Coordenadora B).

E aqui na escola a gente tenta unir os grupos dos níveis, os da educação infantil, dos anos iniciais e ensino fundamental. Então, a gente tenta articular de uma forma que todos consigam ficar mais integrados e a gente consiga ver a escola como um todo, porque somos uma equipe, temos que ter harmonia, respeito pelo coletivo, tem que ter colaboração, corresponsabilidade entre todos. E o nosso grupo está bom, a gente se respeita, escuta, a gente troca muito. (Coordenadora R).

Em vista disso, as narrativas das coordenadoras manifestam o esforço em organizar espaços que fomentem a intencionalidade em direção a uma postura reflexiva dos docentes acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos. A perspectiva do professor como sujeito em permanente formação pressupõe ambientes formativos capazes de qualificar o trabalho docente. E, que possibilitem pensar a prática, a partir de uma consciência crítica desenvolvida através do compartilhamento de experiências e da colaboração, através de uma postura investigativa e de constante atualização. Assim, é importante que esse se entenda como um aprendiz e participe de formações que convergem com suas necessidades. Para Bolzan e Isaia:

[...] a formação permanente pressupõe a consciência da docência como profissão e o enfrentamento dos desafios de novas formas de ensinar em um mundo em constante transformação. Esse processo envolve espaços e tempos de reflexão a partir das trajetórias pessoais e profissionais, tendo como premissas contextos emergentes na contemporaneidade. (2019, p. 154).

Neste sentido, observamos para distintas propostas de formação em contexto, em andamento na rede. Algumas coordenadoras expressaram como realizaram a organização e desenvolveram a Formação em Contexto por meio do compartilhamento entre as escolas do mesmo contexto, ou seja, a partir da realização de um intercâmbio entre as escolas da mesma região:

Nós fizemos três, a SMED colocou que cada escola tinha autonomia, poderia fazer só ela com seus pares ou regionalizar, nós pegamos as três escolas da nossa região, o Nóbrega, a EMEI da montanha e nós o Oscar grau, que são praticamente a mesma comunidade que circula entre essas três. Primeiro eles começam lá na EMEI, chega no primeiro ano eles vem para cá, alguns não ficam aqui, vão lá para o Nóbrega, que é tudo mais ou menos a mesma região. Então, essa formação em contexto nós começamos em junho, tivemos outra em julho e agora 5 de agosto, cada dia numa escola. (Coordenador L).

Na formação em contexto, daí realmente tu vais trazer para o teu território ali, para tua escola. A gente tem tentado fazer uma atividade integrada com a EMEI Glaci, que é do mesmo território. Então, a gente também não está isolado, a gente tem tentado fazer esse intercâmbio com a outra escola, que deu essa abertura para isso, mas é dali do território, então a gente pode conversar sobre o que faz sentido para a gente. (Coordenadora A).

No que tange aos temas emergentes nas formações desenvolvidas, destacaram-se a dificuldade de concentração das crianças, níveis de construção da escrita, processos avaliativos e o uso das tecnologias digitais:

Tem um tema, geralmente a gente organiza os círculos que é a prática de uma professora nossa, aí no primeiro a gente trouxe uma convidada de fora, pois uma coisa que as professoras traziam muito era sobre a dificuldade de concentração das crianças nessa volta do período da pandemia, então ela fala sobre ginástica cerebral, foi um trabalho bem legal sobre isso, trouxe ideias práticas também para trabalhar com os alunos e foi bem bom, gostaram bastante. Então, sempre a ideia é essa de trazer uma pessoa referência, mas que venha trazer um tema que está emergente na escola, que as professoras estão sempre trazendo, ou que o coordenador observa que precisa. Trazemos alguém para discutir uma temática que é demanda na escola. (Coordenadora A).

A primeira a gente fez bem voltada à Alfabetização, bem voltada aos níveis, uma professora da escola que ministrou. A segunda formação em contexto foi sobre avaliação escolar com uma professora tratando sobre como avaliar, porque avaliar. E a terceira formação trabalhamos sobre as tecnologias, trabalhamos o canva, várias plataformas e outras possibilidades, E a professora que ministrou ela tem toda uma formação, todo um aparato, ela também é técnica e tem um olhar para o pedagógico muito legal. A gente tá focada na alfabetização, com toda essa questão da defasagem da aprendizagem, queremos muito Vê-los alfabetizados. Então, há uma mobilização maior sempre, trabalhamos com as testagens, levamos a testagem das turmas, os professores manusearam, fizeram a separação por níveis, participou também professores dos anos finais,

porque já havia defasagem da aprendizagem, com a pandemia agravou, então estamos com alunos até então no sexto ano que não estão alfabetizados e os professores perguntam como é que eu faço, como que chegou até aqui e daí vem toda aquela problemática e daí até para as professoras entender como que se dá todo o processo de alfabetização. Então, foi muito bom essa troca, foi muito bom para eles entenderem e para nós também reforçarmos. Realizamos a formação em contexto também sobre avaliação escolar, porque nós estamos com muitas avaliações externas e isso é um conflito, é uma sofrência, que eu já tô numa agonia porque final do mês já tem a segunda da Alfabetiza Tchê, eu não sei o que eles avaliam naquilo, é um sofrimento, mas como vem de cima para baixo a gente só tem que executar. Então escolhemos a temática sobre avaliação porque é uma inquietude geral. (Coordenadora R).

Como destacado nas narrativas, observamos a ênfase na relação entre as elaborações infantis sobre a escrita e sua correlação com os processos avaliativos em andamento, os quais foram também temas das formações ocorridas nos demais encontros da rede, os quais contemplaram a totalidade de professores. Conforme, já mencionado o PROMLA no ano de 2023, realizou oito (08) paradas da Rede, sendo destas três (03) desenvolvidas no contexto das escolas, e cinco (05) direcionadas a totalidade de professores, as quais foram realizadas a partir de palestras em um dos turnos e no outros ateliês com temáticas variadas para os professores fazerem suas escolhas. Em uma delas, o direcionamento se deu para a realização de testagens diagnósticas em todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de obter um panorama das demandas da rede no que tange ao processo de alfabetização. Tal direcionamento, decorrente das demandas de avaliação do Programa Alfabetiza Tchê.

Nesta perspectiva, ao perguntarmos sobre como os professores das escolas têm avaliado o PROMLA, as coordenadoras relataram para uma avaliação positiva do programa, tendo em vista as possibilidades construídas de ressignificação do trabalho pedagógico, o que mobilizou o interesse das professoras, repercutindo na aprendizagem docente:

As professoras falaram que agora estão bem mais satisfeitas, falaram que está bem mais significativo por causa da prática. Tanto a formação de contexto quanto a formação da rede também, porque agora como a gente trabalha nos ateliês, por exemplo a última que a gente teve lá no Duque, que partiu da proposta das testagens, trouxeram o embasamento teórico, o conto a ser trabalhado, trouxeram sugestões de jogos conforme cada nível, então visualizar o que é possível, as construções, a ludicidade envolvendo ali, que elas todas se envolveram pela ludicidade ali na prática dos jogos, podendo trazer isso para a sala de aula, e isso despertou muito o interesse delas, fotografavam, falavam eu já fiz isso, eu fiz tal de tal forma, já vislumbravam novas possibilidades de fazer

adaptações também, e todas elas como a gente fez uma avaliação no final da nossa ali, e todas elas colocaram da significação de estar praticando, e da formação ter mais a prática e menos o teórico, porque o teórico elas já sabem, o embasamento teórico elas já tiveram por muito tempo e procuram estarem se atualizando, mas que a prática ainda é uma carência, então está sendo positivo o PROMLA. (Coordenadora R).

PROMLA era muito bom, acho que ele andou muito bem ali, porque se a gente pegar e avaliar ali em 2019 nós e outras escolas possivelmente também tinham professores que não conheciam esse tipo de testagens e foi lá no PROMLA que eles começaram a fazer as testagens, nós tínhamos professores que nem conheciam, nem liam Emília Ferreiro e eu te confesso que eu também não conhecia, porque eu também não sou pedagogo. Então, o professor não tinha como fazer uma testagem do aluno, ele não tinha perfil da turma. E com o PROMLA, eu acho que ele articulou bem isso, foi bem legal isso. Antigamente a gente não via o professor se preocupar com o perfil da turma e hoje a partir das testagens para formar um perfil da turma, é geral hoje, se eu chegar e perguntar para qualquer um dos professores aqui da escola que nível está o perfil da tua turma, eles sabem falar, mas porque foi trabalhado isso e teve um preparo para essas testagens. (Coordenador L).

As coordenadoras relataram sobre o impacto das avaliações diagnósticas impulsionadas pelas testagens relativas às hipóteses infantis (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) permitindo a instrumentalização dos docentes sobre os processos elaborados pelas crianças. Conforme destacado pelas coordenadoras, tal encaminhamento carecia de aprofundamento por parte dos professores, tendo em vista que muitos não conheciam tal abordagem. Concordamos com Ferreiro (2012) quando destaca como primordial que os professores sejam capazes de reconhecer:

Que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de ser capazes de escutá-las desde seus primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos). Não podemos reduzir a criança ao par de olhos que veem, ao par de ouvidos que escutam, ao um fonador que emite sons, e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saber esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que a escrita, todas as escritas. (p. 37).

Tal concepção nos remete a perspectiva de autoformação, que segundo Pineau (1988 apud LEMOS, 2016) envolve a apropriação individual do seu próprio poder de formação. Nesse sentido, “toma em suas mãos esse poder, tornando-se sujeito, e, ao aplicá-lo a si mesmo, torna-se objeto de formação de si mesmo, permitindo uma diferenciação, uma emancipação, uma autonomização, ou seja, um autoformar-se” (LEMOS, 2016, p. 138).

Observamos que das quatro coordenadoras, apenas uma delas mencionou a inadequação do trabalho relativo aos níveis de construção da escrita, uma vez que tais referenciais já estariam apropriados pelas professoras:

Por exemplo, essa última que teve agora, que foi sobre os níveis da escrita da psicogênese, então elas fizeram oficinas para os professores vivenciar e falaram sobre os níveis da escrita para fazer a testagem, a gente sabe que para algumas professoras foi uma grande novidade, que não tinha ouvido falar sobre isso, que aprenderam nessa formação, mas já para quem tem uma caminhada, que já faz isso constantemente, ir lá e ouvir tudo que já sabe, fica como chovendo no molhado, de uma vivência que elas já tem, vem falar de uma prática que elas já fazem, então aquilo não acrescenta e não entusiasma, pelo contrário desestimula de estar participando das formações e esse é o grande problema que eu vejo. (Coordenadora A).

Tal perspectiva evidencia a diversidade de perfis formativos dos professores da RMESM, os quais demandam o atendimento de um conjunto de demandas formativas, tornando-se difícil equacionar em uma rede tão ampla. Com isso, a possibilidade de trabalho nos contextos escolares, permite que o processo mais aproximado das demandas seja impulsionado.

Consideramos que os espaços de compartilhamento e de apoio mútuo constituem-se como suporte fundamental para os movimentos de individuação, que se caracterizam pela compreensão do inacabamento, favorecendo a tomada de consciência acerca das condições alienantes do cotidiano escolar, bem como das possibilidades a serem construídas. O PROMLA instaurado a partir da multiplicidade de perspectivas, sobre os confrontos cotidianos, propiciadas pelas formações em contexto, permite que os modos particulares de compreender as práticas docentes possam ser redimensionados, à medida em que uma cultura de formação seja instaurada.

Diante disso, observamos como elementos que tencionam a proposta em curso, e que precisam de maior atenção, a ampliação do suporte às instituições escolares no que tange à construção de propostas de formação. Evidenciamos que houve escolas que não conseguiram realizar a Formação em Contexto com seu grupo de professores, conforme relata a Coordenadora B, que trabalha em duas escolas e teve vivências diferentes em cada uma:

Eu vivo as duas coisas, numa escola estamos bem alinhadas, fazemos a formação em contexto, bem organizada. E na outra escola que sou

coordenadora, temos os três turnos é manhã, tarde e noite, e assim, já tentei alinhar uma formação em contexto e ainda a gente não conseguiu, então ainda a gente faz um levantamento a partir de questionário das temáticas mais pertinentes, e organiza via meet, porque lá a gente não conseguiu nem reunir os professores, porque professores de área, por exemplo, turno da manhã, turno da tarde e turno da noite eles têm aula em outras escolas. O que estamos conseguindo alinhar bem com os professores, que a gente tá fazendo um bom trabalho é a partir da dissertação de uma professora, porque a dissertação dela tem um grupo com professores e a coordenação dos Anos Iniciais. Então, ali a gente pensa a nossa prática dos Anos Iniciais, é fantástico, vem coisas maravilhosas das professoras. Então, aquele é o momento que estamos conseguindo ter, mas assim, todo mundo de forma voluntária que optou por estar naquele espaço. Então, na escola que conseguimos realizar a formação em contexto, é conforme as demandas do coletivo e quais professores que iriam nos ajudar a organizar a formação. (Coordenadora B).

A professora argumenta para uma falta de direcionamento sobre a Formação em Contexto por parte da SMEd, e que para muitas escolas ainda não está claro como organizar e o que fazer:

Nós coordenadores não temos formação, nós temos reunião e daí a gente é convocado para uma reunião e é passado alguns tópicos, tipo o que os professores de vocês falaram sobre a parada, daí cada um salienta alguma coisa que gostou e não gostou e deu, não é feito aquela reflexão do que poderia fazer, o que tinha que continuar, não é feito uma avaliação em si da parada, já quando eu estava no PROMLA, nós fazíamos uma avaliação da parada, mas isso, os articuladores. O que eu acho também é que falta pra rede em si é uma formação para coordenadores, porque nós coordenadores não temos uma proposta alinhada, cada coordenador faz de um jeito, só que a gente é uma rede só, eu sei que cada contexto é um contexto, mas as ideias principais precisariam ser alinhadas [...] nós que começamos a buscar e estudar o que é formação em contexto, e eu vejo que tem escolas perdidas, converso com as coordenadoras, e elas falam assim: ah eu tenho que achar uma palestra, alguém que fale sobre tal temática. Compreendo que formação em contexto é você pegar uma situação da escola e fazer uma reflexão com seus professores, não pode ser uma temática que é anseio só da coordenadora e da gestão, ou de duas ou três professoras. Então, essa formação em contexto, ainda, não está clara pra gente, o que é, e como fazer. (Coordenadora B).

As demais coordenadoras ao se referirem sobre a formação para os coordenadores, evidenciaram percepções conflitantes sobre o tema:

Nós temos uma reunião mensal dos coordenadores, em que somos preparados para motivar os professores para a parada. (Coordenador L).

Tem pras coordenadoras o percurso formativo de coordenadores, ainda não teve nenhuma depois dessa do Duque, teve uma antes, que foi quando elas apresentaram o que elas iriam fazer no Duque, agora avaliação do que foi feito ou encaminhamento da próxima não teve ainda, mas, não acontece muita abertura para escuta, sugestões, tem um certo julgamento do que falamos.

Então, a gente não se sente tão à vontade de falar. Porque todas, às vezes, que alguém se manifesta ao contrário tem um olhar diferente, parece que a gente tem que ir lá e dizer que está tudo maravilhoso. (Coordenadora A).

É uma roda de conversa, a gente tem voz ativa sim, as gurias são bem parceiras assim, elas atendem às nossas solicitações, claro dentro do possível, elas nos deixam levar as nossas inquietudes. É claro que elas vêm com uma contextualização para nós, porque tem várias orientações, têm dados a serem mostrados, nada parte do além, tem que contextualizar, tem que mostrar, tem que cobrar, claro que nem tudo que a gente pede é atendido, todas reclamam dessas avaliações externas isso é um choro coletivo. E é algo que vem de cima, então acho que a gente tem que ter um bom senso de compreender. São os encaminhamentos que vem, são cobrados na escola e a gente não tem todo o suporte necessário. (Coordenadora R).

Um aspecto evidenciado nas narrativas das coordenadoras que consideramos que merece maior atenção é sobre a aproximação da SMEd com as escolas, a partir de visitas e escuta das demandas. As professoras relatam que, na maioria das vezes, a escola entra em contato, ligando ou por mensagem de WhatsApp e solicita suporte, sendo este realizado por meio da rede de apoio através dos tutores. Contudo, destacaram para a necessidade da SMEd se fazer mais presente nas escolas, fisicamente, para se fortalecer um diálogo entre escola e secretaria.

Eu recebi agora uma visita semana retrasada das meninas que são as responsáveis pelos anos iniciais da smed, então agora elas estão fazendo essas visitas nas escolas, e isso foi bem bom e a gente disse pra elas que muitas vezes elas estão lá e eu fico com receio e elas indo ali na escola parece que deu uma quebrada no gelo, no rótulo, foi bem bom assim, e aí com as gurias que são quem nos representam no caso ali dos anos iniciais. Eu consegui ser bem sincera assim de falar tudo sobre a formação, sobre o PROMLA, sobretudo, porque elas fizeram várias perguntas sobre tudo assim, né como que tava na escola, se os professores estavam participando, se os professores gostavam e tal tudo isso elas perguntaram. Então, a gente conseguiu conversar bem abertamente assim com elas, e falar bem, foi bem tranquilo assim. Então, se a SMED se aproxima também da escola eu acho que isso também é bem bom, é bem positivo sabe, foi bem legal esse diálogo, porque nunca havíamos recebido uma visita da SMED. No formulário eu tinha colocado ano passado que já que tem vários tutores, tem várias pessoas lá na SMED. Então, que cada um fosse pra uma escola e, por exemplo, se organizasse para ajudar aquela escola que não tá conseguindo fazer a formação em contexto. (Coordenadora A).

Eles sempre nos escutam, quando marcamos horários, ou quando estamos com dificuldades. E também comparecem na escola quando necessário. Em uma das escolas quando a gente precisou por causa de alguns problemas eles foram ali para conversar e ver o problema, e também as duas, três vezes que a gente precisou ir na SMED. A gente marcou e também nos ouviram, escutam nossos problemas, eles têm uma escuta reflexiva assim, às vezes, não conseguem

resolver e o problema continua, mas eles estão ciente do que está acontecendo dentro da escola. Eu acho que eles ficam ciente disso, porque tem também que eu acho legal a organização que eles tem, aqueles grupos de tutoria que agora eles estão chamando de assessoramento por escola e por região, daí a gente tem também a quem recorrer quando acontece algum problema na escola, por exemplo, eu sei quem são as nossas assessoras da região das duas escolas que eu trabalho, então quando eu tenho algum problema chamo elas pelo whatsapp ou mando um email, e sempre obtive respostas. (Coordenadora B).

Presença física na escola para escutar, saber como está, não, mas quando a gente tem alguma demanda que precisa do suporte a gente tem o canal para falar com eles, mas não tem visita na escola só se solicitarmos e daí estão disponíveis. Só no início do ano vieram aplicar um questionário e foi agendada essa visita por e-mail comunicando. Quando a gente precisa de algo a gente tem os grupos no WhatsApp, eu tenho o contato direto das gurias, se eu tenho alguma dúvida ou preciso de alguma coisa, tem o grupo dos tutores, mas geralmente eu não coloco no grupo geral, eu pego no particular mesmo, elas me respondem no ato, e quando a gente tem as reuniões noturnas, que a gente tem que passar o link elas sempre se prontificam se querem algum auxílio, alguma intervenção ou colaboração. Até ela me pediu para estar presente na próxima, que é em relação ao relato das professoras sobre os grupos de sexta. Mas a próxima não vai ser esse mês porque tem os conselhos de classe, provavelmente vai ser em setembro. (Coordenadora R)

Elas nos chamam lá, eu acho que elas vieram em maio, acho que tiveram aqui as tutoras, mas não as coordenadoras, qualquer coisa a gente liga, chama as tutoras, com as tutoras a gente fala direto, tem grupos no WhatsApp com as tutoras. Acho que as coordenadoras só tiveram uma vez aqui e foi lá em maio e não sei se não foi nós que chamamos e depois a gente se vê nas paradas. Então, o que funciona na rede, é a rede de apoio que se a gente chamar a rede de apoio ela vem, que é a coordenadora, a tutora, as educadoras especiais, caso a gente esteja com alguma dificuldade daí a gente chama. (Coordenador L).

Outro aspecto a ser considerado revela-se vinculado ao tempo dedicado às Formações em Contexto, bem como relativo ao dedicado a estudo e aprofundamento das temáticas em pauta. No que se refere ao tempo de formação nas escolas a Coordenadora A, ao ponderar sobre sua relevância destaca que “[...] devido ao número restrito estas não conseguem suprir a nossa necessidade, mas já foi um avanço. A formação em contexto é muito boa, foi uma grande vitória para esse ano”. Tal perspectiva pode ser inferida também a partir da narrativa da Coordenadora R, “[...] agora a gente pode conversar, pode pensar juntos quais são as nossas necessidades, pena que sábado foi a última do ano né”.

No que se refere ao tempo dedicado ao aprofundamento das discussões consideramos interessantes as considerações da Coordenadora B no que tange às suas experiências como articuladora do PROMLA em anos anteriores, as quais,

permitiram um tempo de maior aprofundamento dos debates e estudos, por meio dos encontros de organização das propostas a serem realizadas nas Paradas Formativas:

Eu vivenciei o PROMLA como articuladora no ano passado, o PROMLA me ensinou muito sobre Anos Iniciais, porque eu fui pra trabalhar sobre a alfabetização, sobre as dificuldades de aprendizagem, e aí até brincávamos com as gurias, que esse encontro dos articuladores deveria ser aberto para todos os professores que se interessassem, porque a gente ganhava uma RST de 10 horas, então ganhava financeiramente, e toda quarta e quinta-feira era pra estudo, nós fazíamos grupo de pesquisa, nos reuníamos com a nossa coordenação, pensávamos a formação dos professores, como que íamos articular, mas antes de tudo, primeiro tinha leitura, durante um ano a gente leu uns cinco livros mais ou menos. Então, eu acho que foi uma vivência fantástica, ter sido articuladora, assim, se a gente conseguisse possibilitar pra todos os professores aquilo que a gente viveu porque acabávamos proporcionando uma formação com pouca coisa, o conhecimento mesmo ficou muito pra nós, porque tínhamos aquele tempo de estudo, voltado para estudar, refletir, buscar outras teorias, buscar autores que são contraditórios aquelas ideias, contrapor algumas coisas e depois conseguir pensar que tipo de formação que nós íamos dar para os professores, só que a formação do professor como era um dia só, era muito rápida. Então, às vezes, o professor não conseguia ter todo aquele envolvimento. (Coordenadora B).

Portanto, a partir das narrativas podemos evidenciar que o tempo de estudo dos articuladores para pensar as formações dos professores da rede, foi muito significativo, pela possibilidade de aprofundarem as discussões, realizarem leituras. Tal vivência, conforme a Coordenadora B, deveria ser possibilitada para todos os professores da RME, uma vez que a Parada acontece em um dia só, não há possibilidade de realizarem um estudo mais aprofundado e ter um envolvimento maior com o processo de formação.

Neste viés, tais perspectivas são possibilidades a serem consideradas na continuidade da política de formação instaurada, renovando o compromisso definido pelo programa de fomentar o protagonismo docente, permitindo sua qualificação. Pensar a formação dos professores sob a perspectiva de desenvolvimento profissional implica a assunção da perspectiva coletiva e pública da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS TRILHADOS

Vimos que a substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa; não se conclui de todo, exigindo, isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado (MARQUES, 2006, p. 143).

Chegamos ao momento de tecer considerações (in)conclusivas sobre o estudo desenvolvido. Certamente, o caminho percorrido foi repleto de construções e desconstruções, de idas e vindas, de acertos e erros, ao longo dos dois anos de estudo, os quais se voltaram a compreender as implicações do PROMLA, na tessitura da professoralidade dos docentes da RME.

Para tanto, buscamos como objetivos: reconhecer os desdobramentos do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA); identificar o perfil profissional dos professores que participam do PROMLA e conhecer o modo como os professores elaboram e configuram suas atividades de formação a partir da participação no PROMLA.

O estudo desenvolvido ao analisar os desdobramentos do PROMLA, desde 2019, nos permite destacar a iniciativa da SMEd em protagonizar uma política para atender as demandas de formação continuada dos professores da rede, evidenciando o movimento de descentralização das políticas municipais de formação continuada de professores, no que tange às políticas de âmbito federal. Reiteramos a dimensão já destacada em Pereira (2022) sobre o referido programa, o qual busca a articulação e a garantia de tempos e de espaços, mesmo que ainda precise ser qualificado, para que os professores, em sua coletividade, possam ter espaços colaborativos que impulsionem o pensar sobre o fazer docente, compreendidos como movimentos de individuação.

Observamos que o PROMLA vem se reformulando desde 2019, com novos desdobramentos, devido às demandas e aos desafios que emergem, como pudemos evidenciar diante da pandemia, do esvaziamento da participação dos professores nas Paradas, de restrições financeiras, que impossibilitaram a contratação dos professores articuladores, da reivindicação por parte dos docentes. Tais dinâmicas colocaram em movimento os processos de descentralização das formações em andamento na rede, as quais têm na Formação em Contexto e a

participação mais efetiva dos coordenadores pedagógicos e professores, em sua concretização.

Dessa forma, o programa foi sendo reorganizado, mantendo em nosso entendimento, as premissas indicadas como importantes na sua proposta inicial, evidenciadas a partir da garantia de espaços de compartilhamento entre os professores. Como no caso da parada da rede, formação colaborativa entre pares, relação entre teoria e prática, bem como a continuidade formativa sobre as premissas que sustentam a proposta em curso, quais sejam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Podemos destacar como promissora o fomento a cultura de formação agenciada nos contextos escolares, a partir da definição de tempos na RME, a medida em que os encaminhamentos têm contribuído para a garantia de espaços reflexivos e colaborativos nos diferentes contextos, nos quais as atividades se desenvolvem, mesmo que, ainda, precisem ser ampliados.

Todavia, importa destacar que tais perspectivas têm fortemente o papel dos professores em reivindicar seu lugar de protagonismo nos processos educacionais em andamento na rede. Consideramos como possíveis indicadores deste processo, o perfil dos professores da rede, os quais em sua maioria possui formação em nível *stricto* e *lato sensu* e participam de eventos de formação com temas de seus interesses. Tal perspectiva sinaliza a busca pela continuidade formativa, o que pode indicar para um percurso autodirecionado de formação, o qual compreende a relevância da perspectiva de autoformação, interformação, heteroformação e ecoformação que incide sobre o aprimoramento dos saberes e fazeres da docência.

Merece destaque o perfil dos professores coordenadores dos Anos Iniciais das escolas da rede, os quais evidenciamos majoritariamente com formação em nível de *stricto sensu*. Compreendemos que tal percurso incide sobre as concepções de formação manifestadas pelas professoras coordenadoras, às quais denotam uma perspectiva coletiva e política da formação, reconhecendo a formação como um lugar de melhoria, de lutas e de tentativas sistemáticas de qualificação do trabalho que realizam.

A RME do município de Santa Maria pode ser caracterizada como um contexto diferenciado, especialmente, considerando o número de instituições de nível superior no município, os quais permitem uma interlocução a partir dos

programas de pós-graduação, fomentando parcerias nas escolas e em eventos que são desenvolvidos pelas instituições de ensino superior do município.

As condições sociais dinamizadas, neste contexto podem ser indicadas como impulsionadoras dos movimentos de individuação, permeando os processos de personificação das docências em construção na rede.

Contudo, seria importante novos estudos que contemplassem a relação acerca dos elementos que mobilizam a continuidade formativa dos professores, no que tange ao direcionamento *lato e stricto sensu*. Especialmente, considerando os elementos de incremento da carreira docente, e as demandas que decorrem de suas atividades docentes, que se referem ao processo de alfabetização. O fato de realizarem estudos em nível *stricto e lato sensu*, não necessariamente podem ter se dirigido e contemplado o aprofundamento do campo teórico da alfabetização, o que concebemos imprescindível para o processo de qualificação das práticas educativas em andamento.

Conforme destacado ao longo do estudo, a tessitura da professoralidade implica as construções que decorrem no intrínseco processo entre a cotidianidade docente e as possibilidades de elaboração acerca dos eventos vivenciados no exercício continuado da docência, os quais pressupõem decolagens da cotidianidade, que caracterizam movimentos de individuação. Tal processo envolve um percurso autodirecionado de autoformação, a partir de perspectivas de *inter*, *hetero* e *ecoformação*.

A individuação neste sentido, implica o processo de tomada de consciência sobre os eventos do cotidiano, envolvendo uma elaboração mais abrangente sobre os processos que o professor vivencia, bem como das possibilidades de ação próprias a uma atividade docente fundamentada e conscientemente dirigida.

Evidenciamos um percurso autodirecionado conforme os interesses, as necessidades e o contexto dos professores que participam da formação, tensionando e impulsionando a busca por maior protagonismo dos professores nos processos de formação na rede.

As perspectivas de autoformação, interformação, heteroformação e ecoformação evidenciam-se como forças impulsionadoras do protagonismo docente, o qual paulatinamente vai sendo reconfigurado, evidenciando possíveis ampliações do que é reconhecido como necessidade formativa pelos professores, bem como

sobre os limites e possibilidades da rede no que tange às condições de desenvolvimento profissional dos docentes da rede.

A cultura de colaboração agenciada a partir das ações de autoformação, interformação, heteroformação e ecoformação, favorece as possibilidades de decolagens da cotidianidade, atendendo às especificidades e as demandas consequentes dos contextos emergentes que se apresentam nos diferentes contextos escolares e que representam desafios aos professores. Dessa maneira, a formação e o desenvolvimento profissional docente podem avançar em direção a perspectivas emancipatórias e geradoras de transformações e de reconfiguração contínua de seus fazeres e saberes.

A amplitude da rede traz consigo um perfil de professores com demandas variadas de necessidades formativas, as quais precisam ser consideradas ao se pensar a continuidade das políticas em curso. As vivências pessoais formativas, vão constituindo e mobilizando ações, que instigam a construção e reconceitualização dos significados e sentidos produzidos na tessitura da professoralidade.

Entendemos que experiências variadas de formação, tais como os momentos envolvendo toda rede, a partir de palestras com pesquisadores de diferentes áreas, a organização de itinerários formativos diferenciados, bem como a formação no contexto da escola são importantes de terem sua continuidade. Tendo em vista que permitem fomentar o intercâmbio e possíveis relações que os professores estabelecem com suas vivências diárias, o que é fundamental. Contudo, é importante a inclusão de espaços coletivos de estudos sistematizados sobre o campo da alfabetização.

Como a investigação evidenciou, há fragilidades na apropriação de conhecimentos imprescindíveis às práticas de alfabetização, como por exemplo, a psicogênese da língua escrita. Como possibilidades para esse direcionamento seriam: a promoção de cursos de aperfeiçoamento em parcerias da rede com as instituições de ensino superior do município, direcionados a demandas de aprofundamento indicados pelos professores; participação de professores da rede em disciplinas da graduação dos cursos de pedagogia já existentes, fomentando a articulação entre os tempos espaços de formação e os de exercício profissional.

Reconhecemos que a continuidade das políticas de formação exigem esforços coletivos para avaliar seus impactos e os redirecionamentos necessários a partir das demandas que se apresentam.

Destacamos, ainda, a necessidade de maior atenção para as possibilidades das dinâmicas formativas nos contextos escolares. Mesmo que isso seja uma pauta recorrente dos professores, a inexperiência com este tipo de organização pode fragilizar suas possibilidades de continuidade. Com isso, um trabalho direcionado a compreensão e problematização acerca da formação e desenvolvimento profissional e a construção de instrumentos de autoavaliação que fomente a identificação das necessidades formativas a partir das práticas de referência dos professores alfabetizadores poderá incrementar os processos formativos em andamento.

Qualificar os processos educacionais em curso na rede tem como um dos pontos-chaves o desenvolvimento profissional dos seus docentes, pois condições inadequadas para a realização do trabalho docente podem resultar em aprendizagens insatisfatórias dos estudantes. Não há qualidade no processo educacional sem que se tenha condições para que esta seja alcançada.

Desse modo, consideramos a necessidade de esforços pessoais e coletivos, envolvendo o incremento das articulações interinstitucionais, tais como as relações estabelecidas entre a mantenedora e as escolas, as escolas e as instituições de ensino superior.

A qualidade dos processos educativos precisa ser assumida por todos, reiterando sua condição pública e comprometida com a transformação social.

Finalizamos este estudo, destacando nosso comprometimento com este processo, o qual buscou historicizar percursos e elaborações, a partir de documentos e, especialmente das construções dos professores sobre suas experiências no PROMLA, permitindo trazer aspectos que poderão impulsionar a avaliação da política em curso.

Temos clareza de sua incompletude, especialmente porque o tempo do estudo é finito e representa um fragmento da leitura do contexto estudado. Está diretamente relacionado ao que o pesquisador é capaz de captar, a partir das condições pessoais, profissionais e contextuais. Entretanto, como fios que são tecidos, consideramos a possibilidade de continuidade de estudos e investigações sobre as experiências formativas dos professores vinculadas ao tempo de aprender, decorrente também da Política de Alfabetização Nacional do período de 2018 a 2022, bem como sobre o impacto do Programa Alfabetiza Tchê.

Para o ano de 2024 haverá, ainda, novo direcionamento considerando a adesão do município à política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a qual

incidirá sobre os processos formativos a serem desenvolvidos com os professores dos sistemas de ensino. Portanto, uma análise sobre estes percursos coloca-se como necessária, o que incidirá na ampliação, retomada, ou até mesmo na refutação das elaborações expressas no estudo apresentado.

Nosso desejo é que as elaborações aqui expressas possam contribuir para a reflexão sobre os caminhos percorridos e a construção de novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39–50, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/598>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pág. 95-103, 2013.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. (org.). **Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, UFSM, 2018.

ARAUJO, Maurício. **Prefeitura de Santa Maria lança a 1ª Parada de Formação e a política pública ‘Conexão de Saberes’**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/18353-prefeitura-de-santa-maria-lanca-a-1a-parada-de-formacao-e-a-politica-publica-amp39conexao-de-saberesamp39>. Acesso em: 24 ago. 2023.

ARAUJO, Maurício. **2ª Parada de Formação da Rede Municipal reuniu centenas de professores em diferentes escolas**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/noticias/18494-2a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-reuniu-centenas-de-professores-em-diferentes-escolas>. Acesso em: 15 set. 2023.

ARAUJO, Maurício. **Professores e servidores da Secretaria de Educação participam da 3ª Parada de Formação da Rede**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/18696-professores-e-servidores-da-secretaria-de-educacao-participam-da-3a-parada-de-formacao-da-rede>. Acesso em: 9 out. 2023.

ARAUJO, Maurício. **Para qualificar ainda mais a Rede Municipal de Educação, Prefeitura promoveu 5ª Parada de Formação**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/19295-para-qualificar-ainda-mais-a-rede-municipal-de-educacao-prefeitura-promoveu-5a-parada-de-formacao>. Acesso em: 26 set. 2023.

ARAUJO, Maurício. **8ª Parada de Formação da Rede Municipal ocorrerá terça-feira (5) junto ao Espaço Educar e Empreender**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/noticias/19894-8a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-ocorrera-tercafeira-5-junto-ao-espaco-educar-e-empreender>. Acesso em: 13 out. 2023.

ARAUJO, Maurício. **Prefeitura de Santa Maria promoverá, nos dias 5 e 6 de novembro, o 2º Espaço Educar e Empreender**. RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/19878-prefeitura-de-santa-maria-promovera-nos-dias-5-e-6-de-novembro-o-2o-espaco-educar-e-empreender>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin. **Formação continuada de professores:** indicadores para uma política na rede municipal de Itaara. 2019. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BINSFELD, Carine Daiana; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; TURRA, Michelle; FRAGA, Laura Pippi. **VI CONBALF:** Congresso Brasileiro de Alfabetização. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2023. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2514/2061. Acesso em: 26 nov. 2023.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. 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, Clisângel Ferreira; VICENTE, Débora da Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.). **Políticas públicas de educação.** Rio de Janeiro: MPRJ; UFF, 2017. p. 29-42.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem da docência:** processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pesquisa Narrativa Sociocultural:** Estudos sobre a Formação Docente. Curitiba: Editora Appris, 2019.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. 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 mai. 2023.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente na educação superior:** construções e tessituras da professoralidade. Porto Alegre, RS, v. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Contextos emergentes e a reinvenção de si: desafios à cotidianidade da/na docência. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; CORTE, Marilene Gabriel Dalla (orgs.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação.** Porto Alegre: EDIPUC, 2021.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Docência e processos formativos:** estudantes e formadores em contextos emergentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **Cultura escrita:** aprender a ler e escrever na escola. Educação. Santa Maria, p. 97-110, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n01/v38n01a06.pdf>. Acesso em 15 out. 2023.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, vol. 42, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964715007/351964715007.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Produção de sentido na e da docência: desafios na formação inicial de professores no ensino superior. In: Tavares, José; Cunha, Maria Isabel da; Shigunov Neto, Alexandre; Fortunato, Ivan (orgs.). **Docência no ensino superior**: experiências no Brasil, Portugal e Espanha. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/13731/1/OS%20DEBATES%20COM%20ESTRAT%20GIA%20DE%20TRABALHO_%20Doc%20Ancia%20no%20ensino%20superior%20experi%C3%Aancias%20no%20Brasil%20Portugal%20e%20Espanha.pdf. Acesso em: 8 out. 2023.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 4. ed. Unijuí, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Presidência da República, Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Brasília, 12 de junho de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Compromisso,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20trajet%C3%B3rias%20escolares. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 nov. 2023.

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 fev. 2023.

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. 2022.

BRASIL. Secretaria Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Secretaria Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

BRAUN, Jordana Rex. **Professor iniciante nas licenciaturas e os contextos emergentes**: Aprendizagem para/na docência. 2020. 243 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22893/DIS_PPGEDUCACAO_2020_BRAUN_JORDANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 nov. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. Resolução CMESM nº 46 de 15 de julho de 2021. **Fixa as diretrizes para o ano letivo de 2021 para o Ensino Fundamental face à excepcionalidade da pandemia da COVID-19**. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/conteudo/D13-1652.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA. **Resolução CMRSM nº 40 de 22 de junho de 2020**: Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas perspectivas modalidades. Santa Maria/RS, 2020. Disponível em: https://aplicacoes.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc_api.php?arquivo=doc_202211071021-5202.pdf&opcao=documento. Acesso em: 22 jun. 2023.

CUNHA, Maria Couto. **A descentralização da gestão da educação e municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil**. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2059.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. 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.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNATO, Ivan (orgs.). **Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019.

FRAGA, Laura Pippi; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt; BINSFELD, Carine Daiana; TURRA, Michelle. **VI CONBALF**: Congresso Brasileiro de Alfabetização. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2023. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2728/1963. Acesso em: 30 nov. 2023.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 1996

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa. Nº116, p. 21-39. SP, julho, 2002.

GARCIA, Daiana. **Programa Alfabetiza Tchê deve virar Lei Estadual**. Correio do Povo, 2023. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/programa-alfabetiza-tch%C3%AA-deve-virar-lei-estadual-1.1081745>. Acesso em: 13 nov. 2023

GATTI, Bernardete. Formação Docente no Brasil: Políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 31 jan. 2023.

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

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Impresso em Nova-grafick s/a., Puigcerd 127, 08019- Barcelona, 1991

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**: Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>. Acesso em: 18 set. 2023.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IOP, Maria Cristina Rigão. **Conexão de Saberes/PROMLA**. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://promlasm.wixsite.com/website>. Acesso em: 05 fev. 2021.

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

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. (2006) Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, set./dez. 2006

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. Vol. 1, n. 1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo, 2005.

JÚNIOR VIEIRA, Ranolfo. Decreto nº 56.674, de 26 de setembro de 2022. **Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização “Alfabetização Tchê”**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Palácio Piratini, Porto Alegre, 26 de setembro de 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56674-2022-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche>. Acesso em: 13 mai. 2023.

KLEIN, Maiara Luisa. **Índices de distorção idade-série nos 4º e 5º anos: desafios e implicações na gestão do trabalho pedagógico no município de Santa Maria**. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

KNACKFUSS, Adriana Maria Falkembach; ROMANOWSKI, Caroline Leonhardt. **Caminhos possíveis: metodologias ativas e circuito de atividades interdisciplinares**. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Programa Municipal de Letramento e Alfabetização: tecendo saberes, construindo conhecimentos. Brasília, DF: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021.

LEMOS, Iramaia Regina de Araújo. **A autonomia no processo de autoformação – contributos do método autobiográfico**. 2016. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/26563>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NkqsgwjnnGbqmStDxqDmGGS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena. **O programa ALFAMAT na prática pedagógica de professores: um estudo em escolas municipais vinculadas à**

SEMEC – Belém. Orientadora: Arlete Maria Monte de Camargo. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Barcelona, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5 ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006, 154 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Gov., 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 5 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOROSINI, Marília.; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NORONHA, JOYCE. **A 1ª Parada de Formação de 2021 da Rede Municipal foi marcada por troca de afeto e planejamento**. RS: PMSM, 2021. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/noticias/22758-a-1a-parada-de-formacao-de-2021-da-rede-municipal-foi-marcada-por-troca-de-afeto-e-planejamento>. Acesso em: 23 set. 2023.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura promove a 1ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de 2021 nesta quarta (28)**. RS: PMSM, 2021. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/22739-prefeitura-promove-a-1a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-de-ensino-de-2021-nesta-quarta-28>. Acesso em: 23 set. 2022.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura realizou 2ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de 2021 nesta quarta**. RS: PMSM, 2021. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/22977-prefeitura-realizou-2a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-de-ensino-de-2021-nesta-quartafeira>. Acesso em: 29 set. 2022.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura promove a 3ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de 2021 nesta quarta (30)**. RS: PMSM, 2021. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/23214-prefeitura-promove-a-3a-parada-de>

formacao-da-rede-municipal-de-ensino-de-2021-nesta-quarta-30. Acesso em: 01 out. 2022.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura promove a 5ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino de 2021 nesta quarta.** RS: PMSM, 2021. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/23595-prefeitura-promove-a-5a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-de-ensino-de-2021-nesta-quartafeira>. Acesso em: 07 out. 2022.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura realiza a 1ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino (RME) nesta terça-feira (28).** RS: PMSM, 2023. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/noticias/26439-prefeitura-realiza-a-1a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-ensino-rme-nesta-terca-feira-28>. Acesso em: 07 jul. 2023.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura realiza a 2ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino (RME) nesta quarta-feira (14).** RS: PMSM, 2023. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/noticias/26813-prefeitura-realiza-a-2a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-ensino-rme-nesta-quarta-feira-14> 2023. Acesso em: 15 jul. 2023.

NORONHA, JOYCE. **Prefeitura realiza a 3ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino (RME) nesta quinta-feira (14).** RS: PMSM, 2023. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/27213-prefeitura-realiza-a-3a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-ensino-rme-nesta-quinta-feira-14> 2023. Acesso em: 21 jul. 2023.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Revista Brasileira De Educação, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 25 set. 2022.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Erenice de. **Prefeitura de Santa Maria realiza 4ª Parada de Formação da Rede Municipal de Ensino.** RS: PMSM, 2019. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/18923-prefeitura-de-santa-maria-realiza-a-4a-parada-de-formacao-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

PAIVA, Ricardo Viana Carvalho de; COSTA, Danilo de Melo; BORGES, Fábio Roberto. FREITAS, Marcus Vinicius de Paula. Expectativas e frustrações com a oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu. **Revista Gestão Universitária na América Letina** - GUAL. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 71-90, maio de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2017v10n2p71/34385>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PEREIRA, Marcos Vilella. **A estética da professoralidade**: um estudo disciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. 1996.

PEREIRA, Débora Pinheiro. **O programa municipal de letramento e alfabetização (PROMLA) e sua implicação na gestão do trabalho pedagógico**. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho, docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**. São Paulo, v. 10, n. 15, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em: 5 ago. 2023.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

PINEAU, Gaston. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988, p.65-77.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. A construção da professoralidade do professor do ensino superior. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, 2009. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/8c900d9697f071bfb615f5f1b8e94cbf.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas; OLIVEIRA, Evanir Agostinho. A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: DESAFIOS DA INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA. In: CORTE, Marilene Gabriel Dalla; SARTURI, Rosane Carneiro; POSSA, Leandra Bôer (orgs.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v. 1, p. 511-522.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Produção da docência universitária: a construção da professoralidade. In: FARENZENA, Nalú; MACHADO, Maria Goreti Farias (orgs.). **VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Porto Alegre, 26 a 28 de setembro de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/88462/50895>. Acesso em: 04 ago. 2023.

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

POWACZUK, Ana Carla Hollweg. **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.

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; SERODIO, Liana Arrais. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

RAMOS, Cláudia. Bassoaldo. **Conexão de Saberes: Política Municipal de enfrentamento à distorção idade – ano, repetência e evasão escolar**. 2019. 39 p.

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**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

SANTA MARIA. Decreto nº 55, de 19 de março de 2020. **Recepção, no que couber, no âmbito do Município de Santa Maria, o Decreto Estadual nº 55.120, de 19 de março de 2020**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/decreto/2020/6/55/decreto-n-55-2020-recepção-no-que-couber-no-ambito-do-municipio-de-santa-maria-o-decreto-estadual-n-55128-de-19-de-março-de>. Acesso em: 8 mai. 2023.

SANTA MARIA. Decreto nº 83, de 3 de agosto de 2021. **Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/decreto/2021/9/83/decreto-n-83-2021-dispoe-sobre-a-retomada-das-aulas-e-dos-atendimentos-presenciais-nas-escolas-da-rede-municipal-de-ensino-de-santa-maria-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SANTA MARIA. Edital nº 04/2021/SMEEd. **Seleção para professor articulador Programa Conexão de Saberes**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2021. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/documentos/doc_20210511_05111457-3963.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

SANTA MARIA. Edital nº 04/2022/SMEEd. **Seleção para professor articulador Programa Conexão de Saberes**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2022.

Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/documentos/doc_202204121605-4804.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

SANTA MARIA. 4º **Espaço Educar e Aprender**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/4espaco-educar-e-empreender-364900/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTA MARIA. Lei nº 4122/97, de 22 de dezembro de 1997. **Dispõe sobre o conselho municipal de educação e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 1997. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/1997/413/4122/lei-ordinaria-n-4122-1997-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 06 set. 2023.

SANTA MARIA. Lei nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003. **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2003/470/4696/lei-ordinaria-n-4696-2003-estabelece-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 set. 2023.

SANTA MARIA. Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015. **Estabelece o Plano Municipal de Ensino e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Santa Maria: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2015/601/6001/lei-ordinaria-n-6001-2015-estabelece-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. A pós-graduação e a pesquisa sobre/na educação básica: relações e proposições. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 3, p. 629-646, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jpLdvvnMFSyMy4zxwL3nRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2023.

SINPROSM. **Diário de SM**: Um terço dos professores da Rede Municipal de Santa Maria esteve afastado no primeiro semestre de 2022. Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://www.sinprosm.com.br/diario-de-sm-um-terco-dos-professores-da-rede-municipal-de-santa-maria-esteve-afastado-no-primeiro-semester-de-2022/>. Acesso em: 7. fev. 2023.

SMED EM NÚMEROS. **Santa Maria**: Núcleo de Pesquisa, Gestão de Sistemas e Informações. Secretaria Municipal de Santa Maria. Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2023. Disponível em: https://aplicacoes.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc_api.php?arquivo=doc_202301010756-5691.pdf&opcao=documento. Acesso em: 3 set. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

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

VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

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

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Dissertação: Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada

Professoras coordenadoras da SMEd

Dados de identificação:

Nome: codinome:
Formação inicial:
Pós-graduação:
Tempo de atuação na SMEd:

PROMLA

- Atuam desde quando no PROMLA?
- Quando surgiu o PROMLA? Sua construção?
- O que vocês podem nos contar sobre o PROMLA, desde sua criação e os seus desdobramentos.
- O que mobilizou a SMEd em criar esse programa?
- Quais foram as demandas para se chegar na construção de um programa dessa natureza?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de Dissertação: Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada

Professor coordenador

Dados de identificação:

Nome: codinome:

Formação inicial:

Pós-graduação:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação na coordenação:

Atua em alguma turma, se sim, em qual ano em que atua:

Trajetórias formativas

- Aprendizagem da docência - Como se aprende a ser professor?
- Concepção de formação - O que é formação para você?

Experiências de formação continuada

- Experiências de formação de destaque - Conte suas experiências de formações continuadas de destaque

PROMLA

- PROMLA- conte sobre o programa.
- Experiências no PROMLA - Conte sobre suas experiências no PROMLA, instaurado na rede?
- Participação no programa - Como tem sido a sua participação no programa?
- Desdobramentos no ano de 2023- Quais os desdobramentos do PROMLA neste ano de 2023 e encaminhamentos pela SMEd?
- Formação em Contexto- Conte como está sendo a formação em contexto na sua escola?
- Avaliação do programa - Como compreendes e avalia o programa ?
- Repercussão do PROMLA para sua aprendizagem docente - Como percebes a repercussão do PROMLA para a aprendizagem docente?
- Participação da SMEd- A SMEd realiza algum encontro com as coordenadoras para realizar a escuta? Visita a sua escola?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

01/12/2023, 01:30

Questionário para os professores participantes do PROMLA

Questionário para os professores participantes do PROMLA

Você está sendo convidado a participar da primeira etapa da pesquisa "Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada" a partir deste questionário que visa identificar os perfis dos professores participantes do PROMLA. Suas respostas são muito importantes e você não será identificado.

Abaixo, segue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), por gentileza leia com atenção antes de responder as perguntas.
Tempo aproximado: 5 minutos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da Pesquisa "Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada". Este questionário foi desenvolvido pela autora do projeto Débora Pinheiro Pereira e sob supervisão da pesquisadora responsável Profa. Dra. Ana Carla Hollweg Powaczuk (UFSC). O objetivo desta pesquisa é compreender a repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria/RS.

Destacamos que as suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e que serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo que preservaremos a sua identidade. Esclarecemos que sua participação será voluntária e o(a) Sr.(a) tem liberdade para deixar o estudo a qualquer momento, e não causará prejuízos. Além disso, o(a) Sr.(a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação.

Ressaltamos que é necessário que o questionário seja respondido até o final para que sua resposta seja contabilizada. O benefício que o(a) Sr.(a) terá ao participar da pesquisa, será o de nos possibilitar a identificar os perfis dos professores participantes do PROMLA.

Nos casos em que não for possível a identificação do participante pelo questionário, está sujeito a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro/consentimento (Carta Circular n.º1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 4.3).

Concordando em participar da pesquisa, caso o(a) Sr.(a) sinta algum desconforto ou constrangimento, em relação aos sentimentos que possam surgir em sua experiência ao responder o questionário, por favor, queira notificar os pesquisadores, que tomarão as providências necessárias. Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos entre em contato com a pesquisadora: Débora Pinheiro Pereira, pelo e-mail: deborappereira1997@gmail.com. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da

01/12/2023, 01:30

Questionário para os professores participantes do PROMLA

UFSM (CAEE: XXXXX).

Para quaisquer esclarecimentos quanto aos aspectos éticos, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP da UFSM

Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 725 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@ufsm.br - Web: www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep/

O questionário poderá ser acessado através do link:

<https://forms.gle/2fv71b5riBTZC9aA8>

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Após ler o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), você aceita participar da primeira etapa da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

3. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. Qual a sua formação inicial? *

01/12/2023, 01:30

Questionário para os professores participantes do PROMLA

5. Possui formação em nível de pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Nível de formação em pós-graduação: *

Marcar apenas uma oval.

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não tenho

7. Tempo de atuação na docência: *

8. Em qual/quais anos você atua: *

Marque todas que se aplicam.

Educação Infantil

Primeiro ano

Segundo ano

Terceiro ano

Quarto ano

Quinto ano

01/12/2023, 01:30

Questionário para os professores participantes do PROMLA

9. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

20 horas

40 horas

60 horas

10. Você atua como docente em mais de uma instituição? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Você atua na gestão? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

12. Você participa em grupos de pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. Você participa em eventos como: seminários, palestras, congressos: *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

01/12/2023, 01:30

Questionário para os professores participantes do PROMLA

14. Relate uma experiência de formação continuada de destaque: *

15. Agradecemos a sua valiosa contribuição e gostaríamos que você manifestasse * sua disponibilidade em participar da segunda etapa da investigação, na qual, serão realizadas entrevistas narrativas com professores participantes do PROMLA, em data e horário a ser previamente combinado conforme a sua disponibilidade.

Marcar apenas uma oval.

Tenho interesse

Não tenho interesse

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Solange Mainardi de Souza, abaixo-assinado, responsável pela Assessoria de Relações Interinstitucionais da Secretaria de Município da Educação (SMEd), autorizo a realização do estudo "Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada", a ser conduzido pelas pesquisadoras Débora Pinheiro Pereira e Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 26 de abril de 2023.



Solange Mainardi de Souza
Assessora de Relações Interinstitucionais – SMEd Santa Maria – RS
Portaria nº 045/2021
solange@edu.santamaria.rs.gov.br
Telefone: (55) 3174.1510 - Opção 1

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Metodologia de Ensino

Telefone e endereço postal completo: (55) 991690852. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Centro de Educação - Sala 3336 B - 97105-970, Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Ambientes virtuais via Google Meet

Eu, Prof.^a Dr.^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk, responsável pela pesquisa OS MOVIMENTOS DA PROFESSORALIDADE E AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, o convidamos a participar como voluntário deste estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as implicações do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na tessitura da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria. Acreditamos que ela seja importante porque o estudo proposto converge para a compreensão acerca dos contextos emergentes na formação e desenvolvimento profissional docente, permitindo agregar esforços em busca da qualificação das políticas de formação continuada de professores, a partir do contexto da rede municipal de educação de Santa Maria/RS, no âmbito do PROMLA. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: na etapa inicial da pesquisa, na qual, busca identificar o perfil dos professores participantes do programa, será utilizado um questionário que será enviado por correio eletrônico individualmente, obtidos pela Secretaria Municipal de Educação, via coordenação do Programa PROMLA. O questionário será enviado à totalidade de professores participantes do PROMLA.

Na etapa que segue propõe-se a realização de entrevistas com aproximadamente 10 professores, que aceitem dar continuidade em sua participação no estudo. A participação nas duas etapas constará de respostas do

questionário e gravação de áudio das narrativas.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

A participação neste projeto pode envolver riscos mínimos, tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista ou responder ao questionário. Caso isso se manifeste, o participante poderá desistir de seu envolvimento no projeto. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Tendo em vista que a pesquisa exigirá um processo de reflexão acerca da repercussão do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), na produção da professoralidade dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Santa Maria, acreditamos que poderá contribuir para qualificar os processos formativos em andamento. Destacamos, ainda que terá como benefício a possibilidade de participar de um espaço reflexivo, a partir da entrevista. A oportunidade narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, 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 as aprendizagens docentes.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu,....., após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando

claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria (RS),..... de de 20.....

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

APÊNDICE F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 991690852

Local da coleta de dados: Ambientes virtuais via Google Meet

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de um questionário a ser enviado por e-mail individual, informado pela Secretaria Municipal de Educação, via coordenação do Programa PROMLA, a cada um dos voluntários do estudo, bem como entrevistas realizadas pelo Google Meet, no período de junho a agosto de 2023, com professores voluntários que aceitarem darem continuidade na sua participação.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Metodologia de Ensino, sala 3336b, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Ana Carla Hollweg Powaczuk. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro CAAE: 69216623.7.0000.5346

Santa Maria, 27 de Abril de 2023.

Assinatura da pesquisadora responsável