

# GRANDES TEMAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

## 2

ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora

Ano 2018

**ANTONELLA CARVALHO DE OLIVEIRA**

(Organizadora)

# **Grandes Temas da Educação Nacional**

## **2**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação e Edição de Arte:** Geraldo Alves e Natália Sandrini

**Revisão:** Os autores

### **Conselho Editorial**

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

G752 Grandes temas da educação nacional 2 [recurso eletrônico] /  
Organizadora Antonella Carvalho de Oliveira. – Ponta Grossa  
(PR): Atena Editora, 2018. – (Grandes Temas da Educação  
Nacional; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-29-1

DOI 10.22533/at.ed.291180509

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.  
3. Professores – Condições de trabalho. 4. Professores – Formação.  
I. Oliveira, Antonella Carvalho de. II. Série.

CDD 379.81

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de  
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos  
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins  
comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO CHILENA SOB A LÓGICA DE MERCADO VISTA COMO VITRINE PARA AMÉRICA LATINA	
<i>Lorena Mariane Santos Rissi</i>	
<i>Soraia Kfoury Salerno</i>	
<i>Renata Karolyne Monteiro</i>	
<i>Katia Fernanda de Oliveira Borges</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A UTILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DOS JOVENS ESTUDANTES DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	
<i>Jean Prette</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
AVALIAÇÃO DO ENSINO DE PSIQUIATRIA E DE SAÚDE MENTAL NA GRADUAÇÃO DE ENFERMAGEM: REVISÃO DE LITERATURA	
<i>Anaísa Cristina Pinto</i>	
<i>Sônia Barros</i>	
<i>Lara Simone Messias Floriano</i>	
<i>Suellen Vienscoski Skupien</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>39</b>
CONSIDERAÇÕES SOBRE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL: TRAÇANDO UM CAMINHO ACERCA DOS ELEMENTOS DE CIENTIFICIDADE	
<i>Renata Peres Barbosa</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E A LEI 10.639/03 DIANTE DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL ORIENTADA PELAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS	
<i>Débora Ribeiro</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>67</b>
GESTÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS	
<i>Giselle Ferreira Amaral de Miranda Azevedo</i>	
<i>Abraão Neiver de Miranda Azevedo</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>78</b>
O PROVIMENTO DO CARGO DE DIRETOR COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA E RESULTADOS ESCOLARES	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<i>Danieli D'Aguiar Cruzetta</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>93</b>
OS SABOTADORES DO ÍNDICE IDEB	
<i>Laurentino Lúcio Filho</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>97</b>
SERIAÇÃO E PROGRESSÃO CONTINUADA: UMA FRATURA EXPOSTA DO SISTEMA DE ENSINO	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>110</b>
A ATUAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA VISÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA: O PAPEL DO PROJETO BOLSA ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL	
<i>Marli Amélia Lucas de Oliveira</i>	

*Maysa do Carmo Santos*  
*Natasha Medeiros de Oliveira*  
*Djuli Kriczvi Cuchinierk*

**CAPÍTULO 11..... 122**

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

*Deniele Pereira Batista*  
*Menga Lüdke*

**CAPÍTULO 12..... 138**

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Severina Ferreira de Lima*  
*Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva*

**CAPÍTULO 13..... 148**

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

*Okçana Battini- UNOPAR*  
*Cyntia Simione França\_ UNOPAR*  
*Sandra Regina dos Reis - UENP*

**CAPÍTULO 14..... 158**

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR: INICIATIVAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI/MG

*Isabella Rodrigues da Cunha e Paula*  
*Melchior José Tavares Júnior*

**CAPÍTULO 15..... 170**

ERA UMA VEZ AQUI E ACOLÁ... HISTÓRIAS DO MUNDO NÓS VAMOS CONTAR! – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE OFICINAS DE FORMAÇÃO LITERÁRIA COM ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Helton Roberto Real*  
*Miriam Margarete Weber*  
*Rúbia de Cássia Cavali*  
*Viviane Cristina Medeiros*

**CAPÍTULO 16..... 180**

OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

*Simone Genske*  
*Rita Buzzi Rausch*

**CAPÍTULO 17 ..... 196**

OS CURRÍCULOS PRATICADOS E (RE)CRIADOS NO COTIDIANO DE PROFESSORAS INICIANTE

*Joelson de Sousa Moraes*  
*Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento*  
*Nadja Regina Sousa Magalhães*

**CAPÍTULO 18..... 208**

REFLEXÕES EDUCOMUNICATIVAS SOBRE CINEMA E MÍDIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Bruna Donato Reche*  
*Ademilde Silveira Sartori*  
*Monalisa Pivetta da Silva*

## OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: COM A PALAVRA, PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA

**Simone Genske**

Universidade Regional de Blumenau  
Blumenau – SC

**Rita Buzzi Rausch**

Universidade Regional de Blumenau  
Blumenau – SC

**RESUMO:** A presente pesquisa propõe-se a identificar marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Realizou-se uma pesquisa qualitativa embasada teoricamente em Gatti (2008), Gatti e Barretto (2009); Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009; 2013; 2016) e Imbernón (2010). Para a geração de dados utilizou-se cartas pessoais e técnica de complemento e os participantes foram 14 professores em fase final de carreira. A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Algumas das marcas positivas da operacionalização da formação continuada em serviço identificadas pelos participantes dessa pesquisa foram: existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos, bem como de formações realizadas pelas equipes gestoras das escolas ou por profissionais da rede de ensino, formação desenvolvida durante

o horário de trabalho e existência de um espaço de formação comum aos professores. No que se refere às marcas negativas, destacaram: problemas em relação à qualidade da formação ofertada pelos formadores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ausência de formações inovadoras e atraentes, práticas ocasionais de formação continuada e falta de continuidade na formação desenvolvida na escola. Apresentam-se como recomendações: criação de espaços híbridos de formação de professores, desenvolvimento de programas de formação pautados no ciclo de vida profissional, ampliação do tempo de formação para 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho e elaboração de uma política de formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental. Formação Continuada em Serviço. Formação de Professores. Professores em Fase Final de Carreira. Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC).

**ABSTRACT:** This research aims to identify positive and negative marks of the operationalization of continuing education in service in the perception of elementary school teachers in the final stage of the career of the Blumenau Municipal Education. A qualitative research was carried out with theoretical assumptions in Gatti (2008); Gatti and Barretto (2009); Davis, Nunes and Almeida (2011);

Nóvoa (2009, 2013, 2016) and Imbernón (2010). For the data collection, personal letters and complementary techniques were used and the participants were fourteen teachers in the final stage of their careers. The data analysis technique used was the Discursive Textual Analysis (DTA). Some of the positive marks of the operationalization of continuing education in service identified by the participants of this research were: existence of different continuing modalities carried out at different times, as well as formations carried out by the management teams of the schools or by professionals of the education, continuing education network developed during the working hours and the existence of a common continuing education space for teachers. Regarding negative marks, these teachers highlighted: problems with the quality of continuing education offered by the Municipal Education Department (SEMED) formers, lack of innovative and attractive continuing education, occasional practices of continuous formations and lack of continuity developed in school. From this study, the following suggestions are presented: the creation of hybrid spaces for teacher continuing education, the development of education programs based on the professional life cycle, the extension of continuing formation time to 1/3 (one third) of the workload and formation policy.

**KEYWORDS:** Elementary Education. Continuing education in service. Teacher formation. Teachers in the final phase of career. Blumenau Municipal Education (SC).

## 1 | INTRODUÇÃO

O interesse pela formação continuada cresceu nos últimos anos, envolvendo pesquisadores, políticas públicas, dentre outros. A produção acadêmica e os eventos científicos na área propagaram-se, assim como o investimento dos sistemas de ensino aumentou na busca de alternativas para a formação continuada de professores (GATTI; BARRETTO, 2009). Ainda assim, “[...] os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 199).

As preocupações voltam-se para os resultados da aprendizagem escolar dos estudantes e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecida aos estudantes pelo professor, ou seja, para a formação continuada dos professores. Assim, o centro das preocupações das políticas educacionais direciona-se para o professor e sua formação. Segundo Nóvoa (2009), a figura do professor entra em cena nesse início do século XXI, sendo considerada insubstituível. O professor torna-se peça-chave para que a aprendizagem dos estudantes seja bem sucedida, sendo necessário repensar em sua formação continuada durante sua trajetória profissional por meio da elaboração de políticas educacionais consistentes.

Com a finalidade de alavancar uma investigação sobre a formação continuada em serviço, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado denominada ‘Formação continuada em serviço: memórias de professores do Ensino Fundamental

em fase final de carreira' que tem como objetivo desvelar as memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC) sobre a formação continuada em serviço vivenciada em suas carreiras docentes. A presente pesquisa já foi publicada nos anais do XIII Congresso Nacional de Educação realizado de 28 a 31 de agosto de 2017 em Curitiba (PR) e busca identificar as marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados da Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

Esta investigação, de abordagem qualitativa, contou com 14 professores em fase final de carreira e aposentados do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram cartas pessoais escritas pelos participantes e técnica de complemento. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) como técnica de análise de dados. Os referenciais teóricos da área educacional que fundamentam esta pesquisa acerca das políticas educacionais de formação de professores no Brasil são Gatti (2008), Gatti e Barretto (2009) e Gatti *et al* (2011) e acerca da formação de professores, bem como da formação continuada são Nóvoa (2009; 2013; 2016) e Imbérnon (2010).

Este estudo encontra-se dividido em seções, iniciando por esta introdução, na qual o tema, a justificativa, o objetivo e os referenciais teóricos são especificados. Na segunda seção, apresentam-se alguns conceitos básicos sobre a formação continuada e formação continuada em serviço, bem como a legislação nacional e municipal que respalda a formação continuada. Na terceira seção, os acordos metodológicos da pesquisa são delineados, a fim de indicar sua tipologia, seu contexto investigado, bem como seus procedimentos de geração e análise de dados. No quarto capítulo, os dados são analisados de acordo com a ATD, expondo os resultados da pesquisa. As considerações finais, no quinto capítulo, destinam-se à apresentação dos resultados e algumas recomendações para a consolidação de um programa de formação continuada em serviço na Rede Municipal de Ensino de Blumenau.

## 2 | FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES

Existe um cabedal de conceitos que envolvem a expressão formação continuada, incluindo:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância [...] grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional [...]. (GATTI, 2008, p. 57).

Segundo Gatti (2008), o termo educação continuada encontra-se num grande guarda-chuva que ora abriga os cursos oferecidos após a formação inicial ou após o

ingresso no Magistério e ora abriga qualquer tipo de atividade que contribua com o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (2010, p. 115) complementa que a formação continuada de professores é “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Além disso, a formação continuada:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, p. 14).

[...] cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre os pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

A oferta dessa formação ocorre de forma presencial, semipresencial e a distância. Embora a preferência dos professores ainda seja pelo modelo presencial, existe uma tendência crescente pelo uso dos modelos semipresenciais e a distância, mediados pelas tecnologias da informação e da comunicação e pelo uso de material impresso (GATTI; BARRETTO, 2009).

A formação continuada em serviço, nessa pesquisa, refere-se à “[...] possibilidade de efetuar o desenvolvimento profissional docente em tempos inseridos na jornada de trabalho [...]” (GENSKE; RAUSCH, 2016, p. 452), é a formação “[...] desenvolvida durante o exercício profissional [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 8) do professor. Segundo Romanowski (2007), essa formação torna-se um grande desafio para as políticas educacionais.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante formação em serviço aos profissionais da educação. A valorização dos profissionais da educação é garantida principalmente pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pela LDBEN. O PNE institui a valorização dos profissionais da educação por meio de: formação continuada; equiparação do rendimento médio dos profissionais do Magistério das redes públicas da Educação Básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e implementação de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública (BRASIL, 2014). A LDBEN propõe “[...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 38).

Na cidade de Blumenau, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal impulsiona a valorização dos profissionais do ensino como um de seus princípios e diretrizes, a qual é assegurada por meio de “[...] aperfeiçoamento profissional

continuado; [...] período reservado a estudos, cursos de formação continuada, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho” (BLUMENAU, 2007, p. 3), dentre outros benefícios.

Aliás, a meta 16 do Plano Municipal da Educação (PME) de Blumenau garante “[...] a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BLUMENAU, 2015, p. 49-50). Dessa maneira, pode-se verificar que a rede municipal de ensino contempla um tempo destinado à formação continuada incluído na carga horária de trabalho do professor, conforme preconiza a legislação educacional brasileira vigente.

### 3 | ACORDOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa sustenta uma abordagem qualitativa, pois busca compreender o fenômeno investigado na perspectiva de seus participantes, considerando o contexto, os sentidos e significados que permeiam as relações sociais. Nesse sentido, “[...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Segundo Gatti e André (2010, p. 30-31),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, [...] numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A partir das décadas de 1980 e 1990, os métodos qualitativos contribuíram com o avanço do conhecimento em Educação e impulsionaram as pesquisas na área, possibilitando maior compreensão dos processos educacionais, da rotina de sala de aula e de todo o contexto escolar (GATTI; ANDRÉ, 2010). A pesquisa qualitativa denota uma espécie de diálogo entre pesquisador e pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994), sendo necessário sempre deixar claro na análise dos dados a visão dos participantes sobre o objeto investigado.

O contexto investigado trata-se da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC) e 14 professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados. Uma parceria foi feita com a Secretaria de Administração (SEDEAD) da Prefeitura Municipal de Blumenau, para a qual foi solicitada uma relação dos professores do Ensino Fundamental que completaram 25 anos de carreira em 2015. A listagem disponibilizada contou com 28 nomes de professores, carga horária e suas respectivas escolas de lotação.

A pesquisadora foi às escolas ou em outros espaços – no caso dos professores aposentados – convidar os professores a participar da pesquisa, explanando seus

objetivos. Na oportunidade foi entregue o formulário de identificação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as orientações para a elaboração do principal instrumento de geração de dados desta pesquisa, a carta pessoal. Após entrar em contato com os 28 professores, cinco não participaram da pesquisa por diversos motivos e 23 deles aceitaram participar inicialmente, entretanto nove dos 23 professores não encaminharam a carta pessoal à pesquisadora, impossibilitando-os de participar da pesquisa, restando 14 participantes.

Esse grupo de participantes foi escolhido pelo tempo de serviço e experiência em sala de aula, pois eles possivelmente vivenciaram todas as fases do desenvolvimento profissional e podem contribuir com a formação dos demais professores. As narrativas de professores em fase final de carreira podem indicar os aspectos positivos e negativos da formação continuada em serviço, fornecendo pistas para a elaboração de políticas e programas de formação de professores.

Os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa foram o formulário de identificação, a carta pessoal e a técnica de complemento. Empregou-se a expressão ‘geração de dados’ ao invés de ‘coleta de dados’, pois “[...] o pesquisador não vai a campo para meramente colher dados, como se eles estivessem prontos, à sua espera. Ele gera registros, uma vez que sua presença em campo não é neutra e suas escolhas refletem sua posição epistemológica” (FRITZEN, 2012, p. 59). Ou seja, as escolhas do pesquisador – desde a definição do objeto de investigação e seus objetivos – possuem intencionalidade, tornando-o parte desse processo. Assim, os dados não existiriam sem a presença do pesquisador, fazendo com que ele seja participante ativo na geração de dados.

O formulário de identificação foi o primeiro material entregue aos participantes e consiste num “[...] instrumento com campos pré-impessos, nos quais são preenchidos dados e informações levantados na pesquisa, o que permite a formalização das comunicações e o registro destes dados” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 58). O formulário teve o objetivo de traçar um perfil dos professores com dados sobre a idade, o gênero – masculino ou feminino – a formação acadêmica e algumas informações profissionais, como local e carga horária de trabalho.

A carta pessoal foi o principal instrumento de geração de dados solicitado aos participantes da pesquisa. As cartas pessoais fornecem ricas descrições de como as pessoas pensam sobre o mundo, tornando-se fontes de dados qualitativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As cartas aproximam o autor do leitor. São autobiográficas, narrativas autorreflexivas. [...] Foram escolhidas por se tratar de um gênero flexível, democrático e familiar. Assim, o professor torna-se autor de sua própria história, podendo compartilhá-la com o pesquisador em sua essência. (GENSKE; RAUSCH, 2016, p. 456).

A fim de facilitar a geração de dados, um instrumento denominado ‘orientações para a elaboração da carta pessoal’ foi entregue aos professores no contato inicial com a pesquisadora, contendo informações de como redigir a produção textual. A

proposta feita aos professores foi narrar a história do seu percurso profissional em relação à formação continuada em serviço, assim como os aspectos que contribuíram – ou não – com o trabalho docente em sala de aula e na escola ao longo de 25 anos de carreira na rede de ensino investigada, por meio de uma carta pessoal. No recorte feito para este artigo, consideraram-se apenas os dados relacionados à operacionalização da formação continuada.

Segundo Soligo (2007), as cartas são textos escritos uns aos outros sejam eles enviados pelo correio ou pela internet. Assim, solicitou-se aos professores que o envio da carta pessoal fosse feito através de correspondência eletrônica de acordo com a possibilidade de cada um deles. Uma professora preferiu contar sua trajetória oralmente, sendo sua narrativa gravada e transcrita pela pesquisadora. Treze professores encaminharam a carta pessoal por correio eletrônico.

Recorreu-se à técnica de complemento quando foi necessário solicitar mais informações aos participantes da pesquisa. Conforme Vergara (2010, p. 203), a técnica de complemento:

é um termo que designa instrumentos para a obtenção de dados por meio dos quais o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras [...]. Ao ser completado, ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas.

Essa técnica consiste em fornecer frases de comando para serem completadas com palavras ou frases pelos participantes sobre um determinado assunto. Assim, foram encaminhadas frases bem específicas aos professores para serem completadas. As frases de comando encaminhadas pela pesquisadora aos professores, bem como as respostas, também foram encaminhadas por correio eletrônico.

A técnica de análise de dados utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa técnica:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

A unitarização, a categorização e o captar do novo emergente compreendem um ciclo, o qual permite a consolidação do metatexto. Esse ciclo constitui-se por meio de descrições e interpretações num movimento espiralado entre as vozes dos professores em fase final de carreira, da pesquisadora e dos referenciais teóricos desta pesquisa.

Durante o processo de análise dos dados, com a intenção de possibilitar uma melhor compreensão do conjunto de dados e das condições de produção do discurso da carta, houve a necessidade de elaborar uma carta coletiva com base nas 14 cartas pessoais dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada em serviço, a qual representou em uníssono a voz dos professores investigados. A narrativa desenvolveu-se sendo dirigida a um leitor e a pesquisadora se colocou como

personagem na produção dessa carta coletiva.

A primeira etapa realizada no processo de ATD nesta pesquisa foi a leitura do material de análise, neste caso, as 14 cartas pessoais dos professores participantes, por meio de uma intensa impregnação do pesquisador junto ao material.

Em seguida, realizou-se a etapa da unitarização, ou seja, um processo de desconstrução dos textos, de fragmentação. Na unitarização, foram estabelecidas unidades de análise, também denominadas unidades de sentido ou de significado.

A etapa seguinte refere-se à categorização, na qual os elementos semelhantes das unidades de análise foram agrupados, a fim de constituir as categorias de análise. As categorias de análise desta pesquisa são: (i) marcas positivas e (ii) marcas negativas.

Para finalizar o ciclo da ATD, procedeu-se à produção do metatexto, no qual os dados foram comunicados e validados num movimento descritivo e interpretativo, sendo apresentados na próxima seção.

Para identificar o autor do fragmento extraído da carta coletiva, utilizaram-se os índices P1, P2, etc. – sendo P1 professor 1 – e assim sucessivamente. As passagens do texto identificadas simultaneamente em itálico e entre aspas, ou, ainda, inseridas numa caixa de texto com espaçamento simples, representam as manifestações dos professores investigados.

## **4 | OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FASE FINAL DE CARREIRA**

A operacionalização da formação continuada consiste nos procedimentos metodológicos utilizados para viabilizar a execução da proposta para que os objetivos sejam atingidos. Desse modo, com o objetivo de identificar as marcas positivas e negativas da operacionalização da formação continuada em serviço na percepção de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, o metatexto produzido a seguir apresenta as duas categorias de análise desta pesquisa: (i) marcas positivas e (ii) marcas negativas.

Como a carta coletiva foi escrita seguindo determinados períodos históricos, a análise foi construída numa sequência cronológica, a fim de facilitar a compreensão do contexto de produção da carta. No entanto, em alguns momentos, para manter a fluidez do texto, foi necessário agrupar os dados da análise por temas, pois os participantes também se manifestaram de forma atemporal.

### **4.1 Operacionalização da formação continuada: marcas positivas**

É possível identificar marcas positivas na operacionalização da formação continuada em serviço na perspectiva dos professores investigados, conforme os

trechos seguintes da carta coletiva:

As formações continuadas aconteceram em diferentes momentos e de várias formas [...] <sup>(P10)</sup>. [...] Foram inúmeros os seminários, congressos, palestras, oficinas, minicursos, reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências entre professores na própria escola ou fora dela <sup>(P8)</sup>.

No início da década de 1990 <sup>(P6)</sup>, as formações ocorriam quase sempre na EBM Machado de Assis e os professores eram separados por área, em grupos de vinte a trinta e, para tal, nos inscrevamos previamente e a presença era obrigatória em horário de trabalho <sup>(P6)</sup>. Alguns <sup>(P)</sup> palestrantes eram de outros estados e professores de grandes universidades <sup>(P6)</sup>. Tínhamos muitas formações com pessoas ligadas à própria rede de ensino <sup>(P10)</sup>. Muitos dos formadores eram professores ou coordenadores da rede [...] <sup>(P10)</sup>.

Em meados de 1990 <sup>(P4)</sup>, comecei a perceber que havia mudança na educação <sup>(P3)</sup> em Blumenau <sup>(P)</sup>, pois <sup>(P)</sup> tínhamos formações continuadas em horário normal e os alunos eram dispensados para os professores fazer essas formações <sup>(P3)</sup>. Os formadores eram os profissionais da educação que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação <sup>(P3)</sup>. As formações <sup>(P)</sup> aconteciam de quinze em quinze dias <sup>(P3)</sup>.

Atualmente <sup>(P6)</sup>, na gestão governamental de 2013 a 2016 <sup>(P)</sup>, [...] as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola <sup>(P7)</sup> [...].

Diferentes foram as modalidades formativas identificadas pelos participantes da pesquisa ao longo de 25 anos de carreira na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, conforme registrado a seguir: “as formações continuadas aconteceram em diferentes momentos e de várias formas [...] <sup>(P10)</sup>. [...] Foram inúmeros os seminários, congressos, palestras, oficinas, minicursos, reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências entre professores na própria escola ou fora dela <sup>(P8)</sup>”. Um dos objetivos da “qualificação profissional” presente no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal é “criar condições à efetiva qualificação pedagógica dos servidores, por meio de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos [...]” (BLUMENAU, 2007, p. 3). Em sintonia com a fala dos professores, a legislação municipal oferece diferentes iniciativas de formação continuada, tais como: congressos, seminários, palestras, cursos, minicursos, oficinas, reuniões pedagógicas, formações em pequenos ou grandes grupos, encontros por área específica do conhecimento, etc.

No que se refere aos formadores responsáveis pela formação continuada dos professores, há registros de formações realizadas pela equipe gestora das escolas ou por outros formadores, sendo, esses últimos, advindos da própria Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ou de outras localidades. Analisando a seguinte narrativa: “as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola <sup>(P7)</sup>”, verifica-se que existem formações na escola, desenvolvidas pelas equipes gestoras. Conforme Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 25), a formação centrada na escola, “[...] privilegia a interação nos próprios locais de trabalho [...] ou nas demais dependências do sistema educacional”. Para Nóvoa (2009, p. 41), é preciso investir na “[...] ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada

das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Além da existência da formação na escola, na década de 1990, as formações eram desenvolvidas também por profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), conforme contam duas professoras. “[...] *tínhamos muitas formações com pessoas ligadas à própria rede de ensino* <sup>(P10)</sup>. *Muitos dos formadores eram professores ou coordenadores da rede* [...] <sup>(P10)</sup>. [...] *os formadores eram os profissionais da educação que trabalhavam na Secretaria Municipal de Educação* <sup>(P3)</sup>”. Em contrapartida, P6 lembra que no início da década de 1990 “[...] *alguns* <sup>(P)</sup> *palestrantes eram de outros estados e professores de grandes universidades* <sup>(P6)</sup>”.

Ao utilizar profissionais da escola ou da rede de ensino na formação continuada, emprega-se um modelo de formação centrado na reflexão sobre a prática. Esse modelo “permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203). Portanto, infere-se ser positiva a formação desenvolvida – na década de 1990 – pelas equipes gestoras das escolas e pelos profissionais da rede de ensino a que pertencem, centrada na reflexão sobre a prática, pois se espera que os formadores compreendam as reais necessidades dos professores inseridos em seus contextos e, assim, consigam aproximar as temáticas desenvolvidas na formação da realidade escolar do professor. Nesse tipo de formação, os professores podem refletir sobre sua prática, avaliar suas reais necessidades e buscar soluções em conjunto para que ocorram as mudanças esperadas nos espaços escolares. Isso não significa que os professores não tenham outras necessidades formativas, as quais os profissionais de outras localidades possam agregar seus conhecimentos.

Nos seguintes fragmentos, P6 e P3 relatam que as formações ocorriam durante o horário de trabalho, havendo dispensa dos alunos para tal. “*No início da década de 1990* <sup>(P6)</sup>, *as formações ocorriam quase sempre na EBM Machado de Assis e os professores eram separados por área, em grupos de vinte a trinta e, para tal, nos inscrevíamos previamente e a presença era obrigatória em horário de trabalho* <sup>(P6)</sup>” e “*em meados de 1990* <sup>(P4)</sup>, [...] *tínhamos formações continuadas em horário normal e os alunos eram dispensados para os professores fazer essas formações* <sup>(P3)</sup>[...]. Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual assegura “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 2015b, p. 38) do professor. Nesse sentido, a LDBEN abriu novas possibilidades de desenvolvimento da formação continuada, garantindo momentos de estudo, de trocas de experiência entre os pares, da reflexão sobre a prática docente e do fortalecimento do trabalho colaborativo nas instituições de ensino. Dessa maneira, a formação desenvolvida durante o horário de trabalho do professor é

uma marca positiva que contribui com a formação continuada em serviço.

Na gestão municipal de 1997 a 2004 “[...] foi montada uma casa de estudo com biblioteca, espaço destinado a formações e estudo do professor <sup>(P7)</sup>. Nessa casa <sup>(P7)</sup>, [...], aconteciam os encontros de estudo e formação continuada <sup>(P7)</sup>”. Com base no excerto anterior, é possível inferir que é preciso promover a criação de espaços para a formação continuada em serviço de professores, pois o professor necessita de um espaço de reflexão, o qual possibilite o desenvolvimento de sua aprendizagem (IMBERNÓN, 2010). O professor necessita de um espaço de formação híbrido, que seja interno e externo à universidade, que conte com uma rede colaborativa de professores, universidades, escolas, políticas públicas, dentre outras instituições, pois os professores possuem uma profissão baseada no conhecimento (NÓVOA, 2016). Zeichner (2010), ao realizar um estudo sobre os programas formativos nos Estados Unidos, reconhece a necessidade da criação de espaços híbridos ou terceiros espaços na formação de professores. “Os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Entretanto, apesar da necessidade da criação desses espaços, Barretto (2015, p. 688) adverte que

há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais.

Apesar de haver dificuldades para a criação desses espaços, conforme relato da professora, verifica-se que já houve um espaço de formação comum na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, constituindo-se essa, outra marca positiva da operacionalização da formação continuada. Dessa maneira, torna-se um desafio empreender espaços híbridos de formação continuada na rede municipal de ensino com a participação de seus professores, de instituições de Ensino Superior, da comunidade, das políticas públicas e outras instituições.

#### **4.2 Operacionalização da formação continuada: marcas negativas**

Em relação à operacionalização da formação continuada em serviço, são identificadas algumas marcas negativas nos seguintes fragmentos da carta coletiva, segundo a percepção dos participantes:

Conforme os depoimentos seguintes, existe uma insatisfação no que se refere à formação continuada viabilizada pela gestão municipal de 1997 a 2004, quanto aos formadores da SEMED. Nesse contexto, duas professoras identificam uma marca negativa da formação continuada em serviço nas seguintes passagens: “a Secretaria

*Na gestão municipal de 1997 a 2004 [...], de início as formações eram dadas aos formadores da SEMED que repassavam aos professores, e nem sempre esse repasse era feito com qualidade, até porque para os formadores tudo também era muito novo (P7). A Secretaria de Educação ofereceu vários cursos aos profissionais, porém esses cursos não deram conta de passar todo o conhecimento necessário para atuarem com eficiência no novo modelo de escola (P4).*

*Atualmente (P6), na gestão governamental de 2013 a 2016 (P), nada de inovador (P7). As formações são ocasionais, o calendário está cada vez mais espremido e as formações são poucas, normalmente na abertura do ano letivo e no início do segundo semestre e já não as acho tão atraentes (P6). Além disso (P), as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola [...]. (P7).*

de Educação ofereceu vários cursos aos profissionais, porém esses cursos não deram conta de passar todo o conhecimento necessário para atuarem com eficiência no novo modelo de escola (P4)” e “de início as formações eram dadas aos formadores da SEMED que repassavam aos professores, e nem sempre esse repasse era feito com qualidade, até porque para os formadores tudo também era muito novo (P7)”. Nesses trechos, são identificados problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED numa época em que a rede de ensino implementou um modelo de escola baseado nos ciclos de desenvolvimento humano. Nesse sentido, corrobora-se com Gatti e Barretto (2009, p. 202), pois esse “[...] modelo de capacitação segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte”. Esse modelo mostra-se “[...] pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações”. Assim, como as próprias autoras sinalizam, o modelo de formação em cascata torna-se pouco eficiente, deixando de propagar os efeitos esperados. Nesse modelo de formação, o professor torna-se expectador da formação, como se ele não fosse protagonista de sua própria formação, como se não houvesse interação entre formadores e formandos.

Percebe-se, também, um descontentamento em relação à formação continuada em serviço proporcionada pela gestão governamental de 2013 a 2016. Quando P7 afirma que não há “nada de inovador” na atual gestão e P6 declara que: “[...] já não as acho tão atraentes”, é possível inferir que falta algo na formação de professores. Há pouca mudança e inovação, projetando um retrocesso generalizado (IMBERNÓN, 2010). Nóvoa (2013) defende que é preciso sair desse ‘colete de forças’ e olhar a formação de professores de outro modo.

Os fragmentos de P6 e P7 foram anunciados bem na fase final da carreira deles, pois eles se referem à atual gestão municipal. Esses fragmentos evidenciam que esses professores já participaram de inúmeras formações continuadas durante suas trajetórias profissionais, o que pode ser uma pista para a elaboração de programas diferenciados de formação para os professores que estejam em fases distintas de suas carreiras profissionais, já que, para eles, que estão em fase final de carreira, as formações atualmente oferecidas não são inovadoras e nem atraentes. Professores em fase final de carreira têm necessidades formativas diferentes daqueles que estão

na fase inicial da carreira ou daqueles que estão num estágio intermediário. A formação continuada pautada no ciclo de vida profissional “[...] aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem”. Assim torna-se possível “[...] delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 19).

P6 sinaliza que *“as formações são ocasionais [...]”*. Nesse fragmento, a professora relata que as formações são ocasionais, ou seja, ocorrem de forma esporádica, evidenciando uma prática de formação fragmentada, sem sequência e descontínua. Quanto à formação realizada na escola, P7 diz o seguinte: *“as formações ditas continuadas são realizadas pela equipe gestora da escola”*. Observa-se uma marca negativa nessa passagem, pois a depoente utiliza um recurso da linguagem, a ironia, expressa pelo vocábulo “ditas”, o qual dá uma conotação de ausência ou falta de continuidade na formação continuada desenvolvida na escola na gestão governamental de 2013 a 2016. Nesse sentido, a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 considera “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015a, p. 14). Espera-se que o professor seja protagonista de sua própria formação. Assim,

a expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 227).

Sendo assim, torna-se necessária a elaboração de uma política de formação continuada que contemple ações sistemáticas e planejadas, que possibilite a construção do conhecimento, permitindo a reflexão sobre a prática e a ação do professor na análise de situações problemáticas.

Ao afirmar que *“[...] o calendário está cada vez mais espremido e as formações são poucas, normalmente na abertura do ano letivo e no início do segundo semestre [...]”*<sup>(P6)</sup>, observa-se que o desenvolvimento da formação continuada ocorre com pouco tempo disponível para a realização da mesma. A resolução 02/2015 institui “[...] 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...]” (BRASIL, 2015a, p. 16) como meio de viabilizar a valorização do magistério e demais profissionais da educação. Essa resolução amplia o tempo destinado à formação continuada, dando novas possibilidades para gerir essa formação. Todavia, o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Blumenau prevê atualmente 20% (vinte por cento) da carga horária semanal de trabalho do professor para essas atividades pedagógicas, denominadas, nessa rede de ensino, de Hora-Atividade Extraclasse (HAE) (BLUMENAU, 2007). Logo, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau necessita se adequar à legislação educacional vigente, a fim de garantir a ampliação do tempo para a formação continuada do

professor e para o exercício de atividades pedagógicas relacionadas ao cargo sem interação com os estudantes.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A operacionalização da formação continuada em serviço deixou 'marcas', tanto positivas como negativas, na trajetória profissional dos professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e recém-aposentados da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Essa pesquisa procurou identificar essas marcas segundo a percepção dos professores investigados. Ao analisar a operacionalização da formação continuada em serviço, duas categorias de análise foram definidas: marcas positivas e marcas negativas.

No que concerne às marcas positivas da operacionalização da formação continuada em serviço destacam-se: a existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos, bem como de formações realizadas pelas equipes gestoras das escolas ou por profissionais da rede de ensino, centradas na reflexão sobre a prática e a formação desenvolvida durante o horário de trabalho do professor após a promulgação da LDBEN. Além disso, a existência de um espaço de formação continuada comum aos professores na gestão municipal de 1997 a 2004.

As marcas negativas da operacionalização da formação continuada em serviço identificadas pelos participantes dessa pesquisa são: na gestão municipal de 1997 a 2004, houve problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED; durante a gestão governamental de 2013 a 2016, houve ausência de formações inovadoras e atraentes, práticas ocasionais de formação continuada, ausência ou falta de continuidade na formação continuada desenvolvida na escola e pouco tempo disponível para a realização da mesma.

Com base na análise dos dados desta pesquisa, recomenda-se o desenvolvimento de programas de formação pautados no ciclo de vida profissional dos professores, os quais possam atender às expectativas e necessidades formativas dos professores em cada fase de suas carreiras. Além disso, a Rede Municipal de Ensino de Blumenau necessita ampliar o tempo destinado à formação continuada de professores e ao exercício de outras atividades pedagógicas relacionadas ao cargo sem interação com os estudantes para 1/3 (um terço) da carga horária semanal de trabalho, adequando-se à legislação educacional vigente. Torna-se também necessária a criação de espaços híbridos de formação de professores na rede, bem como a elaboração de uma política de formação continuada que contemple ações sistemáticas e planejadas, a fim de que os professores desenvolvam os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para a promoção de melhorias nas suas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul. set., p. 679- 701, 2015.
- BLUMENAU. Prefeitura Municipal. **Lei nº 662, de 28 de novembro de 2007**. Blumenau, 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2007/67/662/lei-complementar-n-662-2007-institui-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-para-os-servidores-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau-e-da-outras-providencias-2016-06-09-versao-compilada>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 994, de 16 de julho de 2015**. Blumenau, 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-blumenau-sc>>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) **Lex**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2017.
- DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2011.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC: Edifurb, 2012. p. 55-71.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 57-70, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- \_\_\_\_\_. ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WIVIAN, W; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.
- GENSKE, S.; RAUSCH, R.B. Formação continuada em serviço: memórias de professores em fase final de carreira. In: SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA: A política educacional brasileira: desafios recentes, 14., 2016, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: Ed. da Univali, 2016. p. 452-464.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.
- KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum editora, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev., Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. Gatti *et al*, **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. ed., São Paulo: editora Unesp, 2013. p. 199-210.

\_\_\_\_\_. A formação de professores à luz da escola do futuro. In: Congresso ibero-americano de humanidades, ciências e educação: políticas de formação nos países ibero-americanos, II, 2016, Criciúma, SC.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: editora: Ibpx, 2007.

SOLIGO, R. Venho por meio desta... in: PRADO. G.V.T; SOLIGO, R. (org). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subvenções e superações. Alínea editora: Campinas, SP, 2007, p. 323-362.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-29-1

