



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5463>

PROCESSOS FORMATIVOS E A TESSITURA DA PROFESSORALIDADE: O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) EM QUESTÃO

Formative Processes and the Weaving of Teaching Professionality: the Municipal Literacy and Alphabetization Program (PROMLA) in question

Procesos Formativos y la Tejadura de la Profesionalidad: el Programa Municipal de Letramento y Alfabetización (PROMLA) en cuestión

Débora Pinheiro Pereira¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2813-6711>

E-mail: deborappereira1997@hotmail.com

Ana Carla Hollweg Powaczuk²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7445-8602>

E-mail: apowaczuk@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, aborda-se um programa de formação continuada de professores, com enfoque nas experiências de formação em contexto dinamizadas. Parte-se do estudo dissertativo que teve 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. A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa do tipo estudo de caso, contemplando análise documental, questionários e entrevistas narrativas. A discussão proposta neste trabalho problematiza, a partir das narrativas com as professoras coordenadoras dos Anos Iniciais, o movimento dos processos de descentralização das formações em andamento na rede, as quais têm na Formação em Contexto a sua concretização.

Palavras-chave: formação de professores; professoralidade; políticas municipais de formação continuada de professores.

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Abstract: This paper discusses an ongoing teacher training program, focusing on training experiences in dynamic contexts. The dissertative study aims to understand the implications of the Municipal Literacy and Literacy Program (PROMLA) for the teachers who work in the early years of elementary school in the Education Network in the city of Santa Maria. The methodological approach was a qualitative case study, including document analysis, questionnaires and narrative interviews. The discussion proposed in this work problematizes, based on the narratives of the educational advisors, the movement of the decentralization processes of the training courses which are in progress and have the training in context as their realization.

Keywords: teacher training; professorship; municipal policies for continuous teacher training.

Resumen: En este trabajo se aborda un programa de formación continua de profesores, con un enfoque en las experiencias de formación dinamizadas en contexto. Se parte de un estudio dissertativo que tuvo como objetivo comprender las implicaciones del Programa Municipal de Letramento e Alfabetización (PROMLA) en la tejedura de la profesionalidad de los profesores que trabajan en los Años Iniciales de la Educación Primaria de la Red Municipal de Educación de Santa Maria/RS. El enfoque metodológico del estudio fue cualitativo, del tipo estudio de caso, que incluyó análisis documental, cuestionarios y entrevistas narrativas. La discusión propuesta en este trabajo problematiza a partir de las narrativas con las profesoras coordinadoras de los Años Iniciales el movimiento de los procesos de descentralización de las formaciones en curso en la red, las cuales encuentran en la Formación en Contexto su concreción.

Palabras clave: formación de profesores; profesionalidad docente; políticas municipales de formación continua de profesores.

1 INTRODUÇÃO

A problemática acerca da formação continuada de professores traz em seu bojo aspectos relativos às condições de exercício e de desenvolvimento profissional, exigindo a sua garantia e efetivação a partir de políticas de formação direcionadas a esse fim.

É consenso entre estudiosos e pesquisadores a necessidade de ultrapassar o caráter prescritivo da formação, em direção a uma perspectiva de continuidade e permanência formativa, que permita aos docentes estar em constante reflexão sobre as suas práticas com estudos sistemáticos e sequenciados, visando romper com a dicotomia entre teoria e prática (Imbernón, 2012). É necessário também a articulação e a garantia de tempos e espaços para que os professores, na sua coletividade, pensem permanentemente sobre o seu fazer, aprofundando temas relevantes, focando em situações-problemas e proposições de superação.

O esforço empreendido marca a ampliação do entendimento acerca da formação docente, a qual expressa o reconhecimento dos professores como protagonistas de seu processo formativo. Nessa compreensão, a aprendizagem da docência implica considerar a dimensão pessoal e a sua relação com os contextos concretos sobre os quais a docência se realiza, envolvendo, dessa forma, as condições de exercício e, especialmente, as suas experiências de formação e de desenvolvimento profissional.

Tal perspectiva não pode prescindir de compreender as políticas de formação que fomentem possibilidades de aprendizagens para a docência. É premente que as políticas públicas que contemplam a formação continuada de professores sejam contextualizadas. Evidencia-se, desse modo, a necessidade de buscar, através de ações colaborativas, compartilhadas e participativas, propostas que considerem o contexto, as necessidades e interesses dos docentes, tornando-os protagonistas das políticas de formação, assim, superando as formações genéricas e organizadas verticalmente às realidades.

Nesse sentido, neste trabalho, aborda-se uma experiência de Formação em Contexto protagonizada a partir de um programa de formação de professores desenvolvido no município de Santa Maria, localizado na região central do Rio Grande do Sul (RS). Parte-se do estudo realizado no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual teve 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 (RMESM). Para tanto, busca-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 as suas atividades de formação a partir da participação no PROMLA.

O recorte aqui apresentado destaca elementos gerais da política em curso e na sequência apresenta, a partir das narrativas docentes, as elaborações das professoras sobre a Formação em Contexto, considerando especialmente as suas experiências como coordenadoras de escolas e as suas ações no PROMLA, as quais foram redimensionadas a partir de 2023 no programa.

2 O PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)

O município de Santa Maria, no âmbito da Secretaria de Município da Educação (SMEd), busca contemplar propostas de formação aos seus profissionais desde o ano de 2019 por meio do PROMLA, que é uma ação direcionada aos professores dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, que tem como objetivo:

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

O PROMLA constitui-se como umas das propostas de formação continuada da Política Pública Municipal Conexão de Saberes, que tem como um dos desdobramentos 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).

A iniciativa da SMEd de Santa Maria está justificada pela necessidade de protagonizar uma política de formação, na busca de se independizar das políticas de formação de âmbito nacional, atendendo às demandas e especificidades da formação dos professores da RMESM. As premissas indicadas para sustentação do trabalho destacam a ideia do desenvolvimento profissional docente, protagonismo dos professores, colaboração, compartilhamento de saberes e fazeres pedagógicos, a garantia de tempos e de espaços para que os docentes reflitam, dialoguem e renovem o seu compromisso cotidiano com a aprendizagem de todos os estudantes (Pereira, 2022).

Para o desenvolvimento do processo formativo, incluíram as formações no horário de trabalho dos docentes, nos dias denominados de “Paradas Formativas da Rede Municipal de Ensino”. Assim, 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.

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), a partir do compartilhamento de experiências entre professores e servidores.

No que tange à participação da totalidade de servidores nas paradas da RMESM, destaca-se 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 o seu compromisso com a qualificação desses segmentos.

Como possibilidade de articular os estudos, foram constituídos grupos de trabalho, os quais foram organizados com articuladores. Segundo o documento orientador do PROMLA, os articuladores 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” (Santa Maria, 2021, p. 7-8).

O trabalho contempla formação de grupos organizados respeitando as diferentes etapas da Educação Básica, sendo uma delas o PROMLA - “Tecendo saberes, construindo conhecimentos”: direcionado aos professores do Ensino Fundamental I. Há ainda o PROMLA Campo, que é dirigido aos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais de escolas do campo; o Projeto Entrelaçando Saberes - Formação Interdisciplinar: para professores do Ensino Fundamental II e EJA, na modalidade campo e urbano; o Projeto de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil – das Políticas Públicas às Ações Pedagógicas no Cotidiano das Escolas das Infâncias (PROFCEI); e, por fim, o Percorso Formativo: voltado para Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, sendo grupos de estudos pertinentes à sua função.

De acordo com informações no site da SMEd de Santa Maria, a proposta vem sendo 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.

As ações vêm sendo reorganizadas, desde a sua criação em 2019, a partir das demandas observadas pela mantenedora e dos desafios que emergem no contexto educacional, buscando atender as expectativas e necessidades dos professores da RMESM, visando à necessidade de garantir espaços de compartilhamento entre os professores.

O trabalho desenvolvido no PROMLA está amparado nos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), bem como os estudos sobre Letramento que têm a autora Soares (2021) como sua principal referência no Brasil. Observa-se, ainda, o direcionamento para as metodologias ativas, práticas colaborativas, currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade e as áreas do conhecimento em uma perspectiva integradora e interdisciplinar.

No ano de 2019, as formações ocorreram presencialmente, contemplando discussões relativas às propostas formativas e tendo como premissa a organização de Circuito de Atividades Diversificadas (CAD). Essa 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; Romanowski, 2021, p. 40).

No ano de 2020 e 2021, com o advento da Pandemia do Covid-19, o PROMLA precisou ser redimensionado para a modalidade virtual, atendendo às demandas que se fizeram necessárias. No ano de 2022, novos desafios foram impostos ao programa, especialmente considerando o retorno à presencialidade e às lacunas de aprendizagens dos estudantes no retorno à mesma. Aliado a isso, houve uma reorganização da SMEd de Santa Maria para compor uma comissão organizadora dos programas em andamento na Política Conexão de Saberes, a organização passou a ser compartilhada por representantes de cada um dos grupos organizados a partir das diferentes etapas da Educação Básica.

No ano de 2023, o direcionamento do PROMLA se deu para a organização de propostas formativas nos contextos escolares, o que foi denominado como “Formação em Contexto”, ou seja, formações organizadas e pensadas pelo coletivo de cada escola. Tal proposta foi decorrente de restrições financeiras que emergiram, resultando na impossibilidade de 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 PROMLA. Também diante do descontentamento e reivindicações manifestadas pelos professores da RMESM, aliado à compreensão acerca da necessidade de garantir espaços de compartilhamento entre os professores.

A Formação em Contexto foi pensada pela Equipe Pedagógica de cada escola dos Anos Iniciais, e estas tiveram que organizar as formações das suas escolas com os docentes aos sábados, a partir de suas demandas e necessidades da sua realidade.

A perspectiva de construção compartilhada, da colaboração e do diálogo se revela como demarcador das experiências de êxito de formação, visto que permite que os professores repensem sobre as suas ações e, por conseguinte, (re)planejem propostas viáveis para seu trabalho pedagógico, visando práticas inovadoras e criativas nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, destaca-se o grande desafio constituído ao se compreender que as trajetórias docentes são singulares, assim, influenciam no modo como cada professor interpreta as suas demandas de sua formação, as quais geram necessidades e motivações únicas acerca das exigências e desafios da profissão.

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 PROMLA, gerando tensionamentos entre as perspectivas de auto, inter e heteroformação (Vaillant; Marcelo García; 2012). Admite-se 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 as suas experiências (Galvani, 2002 *apud* Lemos, 2016).

Com isso, compreende-se 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. Aparenta-se que a dimensão do tempo vivido sobre a experiência pode sinalizar novas elaborações sobre a proposta em curso.

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

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo em vista que enfoca uma realidade específica, que tem a sua singularidade e as suas múltiplas dimensões, caracterizada pela iniciativa do município de Santa Maria, no âmbito da SMEd, de construir uma política municipal de formação continuada de professores. Stake (1994 *apud* André, 2013, p. 97):

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.

O estudo de caso buscou a interpretação acerca dos desdobramentos do PROMLA, o qual demandou investigar as ações desenvolvidas pelo programa e os seus objetivos, bem como compreender o modo como esses docentes elaboram e configuram as suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA.

Considerando os objetivos do estudo, foram utilizados como instrumentos da investigação a análise documental, questionários e entrevistas narrativas. No que tange à análise documental, foram acessados 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. Foram, também, realizadas entrevistas narrativas com professoras coordenadoras pedagógicas do programa, atuantes na SMEd, como forma de melhor compreender os desdobramentos do programa e a sua historicidade desde 2019.

Já nas entrevistas com as coordenadoras das escolas de Anos Iniciais, teve-se como foco conhecer o modo como os professores elaboram e configuram as suas atividades profissionais a partir da participação no PROMLA, como avaliam o mesmo,

suas experiências no programa, os desdobramentos da política em 2023, as suas trajetórias formativas, a aprendizagem da docência, concepção de formação e experiências de formação continuada de destaque.

3.1 Contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida na RMESM³, contemplando professoras participantes do PROMLA - "Tecendo saberes, construindo conhecimentos". A RMESM é composta atualmente por 81 escolas, sendo 25 Escolas Municipais de Educação Infantil, 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e duas Escolas Profissionalizantes. De acordo com o Censo de 2022, há um total de 19.325 matrículas na RMESM e, destas, 7.747 nos Anos Iniciais.

A RMESM conta com um quadro de aproximadamente 1.700 professores que trabalham sob regime de lotação ou serviço suplementar nessas escolas, sendo 517 professores de Anos Iniciais. Atualmente, todos possuem como formação mínima a graduação e são profissionais de carreira empregados via concurso público.

3.2 Colaboradores da pesquisa

Colaboraram com o estudo quatro professoras coordenadoras dos Anos Iniciais da RMESM, com formação em nível *stricto sensu*, que participavam do PROMLA, conforme segue o Quadro 1.

Quadro 1- Professoras coordenadoras 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
Coordenadora 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: elaboração própria.

³ Santa Maria é um município pertencente à região central do estado do RS, no Brasil, sendo considerada uma cidade média de grande influência na região.

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

Ao investigar sobre as experiências vivenciadas pelas docentes das escolas da RMESM, no que se refere ao PROMLA, dirige-se a compreender as elaborações das professoras sobre formação, especialmente considerando as suas experiências como coordenadoras de escolas e as suas ações no programa, as quais foram redimensionadas a partir de 2023, no programa.

A partir das entrevistas desenvolvidas com as coordenadoras, buscou-se compreender as suas concepções de formação, o que permitiu identificar a perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação. Debesse (1982 *apud* García, 1999, p. 19), indica que 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”.

As professoras, ao manifestarem-se sobre as suas concepções de formação, referem:

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. Você precisa estudar, conhecer, os conhecimentos que foram construídos e que tu precisa ter para exercer uma profissão e depois vem a formação continuada que é essa em serviço, que 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 trabalhar um conteúdo de ciências e fazer sempre do mesmo jeito. Não, as coisas mudam, as coisas evoluem e o professor precisa estar em constante estudo. E esse estudo primeiramente, essa formação, tem que vir do professor, dele entender que ele precisa ter essa formação dele, ele 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, precisa estar em constante formação, aliada com formações na escola, fora da escola, com grupos de pesquisa (Coordenadora B).

A formação para mim é tudo aquilo que me faz ressignificar, repensar no que faço, acho que não adianta muitas vezes eu procurar algo, ver algo e não me tocar, não me fazer repensar, refletir sobre, principalmente sobre as minhas ações, o que eu estou fazendo está causando, o que está impactando, o que está transformando. Então, para mim formação é isso, esse novo modo de às vezes olhar ou como dar continuidade no que está sendo bom, ou 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 até então, tem que ser bom, tem que ser significativo para o todo (Coordenadora R).

Observa-se, nas narrativas das professoras, que o destaque está na perspectiva de continuidade e permanência formativa, em que os docentes precisam estar em constante reflexão sobre as suas práticas, evidenciando elementos da perspectiva de autoformação docente. Segundo García (1999), 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 o 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 (García, 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 as suas necessidades formativas e possa direcionar-se a elas, favorecendo a aprendizagem de ser professor.

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

Acho que se constituir professor é algo que tu aprende diariamente. Precisa de todo o conhecimento científico, toda a bagagem teórica, todas as metodologias, mas assim, 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 de hoje, não vai ser o mesmo amanhã, e tem muitas coisas 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, aprender muitos com os colegas e ir se adaptando (Coordenadora R).

Eu acho que aprende sempre. Ser professora é uma coisa que tu nunca está 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, 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, temos que ter uma clareza do nosso objetivo na prática, temos que traçar metas e objetivos a pequeno, médio e longo prazo, então acho que a gente aprende a ser professor nessas trocas, nessas nossas formações, nessas nossas conversas e também na troca de ideias com outras pessoas (Coordenadora B).

Ser professor é que nem gente, a gente não nasce gente, vamos se tornando pela educação. Sigo mais ou menos e não tenho como 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, sua prática e retornando pra ela, não tem outra forma (Coordenador L).

Nesse contexto, observam-se as relações intrínsecas do aprender com a perspectiva 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 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 (García, 1999; Pineau, 1988).

A perspectiva da heteroformação “se organiza e se desenvolve a partir de fora por especialistas sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (García, 1999, p. 19-20). 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 (Pineau, 1988). A interformação é um “processo pelo qual os professores se constituem por meio de atividades interpessoais” (García, 1999, p. 352), em que os sujeitos participam de atividades conjuntas, em um sistema de colaboração. Por fim, a ecoformação é a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação.

Ao se perguntar sobre as experiências de formação continuada de destaque, observa-se fortemente a dimensão de contextualização das pautas em curso, ou seja, enfatizam as que partem das necessidades emergentes 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 se sentem como meros espectadores da palavra do outro. As narrativas que seguem se manifestam nessa direção:

Ultimamente as formações têm 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, 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, ver no teu cotidiano, na tua realidade aquilo ou como transpor na prática, então toda formação interessante para mim é aquela que parte das minhas necessidades do contexto, ou que me traga propostas práticas, onde eu posso vivenciar, experimentar aquilo, para ver seja possível eu levar ou eu adaptar para a minha realidade, o momento que fica algo de fora que não tem contextualização não é válido, tem que ter contextualização, tem que ter significado para o que eu necessito e às vezes nem sempre era isso (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 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).

Observam-se as perspectivas que sustentam as concepções de formação das professoras coordenadoras e há o necessário deslocamento para o pensar sobre os processos que vivenciam. 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 realizados no cotidiano da docência. Tal perspectiva é fundamental para que a cotidianidade da docência possa ser reconfigurada, permitindo tecer novos percursos às 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 a sua reelaboração, o que caracterizaria a ativação dos movimentos de individuação.

Nesse sentido, ao se pensar sobre as condições de tempo e de espaço que incidem sobre a tessitura da professoralidade, direciona-se a compreender como os professores coordenadores avaliam o PROMLA. Assim, ao serem questionadas sobre o referido programa, as coordenadoras reconheceram o esforço da mantenedora em construir uma proposta que fomente os processos reflexivos dos professores que

compõem a RMESM. Contudo, destacam a necessidade de personalizar mais o percurso, bem como as fragilidades na forma como os professores se engajam nas propostas em curso:

Eu acredito que a nossa mantenedora tem boa vontade nessa iniciativa do PROMLA. Eu entendo que, como eu já ouvi alguns relatos, 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 das escolas, 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).

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 aqueles que nesse dia nem vão e tem outros que não acham esse espaço importante. Na verdade é um espaço que a rede de Santa Maria conquistou um dia para formação, e como não é valorizado, vai perdendo espaço, daqui uns dias nem isso a gente vai ter e daí não vão poder reclamar, porque quando tinha não era bem aproveitado (Coordenadora B).

Entende-se que a fragilidade na adesão dos professores da RMESM, 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 considere as condições de desenvolvimento profissional, dado que, como bem menciona Imbernón (2011, p. 46), a formação é um elemento essencial do desenvolvimento profissional do professor, mas não o único, 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, às estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional”. E as condições de trabalho são importantes para haver 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), observa-se a alta incidência de afastamento dos docentes, por meio de atestados médicos:

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 (SINPROSM, 2022).

Na reportagem, o SINPROSM chama a atenção para o número de professores que se afastaram por problemas de saúde, especificamente por esgotamento físico e mental:

[...] 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. Também há a pressão que os professores da rede pública sentem em recuperar as lacunas de aprendizagem perdidas durante o ensino remoto. [...] 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).

Desse modo, para as coordenadoras das escolas, o novo desdobramento do PROMLA, em 2023, principalmente ao que se refere à Formação em Contexto, foi muito positivo, por possibilitar um diálogo mais próximo na escola entre os pares e viabilizar a realização de formações dentro da carga horária de trabalho, com propostas conforme as suas necessidades e demandas do contexto, favorecendo o protagonismo dos professores. Conforme as coordenadoras:

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, embora ainda seja muito pouco, ainda não consiga suprir todas as nossas necessidades, 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. Então, como eu te disse é muito importante,

eu acredito que é uma conquista ter essa formação dentro da carga horária de trabalho, e têm escolas que conseguem fazer isso sozinhas e se deixar para a escola ter a sua autonomia de fazer suas formações a gente terá 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 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 para intensificar e os professores compreenderem a importância desse espaço, que se nós perdemos esse espaço é pior, com formação você já não consegue refletir a sua prática, imagina sem, e o PROMLA é esse espaço de diálogo (Coordenadora B).

Dessa maneira, pode-se indicar que o direcionamento proposto favoreceu o incremento dos processos autoformativos envolvidos no aprender a ser professor, ao mobilizarem as perspectivas de interformação e de ecoformação. 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 Vaillant e Marcelo García; (2012 p. 31):

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.

Nesse viés, esse 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; Powaczuk, 2017, p. 125).

Com isso, as escolas da RMESM passaram a organizar as formações, a fim de atender as 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, já conheço as potencialidades e as fragilidades do trabalho das minhas professoras, é específico, é uma escola, são sete professoras, 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, estamos também 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:

A partir dessa formação, está desencadeando 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. E isso também mostra que o professor sendo protagonista da sua própria formação acaba valorizando o professor, porque ele vai fazer uma formação para o seus colegas, para o seus pares, dá muito efeito. 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 ideias no dia a dia com as colegas, a nossa formação é em contexto, e eu acho que isso está sendo bem significativo para todo o 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 e 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, por meio de uma postura investigativa e de constante atualização. Assim, é importante que o professor se entenda como um aprendiz e participe de formações que convergem com as suas necessidades.

Nesse sentido, atenta-se para distintas propostas em andamento de Formação em Contexto, em andamento na RMESM. 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 formações, 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 (Coordenador L).

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

Ao perguntar 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 resignificação do trabalho pedagógico, o que mobilizou o interesse das professoras, repercutindo na aprendizagem docente:

As professoras falaram que agora estão bem mais satisfeitas, que está bem mais significativo por causa da prática. Tanto a formação de contexto quanto a formação da rede também, por exemplo, a última que a gente teve, 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, poder trazer isso para a sala de aula, despertou muito o interesse delas, fotografavam, falavam eu já fiz isso, eu fiz de tal forma, já vislumbravam novas possibilidades de fazer adaptações também, e todas elas na avaliação 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 estar se atualizando, mas que a prática ainda é uma carência, então está sendo positivo o PROMLA (Coordenadora R).

O 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 Ferreira 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 o 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, se eu chegar e perguntar para qualquer um dos professores aqui da escola que nível está a sua turma, eles sabem falar, mas porque foi trabalhado isso e teve um preparo para essas testagens (Coordenador L).

Tal concepção remete à 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).

Nesse viés, evidencia-se 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.

Considera-se que os espaços de compartilhamento e de apoio mútuo constituem-se como suporte fundamental para os movimentos de individuação, que se caracterizam, de acordo com Powaczuk (2012), 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, na medida em que uma cultura de formação seja instaurada.

Diante disso, percebe-se 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. Evidencia-se que houve escolas que não conseguiram realizar a Formação em Contexto com o 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 ainda estamos fazendo um levantamento a partir de um questionário com as temáticas que seriam mais pertinentes, e organizar 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. E 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).

Outro aspecto a ser considerado revela-se vinculado ao tempo dedicado às Formações em Contexto, bem como relativo ao tempo 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 a 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, estudo das temáticas e um envolvimento maior com o processo de formação, considera-se interessante que seja permitido um tempo maior, por meio de mais encontros.

Nesse processo, tais perspectivas são possibilidades a serem consideradas na continuidade da política de formação instaurada, renovando o compromisso definido pelo PROMLA de fomentar o protagonismo docente, permitindo a 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 direcionamentos do PROMLA, desde 2019, colocaram em movimento os processos de descentralização das formações em andamento na RMESM, as quais têm na Formação em Contexto e a participação mais efetiva dos coordenadores pedagógicos e professores, em sua concretização.

Pode-se destacar como promissor o fomento à cultura de formação agenciado nos contextos escolares, a partir da definição de tempos na RMESM, na 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.

Além disso, evidencia-se 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 RMESM.

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 RMESM no que tange às condições de desenvolvimento profissional dos docentes da rede.

A cultura de colaboração, agenciada a partir das ações de auto, inter, hetero e ecoformação, impulsiona os movimentos de individuação, atendendo às especificidades e às demandas consequentes dos contextos emergentes que se apresentam nas diferentes realidades 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 individuação, nesse sentido, implica o processo de tomada de consciência sobre os eventos do cotidiano, envolvendo uma elaboração mais abrangente sobre o que o professor vivencia, bem como das possibilidades de ação próprias a uma atividade docente fundamentada e conscientemente dirigida. Tal perspectiva não pode prescindir do aprofundamento teórico acerca de conhecimentos socialmente construídos no campo de conhecimento, que a docência se dirige, sob pena de preponderar uma personificação pautada em processos de manutenção de práticas de reprodução acrítica.

A amplitude da RMESM 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. Reconhece-se que a continuidade das políticas de formação exigem esforços coletivos para avaliar os seus impactos e os redirecionamentos necessários a partir das demandas que se apresentam.

Destaca-se, ainda, a necessidade de maior atenção para as possibilidades das dinâmicas formativas nos contextos escolares. Com isso, um trabalho direcionado à compreensão e problematização acerca da formação e desenvolvimento profissional e a construção de instrumentos de autoavaliação que fomentem a identificação das necessidades formativas poderá incrementar os processos formativos em andamento.

Qualificar os processos educacionais em curso na RMESM tem como um dos pontos-chave o desenvolvimento profissional dos seus docentes, dado que condições inadequadas para a realização do trabalho docente podem resultar em aprendizagens insatisfatórias dos estudantes. Não há qualidade no processo educacional sem que se tenham condições para que esta seja alcançada.

Desse modo, considera-se a necessidade de esforços pessoais e coletivos, envolvendo o incremento das articulações interinstitucionais, tais como as relações estabelecidas entre a mantenedora e as escolas, e as escolas e as instituições de ensino superior. A qualidade dos processos educativos precisa ser assumida por todos, reiterando a sua condição pública e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2024.

ARAÚJO, M. **Prefeitura de Santa Maria lança a 1ª Parada de Formação e a política pública 'Conexão de Saberes'**. Santa Maria: 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.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964715007/351964715007.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto, PT: Porto Editora, 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 fev. 2024.

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

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

KNACKFUSS, A. M. F.; ROMANOWSKI, C. L. Caminhos possíveis: metodologias ativas e circuito de atividades interdisciplinares. In: SANTA MARIA (RS). Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Programa Municipal de Letramento e Alfabetização**: tecendo saberes, construindo conhecimentos. Brasília: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021. p. 37-44.

LE MOS, I. R. de A. **A autonomia no processo de autoformação**: contributos do método autobiográfico. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/26563>. Acesso em: 4 nov. 2023.

PEREIRA, D. P. **O programa municipal de letramento e alfabetização (PROMLA) e sua implicação na gestão do trabalho pedagógico**. 2022. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24916?locale-attribute=es>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PINEAU, G. A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: FINGER, M.; NÓVOA, A. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS, 1988. p. 65-77.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3461>. Acesso em: 01 fev. 2024.

RAMOS, C. B. **Conexão de saberes**: política municipal de enfrentamento à distorção idade – ano, repetência e evasão escolar. Santa Maria: Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2019.

SANTA MARIA (RS). Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Programa municipal de letramento e alfabetização**: tecendo saberes, construindo conhecimentos. Brasília: Marina – Artes Gráficas e Editora, 2021.

SINPROSM. **Diário de SM**: um terço dos professores da rede municipal de Santa Maria esteve afastado no primeiro semestre de 2022. Santa Maria: SINPROSM, 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: 07 fev. 2024.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STAKE, R. Case studies. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DAS AUTORAS

Débora Pinheiro Pereira - Responsável pela coleta de dados, análise dos dados e redação do texto.

Ana Carla Hollweg Powaczuk - Orientadora da pesquisa, com participação ativa na análise dos dados e na revisão do texto final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Processos formativos e a tessitura da professoralidade: o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) em questão".

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por:

Formatus Consultoria Acadêmica

E-mail: formatus.ca@gmail.com

Tradução do abstract por:

Silvia Silveira Cardoso

E-mail: silviascardosoc@gmail.com