

## Formação continuada de professores: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó

**Simone Genske**  
**Ana Paula Cerutti**  
**Rita Buzzi Rausch**

### **Simone Genske**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB

E-mail: [simonegenske@gmail.com](mailto:simonegenske@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-6706-6854>

### **Ana Paula Cerutti**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB

E-mail: [anapcerutti@gmail.com](mailto:anapcerutti@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-7172-6787>

### **Rita Buzzi Rausch**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB

E-mail: [ritabuzzirausch@gmail.com](mailto:ritabuzzirausch@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

### **Resumo**

Este artigo analisa aproximações e distanciamentos na formação continuada de professores do Ensino Fundamental de três redes municipais de ensino de Santa Catarina: Blumenau, Gaspar e Timbó. De caráter qualitativo e de campo, a investigação sustentou-se em Gatti (2008; 2013), Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009) e Imbernón (2009). Foram feitas entrevistas com os responsáveis pela formação continuada das secretarias municipais de educação, bem como a análise dos seguintes documentos: propostas curriculares e estatuto e planos de carreira dos municípios, Planos Municipais de Educação (PME), Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentre outros. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo como procedimento de análise. As aproximações encontradas foram: elaboração das propostas curriculares em parceria com a Universidade; relação teoria e prática da formação; formato das formações continuadas e formação continuada inserida na proposta curricular do município. Quanto aos distanciamentos, destacaram-se: convênio com agência formadora; processos formativos realizados nas escolas e aplicação de um terço de hora-atividade aos professores. As redes de ensino analisadas possuem uma caminhada histórica de formação continuada e procuram alinhar-se com a legislação educacional vigente. Recomenda-se potencializar a profissionalização docente por meio de políticas de valorização, em especial às de formação de professores; assim como ampliar o debate e a implementação efetiva de políticas de formação continuada nas redes de ensino da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Formação Continuada. Redes de Ensino.

Recebido em: 21/01/2017

Aprovado em: 13/10/2018



## Abstract

### **Teachers' continuing education: similarities and dissimilarities among the teaching networks of Blumenau, Gaspar and Timbó**

This paper analyzes similarities and dissimilarities of Elementary School teachers' continuing education of three municipal networks in Santa Catarina: Blumenau, Gaspar and Timbó. It is a qualitative and field research, supported by Gatti (2008; 2013), Davis, Nunes and Almeida (2011), Nóvoa (2009) and Imbernón (2009). Interviews have been performed with the continuing education personnel of the Municipal Secretary of Education as well as the analysis of the following documents: municipal curricular proposals, statute and career paths, municipal and national education plans, in addition to the Guidelines Law and National Education Basis, among others. The content analysis technique was used as the analysis procedure. The similarities found were: formulation of the curricular proposals in partnership with the university; theory and practice relation of the continuing education; continuing education format and continuing education inserted in the municipal curricular proposal. Regarding the dissimilarities: partnership with the forming agency; forming processes performed in schools and application of a third for planning time. The analyzed teaching networks hold a historical path on continuing education and align with the current educational legislation. It is recommended to potentiate the teaching professionalization through valuation policies, particularly the teachers' continuing education; as well as broaden the debate and the effective accomplishment of continuing education policies in Elementary School teaching networks.

#### **Keywords:**

Continuing Education.  
Elementary School.  
Teaching Networks.

## Resumen

### **Formación continuada de profesores: conexiones y desconexiones entre las redes de enseñanza de Blumenau, Gaspar y Timbó**

Este artículo analiza conexiones y desconexiones de la formación continuada de profesores de la Enseñanza Fundamental de tres redes municipales de enseñanza: Blumenau, Gaspar y Timbó. La investigación, de carácter cualitativo y campo, se sustentó en Gatti (2008; 2013), Davis, Nunes y Almeida (2011), Nóvoa (2009) y Imbernón (2009). Fueron realizadas entrevistas con los responsables por la formación continuada de las Secretarías Municipales de Educación, así como fueron analizados los siguientes documentos: propuestas curriculares de los municipios, estatuto y planes de carrera, Planes Municipales de Educación de los municipios, Plan Nacional de Educación, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, entre otros. Fue utilizada la técnica de análisis de contenido como procedimiento de análisis. Las conexiones encontradas fueron: elaboración de las propuestas curriculares en asociación con la universidad; relación teoría y práctica de la formación; formato de las formaciones continuadas y formación continuada inserida en la propuesta curricular del municipio. En cuanto a las desconexiones se destacaron: convenio con la institución formadora; procesos formativos realizados en las escuelas y aplicación de un tercio de hora-actividad a los profesores. Las redes de enseñanza analizadas poseen un camino histórico de formación continuada y procuran estar de acuerdo con legislación educacional vigente. Se recomienda potencializar la profesionalización docente mediante políticas de valorización, en especial las de formación de profesores; así como ampliar el debate y la implementación efectiva de políticas de formación continuada en las redes de enseñanza de la Educación Básica.

#### **Palabras clave:**

Enseñanza Fundamental.  
Formación Continuada. Redes de Enseñanza.

## Introdução

A formação continuada em serviço necessita ser discutida e garantida em todos os níveis de ensino. Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 essa temática ganhou força no cenário educacional brasileiro. Segundo o artigo 61 da mesma lei, é assegurada formação em serviço aos profissionais da educação, dentre eles, os professores. Ainda conforme a LDBEN 9394/96, os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, dentre outros benefícios (BRASIL, 2015a, p. 38).

A formação inicial não é suficiente para qualificar o professor para o desenvolvimento de suas atribuições. Conforme Gatti (2008), muitas iniciativas de formação continuada vêm sendo desenvolvidas para suprir uma formação precária, não se constituindo propriamente em uma formação de aprimoramento e ampliação de conhecimentos. Problemas concretos das redes de ensino fomentam iniciativas de formação, a fim de garantir uma base para atuação profissional do professor para suprir uma demanda da má formação inicial (GATTI, 2008). Entretanto, a formação continuada em serviço deveria servir para que o professor desse continuidade ao desenvolvimento de sua carreira docente ao longo de sua trajetória, num processo *continuum*, e não para remediar uma lacuna deixada pela formação inicial. Dessa forma, o professor precisa estar preparado para os desafios encontrados em sua rotina diária. Assim, a formação continuada em serviço envolve-o num processo de reflexão-ação-reflexão, em uma ação dialógica entre teoria e prática, ressignificando constantemente os processos de ensinar e de aprender.

Diante desse contexto, evidencia-se a questão norteadora desta investigação: quais são as aproximações e os distanciamentos existentes na formação continuada de professores do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó? Assim, este artigo pretende analisar as aproximações e os distanciamentos existentes na formação continuada de professores do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó, cidades próximas e pertencentes ao estado de Santa Catarina. Na pesquisa, os aspectos semelhantes existentes nas três redes de ensino foram considerados como aproximações e os aspectos divergentes como distanciamentos. Dessa forma, quando uma ou duas redes de ensino se aproximavam, mas outra apresentava elementos divergentes no aspecto analisado, foi considerado como distanciamento entre as três redes investigadas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, a qual contou com quatro entrevistas semiestruturadas, sendo uma de Blumenau, uma de Gaspar e duas de Timbó, por opção das redes de

ensino, realizadas com representantes das secretarias municipais de educação responsáveis pelo processo de formação continuada e com análise dos seguintes documentos: Plano Municipal de Educação (PME) de Blumenau (BLUMENAU, 2015a); Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015b); Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (DCMs): Ensino Fundamental (BLUMENAU, 2012a); Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (BLUMENAU, 2007); Plano Municipal de Educação de Gaspar (GASPAR, 2015); Proposta Curricular para Pré-adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de Nove Anos (GASPAR, 2013); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Gaspar (GASPAR, 2011); Plano Municipal de Educação de Timbó (TIMBÓ, 2015); Proposta Curricular da Rede Municipal de Timbó (TIMBÓ, 2008); Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público Municipal de Timbó (TIMBÓ, 1998); Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), além da LDBEN (BRASIL, 2015a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

Dentre os referenciais teóricos utilizados para sustentar esta pesquisa, destacam-se Gatti (2008; 2013), Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009) e Imbernón (2009). A partir do aprofundamento teórico embasado em Gatti (2008; 2013) e Davis, Nunes e Almeida (2011), foi possível compreender os propósitos que diferenciam as formações inicial e continuada, além de como funcionam as políticas para a formação continuada no Brasil. Nóvoa (2009) contribuiu com esta investigação, principalmente, ao exemplificar um modelo de formação desenvolvido num hospital universitário com estudantes e professores de medicina. Um modelo que pode inspirar uma proposta de formação de professores. Imbernón (2009) contribuiu com esta investigação, pois considera importante elaborar projetos de mudança e formação, buscando alternativas na orientação, organização e intervenção da formação continuada. Dessa maneira, os autores convergem ao sinalizar que é preciso investir em prol de novas propostas de formação.

A estrutura deste artigo divide-se em seções. A primeira seção compõe esta introdução na qual os elementos essenciais da pesquisa são apresentados. Na segunda, são abordadas reflexões teóricas sobre a formação continuada em serviço. Na terceira, o percurso metodológico recompõe os rumos e os passos escolhidos, além de trazer à tona o contexto investigado e os participantes da pesquisa. A quarta, denominada formação continuada: aproximações e distanciamentos entre as redes de ensino, ressalta a análise de dados desta investigação. Por fim, as considerações finais são explanadas na busca de possíveis caminhos para a concretização das políticas públicas para formação continuada em serviço de professores, a fim de qualificar os processos de ensinar e de aprender na Educação Básica.

## Formação continuada de professores: reflexões teóricas

A formação continuada destina-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades e

[...] 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, 2015b, p. 14).

Segundo o mesmo documento, a promoção da formação continuada deve se dar por meio de diferentes atividades formativas como: cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Cabe lembrar que as licenças remuneradas e a formação em serviço também necessitam ser instituídas nos planos de carreira.

Conceitualmente, a expressão *formação continuada* pode assumir diferentes finalidades, pois

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...], enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e troca que favoreçam o aprimoramento profissional [...]. (GATTI, 2008, p. 57).

Diferentes estudos e avaliações de larga escala sobre a qualidade da educação apontam para um diagnóstico preocupante e nada promissor, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes. Esse resultado, muitas vezes, é atribuído aos professores e sua formação. E é nesse cenário que se encontra a dupla preocupação da formação continuada: a qualidade da escolarização oferecida aos jovens e o desenvolvimento profissional dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011). Com o olhar para a figura do professor e sua formação, as políticas públicas vêm paulatinamente sendo ampliadas nesse sentido.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define em uma de suas metas, garantir aos profissionais de Educação Básica formação continuada em sua área de atuação e visa a consolidar, como estratégia, uma política nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais (BRASIL, 2014). Romanowski (2007, p. 8) ressalta que “entre os desafios para uma política de formação de professores, insere-se [...] a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional”.

A formação continuada desenvolvida ao longo do percurso profissional do professor, como especifica a autora anteriormente, é compreendida aqui como a formação continuada em serviço. Tal formação compõe as experiências formativas do professor ocorridas após a conclusão da formação inicial mínima exigida para o exercício da docência e durante toda a trajetória profissional docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada, previstas na resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estipulam que os sistemas, redes e instituições de ensino são responsáveis pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015b). Política de valorização essa compreendida como uma dimensão constitutiva e constituinte da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Davis, Nunes e Almeida (2011) ao analisarem as práticas e modalidades de formação continuada em diferentes estados e municípios brasileiros, encontraram fragilidades, mas também propostas formativas promissoras. Assim, as pesquisadoras concluíram o estudo apresentando proposições para o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada de professores. Imbernón (2009, p. 39) destaca que “[...] convém gerar um amplo questionamento da atual situação e influenciar novas propostas de formação [...]” continuada de professores.

Contudo, as universidades e instituições de Educação Superior necessitam estabelecer parcerias com as redes e os sistemas de ensino da Educação Básica no sentido de ampliar e possibilitar o debate sobre as políticas de formação continuada para professores no cenário educacional. Além do debate, devem também promover a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. É necessário, como diz Nóvoa (2009, p. 28), “[...] construir propostas educativas que [...] nos ajudem a definir o futuro da formação de professores”, pois ainda muitas lacunas precisam ser preenchidas.

### **Percurso metodológico, contexto e participantes investigados**

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa e de campo. O método qualitativo não privilegia os resultados em detrimento dos processos e permite averiguar o contexto. Nesse sentido, os registros desta investigação foram analisados pelas pesquisadoras, buscando respeitá-los em sua riqueza. A metodologia da pesquisa de campo também foi utilizada, pois o ambiente natural no contato com os entrevistados tornou-se fonte direta de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, os dados foram gerados a partir de entrevista semiestruturada e dos documentos oficiais, assim como a análise de conteúdo para procedimento de análise dos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em momentos distintos, nos meses de novembro e dezembro de 2015, com representantes responsáveis pelo processo de formação continuada do Ensino Fundamental das secretarias municipais de educação de Blumenau, Gaspar e Timbó. Primeiramente, as pesquisadoras entraram em contato com as secretarias de educação, procurando estabelecer uma parceria, a qual se formalizou com o agendamento e realização das entrevistas. Os documentos utilizados para estabelecer essa parceria foram a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ambos os documentos continham a apresentação das pesquisadoras, a justificativa, os objetivos da pesquisa e esclarecimentos acerca de procedimentos éticos da pesquisa.

Assim, para preservar a identidade dos participantes, optou-se por nomear os entrevistados dos municípios da seguinte forma: Entrevistado Blumenau (EB) e entrevistado Gaspar (EG). Timbó contou com dois entrevistados por opção própria, por esse motivo utilizou-se ET1 e ET2. Para destacar a fala dos entrevistados, utilizou-se a fonte em itálico. As entrevistas foram realizadas na sede da secretaria de educação de cada município e, com a permissão dos participantes, foram audiogravadas para posterior transcrição.

Além das entrevistas, a geração de dados contou com análise de documentos oficiais: Plano Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015a); Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015b); Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica: Ensino Fundamental (BLUMENAU, 2012a); Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (BLUMENAU, 2007); Plano Municipal de Educação de Gaspar (GASPAR, 2015); Proposta Curricular para Pré-adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de Nove Anos (GASPAR, 2013); Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Gaspar (GASPAR, 2011); Plano Municipal de Educação de Timbó (TIMBÓ, 2015); Proposta Curricular da Rede Municipal de Timbó (TIMBÓ, 2008); Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público Municipal de Timbó (TIMBÓ, 1998); Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014); LDBEN (BRASIL, 2015a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

A técnica de análise dos dados desta pesquisa fundamenta-se na análise de conteúdo proposta por Bardin. “O objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagem [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

As unidades de análise foram definidas *a priori* e as categorias *a posteriori*, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Unidades e categorias de análise da pesquisa**

| UNIDADES        | CATEGORIAS   |
|-----------------|--|
| APROXIMAÇÕES    | Elaboração das propostas curriculares em parceria com a Universidade |
|                 | Relação teoria e prática da formação                                 |
|                 | Formato das formações continuadas                                    |
|                 | Formação continuada inserida na proposta curricular do município     |
| DISTANCIAMENTOS | Convênio com agência formadora                                       |
|                 | Processos formativos na unidade escolar                              |
|                 | Garantia de 1/3 de hora-atividade                                    |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Conforme pode ser observado no Quadro 1, na primeira unidade foram definidas quatro categorias de análise provenientes da leitura minuciosa dos dados, e na segunda unidade três categorias.

O contexto investigado corresponde ao Ensino Fundamental de três redes municipais: Blumenau, Gaspar e Timbó, as quais apresentam singularidades e características próprias. Abaixo segue um quadro sintético a respeito do número de escolas, de professores e de matrículas em cada uma das três redes de ensino analisadas.

**Tabela 1 - Dados do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Blumenau, de Gaspar e de Timbó**

|                              | <b>BLUMENAU</b> | <b>GASPAR</b> | <b>TIMBÓ</b> |
|------------------------------|-----------------|---------------|--------------|
| <b>Número de escolas</b>     | 50              | 15            | 6            |
| <b>Número de professores</b> | 1.300           | 350           | 130          |
| <b>Número de matrículas</b>  | 19.244          | 4.141         | 2.240        |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir de dados da entrevista e do Censo Escolar de 2015.

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Blumenau contou com 19.244 matrículas no Ensino Fundamental, conforme dados do censo escolar divulgados no Diário Oficial da União (BRASIL, 2015c). Para atender a esse público, a Secretaria Municipal de Educação possui 1.300 professores aproximadamente, segundo dados fornecidos pelo entrevistado. São 50 escolas que atendem a esfera pública municipal (BRASIL, 2015c) e três unidades de apoio (BLUMENAU, 2012a). A RME de Blumenau assume como objetivo “[...] trabalhar em favor da melhoria da qualidade social da educação do município [...]” (BLUMENAU, 2012a, p. 18).

Blumenau apresenta o indicador de 0,86 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), base 2000 e, conforme a Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN) – Gerência de Estudos Econômicos – base 2011, o Índice de Desenvolvimento Municipal de Blumenau atingiu 0,87 ponto, sendo assim, a primeira cidade em qualidade de vida em Santa Catarina (BLUMENAU, 2012a). Além disso, em 2007, Blumenau conquistou o selo de cidade livre do analfabetismo (BLUMENAU, 2012a).

Segundo as DCMs de Blumenau, “[...] a formação continuada dos profissionais da educação é um processo constante e histórico [...]” (BLUMENAU, 2012a, p. 18) e a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau busca investir na qualificação de seus profissionais em diferentes formatos e modalidades, os quais serão especificados mais adiante (BLUMENAU, 2012a).

A RME de Gaspar, segundo EG (2015), possui 15 escolas, sendo três multisseriadas e conta com um número aproximado de 350 professores no Ensino Fundamental. Apresenta 4.141 matrículas no Ensino Fundamental, conforme dados do censo escolar divulgados no Diário Oficial da União (BRASIL, 2015c).

A educação da RME de Gaspar, segundo a sua proposta curricular, é caracterizada pelo desenvolvimento dos seguintes princípios: democracia, cidadania e autonomia (GASPAR, 2013). A Proposta Curricular para Pré-adolescência e Adolescência no Ensino Fundamental de Nove Anos do município de Gaspar defende que a Formação Continuada dos educadores foi uma das políticas públicas priorizadas para se fazer o movimento de discussão, reflexão e escrita do documento, bem como “é imprescindível a Formação Continuada, construindo novas relações de espaços, tempos, pessoas e conceitos (GASPAR, 2013). Sobre esse aspecto podemos perceber que a ESCOLA é o lugar de formação” (GASPAR, 2013, p. 33).

O município de Gaspar, segundo EG (2015), possui uma proposta de formação há mais de 10 anos e está fundamentada na proposta curricular do município.

A RME de Timbó possui seis escolas públicas municipais (TIMBÓ, 2015) com 2.240 matrículas (BRASIL, 2015c). O município apresenta um quadro com 130 professores no Ensino Fundamental das escolas municipais, conforme dados da entrevista.

O município de Timbó, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), é considerado a décima melhor cidade para se morar no Brasil, tendo apenas 1,9% de nível de analfabetismo (TIMBÓ, 2008). Sua RME “atua com políticas de incentivo à formação inicial e vem, progressivamente, ampliando investimentos em formação continuada de seu quadro docente, no que encontra respostas sempre efetivas e imediatas” (TIMBÓ, 2008, p. 19).

### **Aproximações entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó**

Os aspectos semelhantes existentes nas três redes de ensino investigadas – Blumenau, Gaspar e Timbó – ou seja, que se aproximam, foram considerados como aproximações. As categorias de análise da unidade denominada “Aproximações” são: elaboração das propostas curriculares em parceria com a Universidade, relação teoria e prática da formação, formato das formações continuadas e formação continuada inserida na proposta curricular do município.

### **Elaboração das propostas curriculares em parceria com a Universidade**

As três redes de ensino municipais estabeleceram parceria com a Universidade Regional de Blumenau (FURB), por meio do Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação, para

promover a elaboração das propostas curriculares, o que é destacado como um ponto de aproximação entre as redes investigadas. Esses documentos das três redes foram construídos com a participação dos gestores e professores da Educação Básica em encontros de formação continuada mediados por professores da Universidade (BLUMENAU, 2012a; GASPAR, 2013; TIMBÓ, 2008).

Os estudos para a elaboração da nova proposta pedagógica iniciaram em julho de 2010 em Blumenau, a partir da necessidade de reorganização curricular resultante da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Esse trabalho foi desenvolvido num período de três anos. As DCMs contemplam as suas concepções epistemológicas, os conceitos essenciais, os objetivos de aprendizagem e as possibilidades metodológicas (BLUMENAU, 2012a).

Em Gaspar, a construção da proposta curricular iniciou em 2009 e levou quatro anos para ser finalizada e, nesse período, “a Secretaria de Educação teve o **objetivo** de ressignificar as **práticas** na escola **discutindo a proposta curricular** existente no município e **construir** outro **documento norteador**” (GASPAR, 2013, p. 28, grifo do autor).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Timbó, em 2004, formalizou um convênio e formou parceria com a FURB para a construção da proposta curricular do município. Com a participação dos professores da rede, bem como com os professores formadores, a proposta foi concluída em 2008. As trocas de experiências e espaços de discussão entre estes profissionais, contribuíram então, “[...] concretamente com a qualificação docente [...]” (TIMBÓ, 2008, p. 15).

A parceria promovida entre Educação Básica e Educação Superior na elaboração das propostas curriculares das três redes de ensino remete à ideia de Nóvoa (2011, p. 14) quando alerta que:

muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento nas redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Assim, salienta-se a valorização que o autor atribui aos processos de formação continuada que se voltam para esferas coletivas, com interação entre os pares. Com a consolidação de redes de formação entre Universidade e Educação Básica, os professores possuem a possibilidade de se engajarem em projetos de interesses e necessidades próprias, desenvolvendo autonomia e responsabilidade com o seu desenvolvimento profissional docente.

### Relação teoria e prática da formação

Segundo Gatti (2013, p. 96), “[...] teorias e práticas devem se compor para a formação dos docentes numa relação indissociável”, conforme estabelecem os documentos oficiais sobre a formação de professores no país. A formação dos profissionais da educação possui como um de seus fundamentos a

associação entre teoria e prática mediante capacitação em serviço (BRASIL, 2015a). Essa relação entre a teoria e a prática é outro ponto em comum enfatizado pelos representantes das três redes de ensino, sinalizada nas narrativas que seguem:

*A gente tenta mesclar ao mesmo tempo a parte teórica com a prática (ET2, 2015);  
Temos que ter o foco teórico, mas também articulado à prática (EB, 2015);  
A gente tem essa proposta escrita, [...] não é só formação, é também a pré disposição [...] dos profissionais [...] de realmente [...] saírem da formação e levarem isso [...] pra realidade [...]* (EG, 2015).

Na fala dos três entrevistados, percebe-se uma preocupação com a relação entre teoria e prática na formação dos professores. Como destaca Gatti (2013, p. 98), a formação teórica é importante, mas ela não é suficiente para “[...] a integralização da formação de um profissional da docência”.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2009, p.33) também caracteriza a profissão docente como um lugar “[...] no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. O autor ainda salienta que a formação de professores deve assumir um forte caráter prático e sugere um modelo de formação que pode qualificar as políticas de formação de professores, baseadas no trabalho das equipes médicas. Esse modelo propõe uma organização composta das seguintes características: a referência a situações concretas; um conhecimento que ultrapassa a dicotomia teoria e prática; um conhecimento que exige um esforço de reelaboração, o qual reflete sobre todo o processo, ou seja, um conhecimento que requer uma tomada de decisão e, para finalizar, a importância de promover uma formação numa perspectiva de responsabilidade profissional (NÓVOA, 2009).

### **Formato das formações continuadas**

O formato das formações continuadas de professores das três redes de ensino mostra-se similar, pois todas utilizam possibilidades como conferências, seminários, palestras, oficinas, encontros formativos por segmento e/ou área do conhecimento, dentre outros.

O EB (2015) propõe um formato de formação “*em diversos movimentos. Há momentos em que é feito de forma coletiva e há momentos [...] por segmento. Nós realizamos [...] muitas reuniões com foco formativo, por anos e por área de conhecimento e disciplina*”. Essas reuniões acontecem sempre “*com um objeto de estudo*”, explica EB (2015). Nesse sentido, Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) defendem uma formação de professores delineada em torno de situações concretas, de estudos de caso, os quais possibilitam a investigação e a resolução de problemas.

É importante salientar que os professores possuem a Hora-Atividade Extraclasse (HAE) “*assegurada por lei [...], que devem ser momentos de estudo realizados nos âmbitos escolares*” (EB,

2015). O entrevistado conclui: “*penso que nós temos tempos e espaços*” garantidos por lei para desenvolver a formação continuada (EB, 2015).

Concernente à operacionalização da formação continuada dos professores, a proposta curricular do município de Gaspar, apresenta quatro modalidades de formação:

1. Desenvolvimento de projetos – a lógica de desenvolvimento de projeto permite articulação da ação e da reflexão;
2. Funcionamento dos órgãos de gestão e estruturas de orientação educativa – cabe à gestão orientar e estruturar atividades de formação que enriqueçam e aproveitem as situações reais de trabalho;
3. Cursos: da informação à formalização dos saberes – a formação deverá ser um conjunto entre os pressupostos teóricos e experiências vividas no contexto escolar;
4. Animação: criar um meio ambiente formativo – a necessidade de criar situações de socialização. (GASPAR, 2013, p. 35).

Na RME de Timbó, as formações ocorrem em forma de “*palestras ou conferências, normalmente de duas a três por ano*” e “*encontros nas escolas, [...] mensais*”, durante meio período. Além disso, na hora-atividade os professores “*reúnem-se com a coordenadora para conversarem sobre a semana*”. A política de formação continuada do município visa “[...] *às necessidades levantadas pelos professores*” (ET1, 2015).

Outra aproximação que pode ser destacada, no que concerne ao formato das formações é que, em 2015, tanto Gaspar quanto Timbó realizaram as formações de professores no formato de oficina com o tema *arte*. “*No ano de 2015, a gente fez outra formatação [...]. Então [...] pegou o viés das artes e trabalhou com eles mais oficinas*”, lembrou EG (2015). Do mesmo modo, ET2 (2015) salientou que “*todos participam de todas as oficinas. [...] são sete oficinas esse ano*”, as quais foram gerenciadas através de rodízio, de forma que, ao fim do ano letivo, todos participaram de todas as oficinas disponibilizadas no cronograma.

Em uma pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011), os resultados apontam que grande parte das secretarias de educação utiliza práticas de formação continuada consideradas clássicas. “*Esse formato de Formação Continuada, pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor [...]*” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 66) é bastante questionado pela literatura especializada na área e pela comunidade científica. Os estudos das autoras sugerem, ainda, pistas para consolidar uma política de formação continuada: suprir as necessidades dos professores e das próprias escolas, o que vem cada vez mais sendo viabilizado pelas redes de ensino desta pesquisa.

### **Formação continuada inserida na proposta curricular do município**

As três redes municipais pesquisadas mencionam a formação continuada de professores em suas propostas curriculares. No entanto, somente a proposta curricular de Gaspar possui capítulo específico

destinado à temática da formação continuada, o que não ocorre com as propostas curriculares dos municípios de Blumenau e Timbó.

O capítulo da proposta curricular de Gaspar intitulado “Contextualização da formação continuada” aborda a formação continuada de professores, o papel do departamento de organização da formação continuada, escola: do projeto educativo ao plano de formação e modalidades de formação (GASPAR, 2013). Segundo EG (2015), “[...] *além da proposta curricular [...] tem também o PME. E o PME também garante a formação continuada em serviço*”. Além disso, EG também afirma que a proposta curricular do município foi reavaliada e “[...] *formou então a proposta atual [...]. A proposta atual [...] foi construída durante quatro anos em formação continuada com a rede [...]*” (EG, 2015).

O município de Timbó, anteriormente à realização da atual proposta curricular, já garantia cursos e palestras de aperfeiçoamento, porém, a necessidade de aproximar teoria e prática levou à reformulação da proposta curricular. Com o objetivo de “contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, com uma proposta que possibilitasse um diálogo com a prática, num movimento ação-reflexão-ação” (TIMBÓ, 2008, p. 15), a SEMED do município iniciou uma parceria com a FURB para o desenvolvimento de uma nova proposta curricular, onde houve, então, maior espaço de discussão e reflexão, bem como a reestruturação do fazer pedagógico (TIMBÓ, 2008).

Blumenau lançou recentemente um documento intitulado Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015b). O documento revela que o objetivo da educação pública municipal de Blumenau consiste em promover a humanização da sociedade, melhorar a qualidade da educação e dos resultados da aprendizagem (BLUMENAU, 2015b). “A formação continuada [...] é um processo constante e histórico na rede” (BLUMENAU, 2012a, p. 18), sendo “[...] necessário estar atento às necessidades dos profissionais para se assegurar uma formação humanizadora, dialógica, que valorize e amplie o repertório cultural-artístico e a práxis pedagógica” (BLUMENAU, 2015b, p. 04).

Cabe lembrar que “[...] é importante elaborar políticas educacionais [...], oferecendo aos docentes os subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 107). Sendo assim, as redes de ensino necessitam oficializar uma política de formação continuada para não correr o risco de descontinuidade de programas com bons resultados em virtude de mudanças de gestão e/ou políticas partidárias (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

### **Distanciamentos entre as redes de ensino de Blumenau, Gaspar e Timbó**

Nos distanciamentos entre as redes de ensino foram considerados os elementos distintos presentes na operacionalização da formação continuada, isto é, aqueles que se distanciam. Em alguns aspectos, duas redes se aproximam entre si e se distanciam de uma outra. As categorias de análise da unidade

denominada “Distanciamentos” são: convênio com agência formadora, processos formativos na unidade escolar e garantia de 1/3 (um terço) de hora-atividade.

### Convênio com agência formadora

Atualmente apenas as redes municipais de Gaspar e Timbó mantêm convênio com agência formadora responsável pela formação continuada. As duas redes de ensino firmaram parceria com a universidade local, conforme especificado a seguir.

A SEMED de Timbó, com o objetivo de superar o modelo das formações fragmentadas desenvolvidas anteriormente e desenvolver uma proposta de formação que partisse da realidade da rede, formalizou um convênio com a FURB. Essa parceria pretende qualificar a ação docente (TIMBÓ, 2008). Sobre esse aspecto, o PME do município de Timbó aponta que

a Secretaria Municipal de Educação em parceria com as instituições de ensino superior da região, mantém há mais de 6 anos um programa de formação permanente que disponibiliza aos profissionais da educação formação permanente no próprio local de trabalho, contemplando a vinda de profissionais com elevada experiência no trabalho com o planejamento, conteúdo, metodologias de ensino e avaliação nas diversas disciplinas escolares. (TIMBÓ, 2015, p. 39-40).

Em Gaspar, “a construção da Proposta Curricular envolveu a participação de professores da rede e professores da FURB. **Desde 2009** aconteceram ações importantes no **ambiente da formação docente continuada** do município de Gaspar” (GASPAR, 2013, p. 28, grifos do autor).

O Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação (FormAção), desenvolvido pela FURB, tem o objetivo de promover formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Básica. Em 2015, o FormAção desenvolveu seu projeto de extensão junto às secretarias municipais de educação de Gaspar, Timbó, dentre outros municípios da região. Para atender as demandas e especificidades de cada RME e, conseqüentemente, de seus professores, a equipe da FormAção elabora ações em conjunto com as equipes gestoras das secretarias de educação.

Blumenau, entretanto, não estabelece essa parceria na atual gestão governamental (2013-2016), pois segundo EB (2015), “[...] *tem sido muito mais assertivo do que por experiências anteriores que a gente tinha agência formadora e um pacote de formadores e às vezes até por universidade [...]. A gente sempre desenvolveu a proposta com avaliações e a própria rede avaliou isso como muito negativo*”.

No momento, a RME de Blumenau organiza a sua própria formação continuada com base nas informações obtidas pelo Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa (SIMAIP). “[...] *Essa avaliação [...] desencadeia necessidades pedagógicas a serem trabalhadas*” (EB, 2015). O documento foi instituído pela Lei Complementar nº 910 de 14 de outubro de 2013 e “tem como objetivo realizar uma avaliação de caráter formativo que, no decorrer do processo, qualifique a gestão das

unidades educacionais, melhore a qualidade do ensino e gere dados e informações acerca da realidade de cada unidade educacional” (BLUMENAU, 2013, s.p.).

Nesse sentido, a SEMED de Blumenau demonstra coerência com a estratégia 2.9 do PME da cidade, a qual prevê a implantação e a implementação de sistemas de avaliação educacional (BLUMENAU, 2015), tornando-se a pioneira nessa ação dentre as outras duas redes de ensino. O PME de Timbó (TIMBÓ, 2015, p. 49) também propõe em uma de suas estratégias “implementar o sistema de avaliação institucional e processual de aprendizagem para toda a rede pública municipal de educação [...]”. O PME de Gaspar também pretende implantar avaliação institucional para melhoria da qualidade, a fim de aferir indicadores diferenciados (GASPAR, 2015), entretanto essa estratégia ainda precisa ser operacionalizada pelos municípios de Gaspar e Timbó. Assim, a inexistência de um sistema de avaliação institucional nas redes municipais de ensino de Gaspar e Timbó e a existência efetiva desse sistema na RME de Blumenau articulado à formação continuada de professores foi considerada um distanciamento entre as redes de ensino investigadas.

### Processos formativos na unidade escolar

Os processos de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Esses processos formativos iniciam-se antes da formação inicial e se prolongam por toda a vida (SILVA; ALMEIDA, 2015). Segundo os autores (2015, p. 10), “[...] a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência”.

Nessa mesma sintonia, Blumenau e Gaspar consideram mais eficazes os processos formativos realizados dentro das unidades escolares, sejam eles gerenciados pela equipe gestora das unidades ou até mesmo pelas próprias secretarias de educação, elucidados nas falas a seguir: “*a gente já fez de diversas formas. A que mais dá certo, a que mais dá resultado é por escola*” (EG, 2015, **grifo nosso**), porém é necessário um plano de formação para que se desenvolvam processos formativos na escola (GASPAR, 2013). “*Não existe maior e melhor lugar de formação do que a própria unidade, porque cada unidade tem as suas especificidades e esta formação continuada [...] tem possibilidades de acontecer. Nós temos espaços de HAE, [...] de reunião pedagógica, [...] de conselho de classe, nós podemos [...] organizar pequenos grupos de formação e grandes grupos. [...] Mas pra isso tem que ter uma proposta de formação da unidade. Eu tenho que saber quais são as fragilidades, o que é potencial, o que eu preciso desenvolver e elencar um plano de ação e fazer com que ele aconteça durante um ano letivo. No final do ano, avaliá-lo e pensar e repensar novas propostas para o próximo ano*” (EB, 2015, **grifo nosso**).

EB (2015) exemplificou acima uma proposta de formação da unidade, a qual pode se aproximar do projeto de formação apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b, p. 5) “[...] que deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de educação básica [...]”.

Pode-se inferir, a partir dos depoimentos dos entrevistados de Gaspar e Blumenau (2015), sobre as formações desenvolvidas nos espaços escolares, que suas propostas de formação caminham em conformidade com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b). Esse documento reconhece as instituições da Educação Básica como espaços formativos dos profissionais do magistério, defende um projeto formativo nas instituições educativas, construído sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, que reflita a especificidade da formação docente e compreenda a formação continuada como componente essencial da profissionalização, “integrando-a ao cotidiano da instituição educativa [...]” (BRASIL, 2015b, p. 5).

Para Nóvoa (2009, p.41), a formação de professores deve valorizar

[...] a 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. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional [...].

Nesse sentido, EB (2015) considera ter obtido “*um bom resultado com a experiência de fazer a formação na unidade*” promovida pela SEMED “*com todos os profissionais na devolutiva da avaliação institucional, porque [...] a gente assessora, coordena, sente o professor, trabalha com ele [...]*”. Gaspar vem na mesma direção e sinaliza que a formação na escola “[...] *realmente dá conta de mexer em concepção [...]. [...] em combinado de grupo [...]*” (EG, 2015).

Segundo os entrevistados, as secretarias dos municípios de Blumenau e Gaspar possuem as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe como uma prática de formação, “*que também são paradas para estudo e aperfeiçoamento*”, completa EB (2015).

Um diferencial de Timbó em relação às outras redes investigadas é que as reuniões pedagógicas não acontecem mais, a não ser por iniciativa da própria unidade escolar (ET1, 2015). Em contrapartida, ET2 informou que “*todos os professores conseguem se reunir uma vez por semana com o coordenador pedagógico*” para discutir o planejamento, ou, pelo menos, quinzenalmente.

### **Garantia de 1/3 (um terço) de hora-atividade**

De acordo com a Lei Federal nº 11.738 (BRASIL, 2008), 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho dos professores deve ser destinada à preparação de aulas, de planejamentos, de projetos e de outras atividades que envolvem a docência, dentre elas, a formação continuada. Após promulgação dessa

Lei, os diversos municípios brasileiros começaram a se organizar para implantá-la em suas redes de ensino, oportunizando aos professores tempos e espaços destinados à organização e aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico.

Por meio dos dados desta pesquisa, foi possível verificar que os municípios de Gaspar e Timbó já implementaram um terço de hora-atividade aos professores do Ensino Fundamental. As falas a seguir inferem para tal afirmação: *a gente implantou [...] um terço de hora-atividade já faz três ou quatro anos* (ET1, 2015); *nos anos finais já têm. [...] E os anos iniciais também têm [...] as horas atividades [...]* (EG, 2015).

A esse respeito, essas redes de ensino já asseguram aos professores a “[...] destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (BRASIL, 2015b, p.16).

Conforme o artigo 47 do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Gaspar,

a jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas aula e uma parte de horas atividades, destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, a reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional. (GASPAR, 2011, p. 12).

Ademais, o PME do município de Gaspar apresenta como uma das estratégias de valorização dos profissionais do magistério, “garantir, no prazo de até 2 anos do início deste plano, o aumento da hora atividade para um terço para todos os professores, de acordo com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008” (GASPAR, 2015, p. 28).

No município de Blumenau, a hora-atividade extraclasse foi instituída por meio do Decreto nº 9645, de 19 de março de 2012, para os profissionais no exercício da função de docência nos espaços educacionais vinculados à SEMED. Foi uma importante conquista da classe docente, descrita no Artigo 3º do Decreto como:

[...] o tempo reservado para exercício de atribuições de planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação da produção dos educandos, pesquisa, **formação continuada**, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos de menor rendimento escolar e ao atendimento a alunos, pais ou responsáveis e à comunidade, bem como ao preenchimento de registros, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade [...]. (BLUMENAU, 2012b, p. 2, **grifo nosso**).

Entretanto, segundo o estatuto e plano de carreira do magistério público municipal de Blumenau (BLUMENAU, 2007), destina-se somente até 20% (vinte por cento) da carga horária semanal de trabalho do professor para hora-atividade extraclasse, e não 1/3 (um terço) de hora-atividade como preconiza a legislação. Nesse aspecto, A RME de Blumenau distancia-se das redes municipais de ensino de Gaspar e de Timbó.

## Considerações finais

A figura do professor, especialmente nos últimos 30 anos, destaca-se nos debates educacionais, sendo a ele atribuída a responsabilidade pela qualidade da educação brasileira. Junto a essa figura, a formação continuada de professores torna-se fundamental na busca da melhoria da qualidade dos processos de ensinar e, conseqüentemente, de aprender, nas políticas educacionais. É bem verdade que esse fortalecimento floresceu tardiamente, com a promulgação da LDBEN em 1996. Dessa forma, muito ainda é necessário avançar no que tange à valorização dos profissionais da educação, em especial, ao professor e; no contexto desta pesquisa, à formação continuada em serviço de professores, para que o Brasil saia da condição (desfavorável) que se encontra na atualidade.

Nessa esfera, cabe lembrar ainda da importância de se potencializar a profissionalização docente, reconquistando o reconhecimento e a autoestima do professor, por meio das políticas de valorização; assim como fortalecer a função social da educação e do papel do professor na sociedade, promovendo um engajamento político. Como destaca Nóvoa (2009, p. 42), “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. O mesmo autor preconiza que a voz do professor precisa estar presente nos debates públicos para que seja retomada sua credibilidade. O professor precisa reconstruir o novo espaço público da educação. Não basta apenas atribuir responsabilidades ao professor, é preciso ouvir o que ele tem a dizer sobre os assuntos educacionais (NÓVOA, 2009).

Ao analisar a formação continuada em serviço de três redes municipais de ensino – Blumenau, Gaspar e Timbó – percebe-se que essas redes de ensino já possuem uma caminhada histórica e procuram constantemente alinhar-se com as legislações educacionais vigentes. Entretanto, para que a política pública educacional ganhe vida e efetivamente cumpra sua missão, há um caminho muito longo a se percorrer, que vai desde a elaboração da política até o efetivo cumprimento de seus objetivos.

Um ensino de qualidade está associado à profissionalização docente e sua formação continuada em serviço. Portanto, considera-se a necessidade de ampliar o debate e a implementação efetiva de políticas de formação continuada nas redes de ensino da Educação Básica. A sistematização da formação continuada torna legítima a política de formação, porque é nessa sintonia que ocorrem as mudanças nos espaços escolares.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2011.

BLUMENAU. *Lei Complementar n° 662, de 28 de novembro de 2007*. Altera o estatuto e o plano de carreira dos servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau.

BLUMENAU. Prefeitura Municipal de Blumenau. Secretaria Municipal de Educação (Org.). *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica: Ensino Fundamental - volume II*. Blumenau, 2012a.

BLUMENAU. *Decreto Lei nº 9645, de 19 de março de 2012*. Regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/decreto/2012/965/9645/decreto-n-9645-2012-regulamenta-a-implantacao-da-hora-atividade-extraclasse-no-ambito-do-magisterio-publico-municipal-de-blumenau>>. Acesso em: 20 set. 2018. 2012b.

BLUMENAU. *Lei nº 910, de 14 de outubro de 2013*. Institui o Sistema Municipal de Avaliação Institucional Participativa (SIMAIP). Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-complementar/2013/91/910/lei-complementar-n-910-2013-institui-o-sistema-municipal-de-avaliacao-institucional-participativa-SIMAIP-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-de-blumenau-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BLUMENAU. *Lei Complementar nº 994, de 16 de julho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de Blumenau (PME). Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-blumenau-sc>>. Acesso em: 25 jan. 2017. 2015a.

BLUMENAU. Secretaria de Educação de Blumenau. *Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau*. Blumenau, 2015b.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed, 1994. 336 p.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *LDB nacional* [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2015a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015, Seção 1, p. 8-12. 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: 30 set. 2018. 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Diário Oficial da União*: dados censo escolar da educação básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>>. Acesso em: 16 out. 2015. 2015c.

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.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação de Gaspar. *Proposta curricular para pré-adolescência e adolescência no ensino fundamental de nove anos*. Blumenau: 3 de maio de 2013.

GASPAR. *Lei Complementar nº 3650, de 10 de julho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME), 2015.

GASPAR. Prefeitura Municipal de Gaspar. *Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Gaspar*. Gaspar, 2011.

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 2008, p. 57-70.

GATTI, B.A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 95 –106.

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

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-45.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

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

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. (Coord.). *Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para a formação*. São Paulo: FCC/SEP, vol. 44, p. 1-112, abr. 2015.

TIMBÓ. *Lei complementar nº 138, de 02 de julho de 1998*. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração para o magistério público municipal de Timbó. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/t/timbo/lei-complementar/1998/13/138/lei-complementar-n-138-1998-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-para-o-magisterio-publico-municipal-de-timbo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

TIMBÓ. *Lei Complementar nº 2779, de 25 de junho de 2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (2015-2024), 2015.

TIMBÓ. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da rede municipal de Timbó*. Timbó: Prefeitura Municipal, 2008.

## Revisores

**Língua Portuguesa** | Martha Regina Maas  
E-mail: martharmaas@gmail.com

**Língua Inglesa** | Martha Regina Maas  
E-mail: martharmaas@gmail.com

**Língua Espanhola** | Glíndia Victor  
E-mail: glindiaivictor@yahoo.com.br