

ELABORAÇÕES E CONSTRUÇÕES DAS DOCENTES COORDENADORAS A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA)

Débora Pinheiro Pereira ¹
Eduarda Rodrigues Roubuste ²
Jordana Rex Braun ³
Ana Carla Hollweg Powaczuk ⁴

RESUMO

Neste trabalho aborda-se uma política pública municipal de formação continuada de professores do município de Santa Maria/RS e apresenta dados oriundos do estudo dissertativo desenvolvido no curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 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. O referencial teórico-metodológico da investigação contempla os estudos de Bolzan e Powaczuk (2017), Imbernón (2011), Marcelo (1999), Nóvoa (2022), Pineau (1988), Powaczuk (2012) e Vieira (2007). A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa do tipo estudo de caso, contemplando análise documental, questionários e entrevistas narrativas. A discussão proposta neste trabalho aborda as elaborações das professoras coordenadoras pedagógicas sobre formação, especialmente, considerando suas experiências como coordenadoras de escolas e suas ações no PROMLA. Assim, identificamos como resultados a perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação, reconhecemos que a cultura de colaboração agenciada precisa atender às especificidades e as demandas consequentes dos contextos emergentes que se apresentam nas diferentes realidades escolares e que representam desafios aos professores, também há o destaque em suas narrativas para as temáticas 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. 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.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente, Formação de Professores, Política Municipal de Formação Continuada de Professores.

INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, deborappereira1997@gmail.com;

² Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, roubusteeduarda@gmail.com;

³ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, jordanabraun@hotmail.com;

⁴ Professora orientadora: Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, apowaczuk@gmail.com.

A formação de professores tem se configurado como um campo de intensos debates e de múltiplas interpretações no contexto educacional brasileiro, especialmente quando relacionada às políticas públicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Nesse cenário, as políticas municipais de formação continuada assumem papel estratégico, uma vez que possibilitam o diálogo entre os contextos locais de ensino e as necessidades formativas emergentes dos professores que atuam na Educação Básica. Assim, compreender como tais políticas se materializam e produzem sentidos nas práticas formativas das escolas constitui-se como um caminho relevante para pensar a profissionalidade docente e os modos de ser e estar professor na contemporaneidade.

O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), implementado pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, insere-se nesse contexto como uma política de formação continuada voltada a professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vinculado à Secretaria Municipal de Educação, o programa tem se configurado como um espaço de diálogo, problematização e reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere aos processos de letramento e alfabetização, aos modos de acompanhar o trabalho docente e à articulação entre teoria e prática na escola.

Este artigo tem como objetivo compreender as elaborações e construções das docentes coordenadoras pedagógicas acerca das atividades de formação a partir de sua participação no PROMLA, tomando como base os dados produzidos na pesquisa dissertativa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Buscou-se, assim, analisar como as experiências vivenciadas no âmbito do programa contribuíram para a constituição da professoralidade e para o fortalecimento do protagonismo docente nas ações formativas em contexto escolar.

A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com o uso de análise documental, questionários e entrevistas narrativas realizadas com professoras da Rede Municipal de Educação.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de refletir sobre o papel das coordenadoras pedagógicas como mediadoras dos processos formativos e protagonistas na consolidação de uma cultura colaborativa nas escolas, em diálogo com autores como Bolzan e Powaczuk (2017), Nóvoa (2022), Imbernón (2011), Marcelo (1999) e Vieira (2007). Além disso, a análise das narrativas das participantes permite evidenciar os



tensionamentos, aprendizagens e deslocamentos produzidos pela formação continuada em contexto, contribuindo para a compreensão das práticas e dos saberes docentes como processos dinâmicos e em constante (re)construção.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrou o estudo dissertativo intitulado “Os Movimentos da Professoralidade e as Implicações das Políticas Municipais de Formação Continuada”. A investigação caracteriza-se por uma 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 SMEd, de construir uma política municipal de formação continuada de professores.

O recorte realizado neste artigo, teve como foco compreender as elaborações e construções das docentes coordenadoras pedagógicas vinculadas às escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, acerca das atividades de formação vivenciadas a partir de sua participação no PROMLA. Para tanto, foram utilizados três procedimentos principais de produção de dados: a análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas narrativas. Esses instrumentos possibilitaram acessar tanto registros institucionais e documentos oficiais do programa quanto às percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas participantes ao processo formativo.

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). Dentre as orientações destacamos: a autorização institucional, a redação e a assinatura do Termo de Confidencialidade e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, 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.

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 e somente após estes trâmites é que se deu o contato e agendamento individual com os sujeitos colaboradores do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

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. Assim, 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.

Desse modo, a partir das entrevistas desenvolvidas pudemos identificar a perspectiva de autoformação impulsionadora pela busca do protagonismo na formação.

As professoras ao manifestarem-se sobre suas concepções de formação referem-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).

Observamos, na narrativa da professora 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.

Neste sentido, observamos as relações intrínsecas do aprender com as 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 que são vivenciadas no exercício da docência.

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.

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.

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 desenvolvesse: “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.” (IMBERNÓN, 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.



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.

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.

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.



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

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.

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.

As compreensões teóricas apresentadas orientaram a leitura das narrativas, possibilitando identificar os movimentos de autoformação e de construção da professoralidade nas experiências das coordenadoras, conforme discutido a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises desenvolvidas a partir das entrevistas narrativas, dos questionários e da análise documental permitiram compreender as elaborações e construções das docentes coordenadoras pedagógicas acerca das atividades de formação vivenciadas no âmbito do PROMLA. As narrativas das participantes evidenciam que o programa se constitui como um espaço significativo de formação, no qual se articulam reflexões sobre a prática, trocas de experiências e processos de ressignificação da identidade profissional docente.

De modo geral, as coordenadoras destacam que a participação no PROMLA, especialmente nas Formações em Contexto, possibilitou reconfigurar o olhar sobre a



formação docente, deslocando-a de um lugar prescritivo, para um espaço de diálogo, escuta e aprendizagem compartilhada. As ações formativas realizadas no programa contribuíram para o fortalecimento de uma cultura de colaboração entre professores e coordenadores, permitindo que as práticas pedagógicas fossem repensadas coletivamente à luz dos desafios vividos cotidianamente nas escolas.

Ao analisarmos as narrativas, percebe-se a presença de movimentos de autoformação e interformação, conforme discute Marcelo (1999). As coordenadoras reconhecem-se como sujeitas do próprio processo formativo, capazes de identificar suas necessidades, refletir sobre suas práticas e construir percursos formativos mais autônomos. Esses movimentos também se evidenciam quando relatam o esforço em compreender as especificidades de seus contextos escolares e transformar tais realidades por meio de práticas colaborativas.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à importância da formação situada no contexto escolar, capaz de articular teoria e prática e de responder às demandas reais dos professores. As participantes relatam que a inserção das Formações em Contexto, implementadas a partir de 2023, foi importante para ampliar o engajamento docente e promover aprendizagens mais significativas. Essa reorganização do programa foi percebida como um avanço, pois permitiu maior flexibilidade, favoreceu o protagonismo das escolas e consolidou tempos e espaços institucionais para o estudo e a reflexão coletiva.

As coordenadoras também apontam que a formação continuada precisa considerar as condições concretas de trabalho docente, tal como destaca Imbernón (2011). Questões como o tempo destinado aos encontros, o número elevado de escolas na rede e a sobrecarga de tarefas interferem diretamente na adesão dos professores às propostas. Mesmo diante dessas limitações, as participantes reconhecem o valor do PROMLA como um espaço conquistado para a formação e defendem a continuidade da iniciativa, enfatizando a necessidade de fortalecimento da cultura formativa nas escolas.

As narrativas analisadas revelam, ainda, a relevância do conceito de professoralidade, entendido como o processo contínuo de constituição do ser professor. Esse movimento envolve aprendizagens individuais e coletivas, elaboradas nas interações entre pares e nas experiências vividas em contextos formativos diversos. Como destaca Powaczuk (2012), a professoralidade relaciona-se aos movimentos do aprender a ser professor, a partir de suas singularidades e idiossincrasias, as quais



revelam o modo como cada docente constrói e (res)significa suas vivências formativas, a partir das trajetórias pessoais e profissionais.

A análise dos dados permite inferir que o PROMLA tem contribuído para a consolidação de uma cultura de colaboração e reflexão crítica, promovendo o reconhecimento da escola como espaço legítimo de formação. As coordenadoras tornam-se mediadoras desse processo, impulsionando ações que potencializam o diálogo entre pares e a troca de saberes, numa perspectiva de aprendizagem coletiva.

Em síntese, os resultados indicam que o PROMLA, ao longo de sua trajetória, tem se mostrado uma política pública relevante para o desenvolvimento profissional dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. As reformulações recentes, sobretudo a adoção das Formações em Contexto, fortaleceram a articulação entre teoria e prática, favoreceram o protagonismo docente e estimularam a tessitura da professoralidade, compreendida como movimento dinâmico e inacabado de ser e tornar-se professor.

Dessa forma, os achados desta pesquisa evidenciam que a continuidade e o aprimoramento do programa são fundamentais para o avanço de práticas formativas emancipadoras, pautadas na escuta, na colaboração e na valorização das experiências docentes, reafirmando a importância da formação continuada como um processo coletivo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido ao analisar os desdobramentos do PROMLA, desde 2019, nos permite destacar a iniciativa da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria 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. Ao promover espaços de estudo, reflexão e troca de experiências, o programa vem consolidando uma cultura de formação que valoriza o diálogo e a construção coletiva de saberes pedagógicos, ainda que demande aprimoramentos em sua execução e continuidade.

A análise permitiu compreender que o PROMLA vem se reorganizando desde sua criação, em resposta às demandas emergentes da rede, aos desafios impostos pela pandemia e às condições concretas de trabalho dos professores. Essas reformulações,



sobretudo a inclusão das Formações em Contexto, fortaleceram o protagonismo das coordenadoras pedagógicas e dos professores, aproximando a formação das práticas cotidianas e ampliando as possibilidades de reflexão coletiva sobre o fazer docente.

As narrativas das coordenadoras pedagógicas mostraram que a participação no PROMLA tem favorecido o fortalecimento do protagonismo docente e impulsionado processos de autoformação. Tais movimentos revelam a capacidade das professoras de assumirem papéis mais ativos na mediação das aprendizagens e no acompanhamento pedagógico das escolas. A experiência com as Formações em Contexto, especialmente, destacou-se como um avanço por aproximar a formação das necessidades reais vivenciadas no cotidiano escolar, favorecendo aprendizagens colaborativas e reflexivas.

As ações do programa têm potencializado a cultura de formação nas escolas, assegurando tempos e espaços para o diálogo entre pares e para a construção conjunta de soluções pedagógicas. Ainda que persistam desafios, como o engajamento de todos os docentes e a ampliação das oportunidades de aprofundamento teórico no campo da alfabetização, o PROMLA tem se mostrado um espaço fértil de reflexão e de resignificação das práticas docentes.

Nessa trajetória, destaca-se a importância da professoralidade, entendida como um processo contínuo de elaboração e reelaboração do ser professor. A tessitura dessa professoralidade manifesta-se nas experiências de autoformação, interformação, heteroformação e ecoformação — dimensões que, articuladas, sustentam o movimento de construção da identidade profissional e favorecem o exercício de uma docência reflexiva e emancipada. Esse processo, ao valorizar o protagonismo docente, fortalece a cultura de colaboração e o reconhecimento das singularidades presentes nos diferentes contextos escolares.

Os resultados apontam que as formações promovidas pelo PROMLA têm possibilitado o surgimento de práticas mais colaborativas e significativas, nas quais teoria e prática se entrelaçam. Contudo, ainda é necessário ampliar os espaços de escuta, diálogo e avaliação coletiva, assegurando que as políticas formativas contemplem as demandas diversas que emergem da rede. Assim, investir na formação continuada implica também garantir condições adequadas de trabalho, tempo para o estudo e valorização profissional.

Considera-se, portanto, que a continuidade e o fortalecimento do PROMLA dependem de ações articuladas entre a mantenedora, as escolas e as instituições formadoras, de modo que a política de formação se consolide como um processo



coletivo, dialógico e transformador. Qualificar a educação pública passa, necessariamente, pela consolidação de um projeto formativo que reconheça a docência como prática social, reflexiva e em permanente (re)construção.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento de políticas municipais de formação continuada que reconheçam a escola como espaço formativo e ampliem as condições de desenvolvimento profissional dos docentes.

REFERÊNCIAS

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

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: 26 out. 2025.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Barcelona, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/CarlosMarcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-umaMudanca-Educativa.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

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. **Movimentos da Professoralidade: a tessitura da docência universitária**. 2012. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

