

## **Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira**

Continued education in service: metatext of the memories of teachers of elementary education in final phase of career

Simone Genske<sup>1</sup>

Rita Buzzi Rausch<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo visa comunicar parte dos resultados de uma pesquisa que teve 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. Realizou-se uma pesquisa socio-histórica, de abordagem qualitativa, sustentada em Gatti e Barretto (2009), Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009; 2013) e Imbernón (2010; 2011). Os dados foram gerados por meio de cartas pessoais e técnica de complemento. O método de análise empregado foi a Análise Textual Discursiva. A pesquisa envolveu 14 professores em fase final de carreira da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC). Os resultados indicaram as seguintes marcas positivas: diferentes modalidades formativas; relevância do curso do Magistério em nível de Ensino Médio; cursos do governo federal; formadores da própria rede de ensino e de profissionais externos; formação durante o horário de trabalho; formações por áreas específicas do conhecimento e grupos menores; encontros formativos mensais ou quinzenais; espaço de formação comum; troca de experiências; parceria entre professor experiente e iniciante; protagonismo do professor; equilíbrio entre teoria e prática; formação na escola; e análise de situações problemáticas. Em relação às marcas negativas, os dados revelaram: problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED; ausência de formações inovadoras e atraentes; práticas ocasionais, ausência ou descontinuidade na formação; pouco tempo disponível para a realização da formação; falta de acolhimento no período de inserção profissional; ausência do trabalho colaborativo; comodismo, desinteresse do professor na formação; descontinuidade de políticas educacionais eficazes; opiniões dos professores não são ouvidas; e excesso de teoria distante da prática. Recomenda-se ouvir os professores em fase final de carreira e realizar diagnóstico das suas necessidades formativas para elaborar uma política de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação Continuada em Serviço; Formação de Professores; Metatexto; Professores em Fase Final de Carreira; Professores Experientes.

**Abstract:** This article aims to communicate part of the results of a research that aimed to unveil the memories of teachers in the final stage of the career of the Blumenau Municipal Education Department (SC) on continued education in service experienced in their teaching careers. A qualitative, socio-historical research was developed, based on Gatti and Barretto (2009), Davis, Nunes and Almeida (2011), Nóvoa (2009; 2013) and Imbernón (2010;

<sup>1</sup> Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Mestre em Educação pela FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) da linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e Práticas Educativas. Especialista em Língua e Gramática: Estudos Linguísticos e Literários pela UNERJ (2004). Especialista em Pedagogia Gestora com Ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela ACE (2007). Especialista em Gestão Pública Escolar e Educação com Qualidade pela FACISA (2009). Graduada em Letras pela FURB (2002). E-mail: simonegenske@gmail.com

<sup>2</sup> Professora titular da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Curso de Pedagogia. Doutorado em Educação pela UNICAMP. Mestrado em Educação pela FURB. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

2011). The data were generated through personal letters and complement technique. The method of analysis used was Discursive Textual Analysis. The research involved 14 teachers in the final phase of the career of the Blumenau Municipal Education Department (SC). The results indicated the following positive marks: different educative modalities; relevance of the Magisterium course at the High School; federal government courses; educators of the teaching department and external professionals; educative formations during working hours; formations by specific areas of knowledge and smaller groups; monthly or biweekly formative meetings; common educative space; exchange of experiences; partnership between experienced and novice teacher; protagonism of the teacher; balance between theory and practice; educative formations in school and analysis of problematic situations. Regarding the negative marks, the data revealed: problems with the efficiency and quality of the continued formation offered by the SEMED professionals; lack of innovative and attractive formation; occasional practices, absence or discontinuity in formations; little time available for the educative formation; lack of reception during the period of professional integration; absence of collaborative work; ease, teacher disinterest in formations; discontinuation of effective educational policies; teachers' opinions are not heard and too much theory far from practice. It is recommended to listen to the teachers in the final stage of the career and to carry out a diagnosis of their formation needs in order to elaborate a policy of continuous education.

**Keywords:** Continued Education in Service; Metatext; Teacher Education; Teachers in Final Phase of Career; Experienced Teacher.

## Introdução

No Brasil, os processos de educação continuada estão sendo questionados no que se refere ao desempenho dos conhecimentos escolares dos estudantes brasileiros, mostrando-se insatisfatórios (GATTI; BARRETTO, 2009). Ao avaliar a qualidade da educação, estudos e avaliações de larga escala indicam um diagnóstico preocupante e nada promissor sobre o baixo desempenho dos estudantes. Muitas vezes, esse resultado tem sido outorgado aos professores e sua formação. Nessa conjuntura, encontra-se a dupla preocupação da formação continuada articulada ao trabalho docente: a qualidade da escolarização ofertada às crianças e aos jovens e o desenvolvimento profissional dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

Corroborando com essa ideia, Genske e Rausch (2017a, p. 24543) afirmam que

[...] as preocupações voltam-se para os resultados da aprendizagem escolar dos estudantes e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecida aos estudantes pelo professor [...]. Assim, o centro das preocupações das políticas educacionais direciona-se para o professor e sua formação. 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.

Sob uma ótica semelhante, Nóvoa (2009) assinala que o professor é considerado insubstituível neste início do século XXI. Dessa maneira, os olhares voltam-se à figura responsável pela qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes: o professor.

Nas últimas décadas, os contextos sociais e os educacionais mudaram muito e, com eles, a formação de professores. Essas mudanças estão associadas com a nova economia mundial, com a globalização, com os avanços da tecnologia, com a integração de diferentes culturas e conhecimentos, etc. Na área educacional, percebe-se a falta de delimitação clara das funções do professor, restando a ele a solução dos problemas advindos do contexto social. Essa situação aumenta as exigências na área educacional e

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

intensifica o trabalho docente, o que torna a educação, a formação e o próprio professor alvo das críticas sociais e educacionais (IMBERNÓN, 2010). Por essa razão, as pesquisas sobre a formação continuada estão em expansão, e as políticas públicas vêm progressivamente sendo ampliadas nessa direção.

Em relação à formação continuada de professores, este início do século XXI significou “[...] um retrocesso ou [...] um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria” (IMBERNÓN, 2010, p. 07). Essa colocação do autor aproxima-se do que afirma Nóvoa (2017, p. 1108-1109):

[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

É necessário sair desse ‘colete de forças’ e olhar de forma diferente para a formação de professores (NÓVOA, 2013) na busca de novas alternativas (IMBERNÓN, 2010).

Diversos programas de formação continuada foram desenvolvidos e avaliados nas últimas décadas e os estudos indicam que há graves problemas, apesar de existirem algumas propostas inovadoras. Relatórios desenvolvidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) constataram o baixo impacto dos programas de formação continuada nas práticas dos professores, apesar de “[...] todo o investimento e esforço realizado para a implementação de programas inovadores de formação de professores [...]” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 11). Nesse sentido, “[...] uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada de professores é necessária” (IMBERNÓN, 2010, p. 07, grifos do autor). Por isso, cabe avaliar os programas de formação continuada, assim como verificar seu impacto na prática dos professores em seus contextos escolares para poder divulgar possíveis propostas inovadoras e implementar políticas de formação consistentes.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de Mestrado de Genske (2017b) intitulada ‘Formação continuada em serviço: memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira’, a qual teve 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. Dentre seus objetivos específicos, a pesquisa propôs: (i) identificar as marcas positivas da formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira; e (ii) identificar as marcas negativas da formação continuada em serviço de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira. Nesse sentido, este empreendimento visa comunicar os achados do percurso investigativo da referida pesquisa por meio de um metatexto produzido com base na Análise Textual Discursiva (ATD), englobando as conclusões da pesquisa.

Esta investigação trata-se de uma pesquisa socio-histórica, de abordagem qualitativa, e foi desenvolvida com a participação de 14 professores em fase final de carreira ou recém-aposentados da

Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC). A geração de dados<sup>3</sup> deu-se por meio de cartas pessoais – produzidas pelos participantes – e técnica de complemento. A análise de dados orientou-se na Análise Textual Discursiva (ATD).

Os conceitos básicos de formação continuada, neste estudo, são fundamentados em Gatti e Barretto (2009), Davis, Nunes e Almeida (2011), Nóvoa (2009; 2013) e Imbernón (2010; 2011) e possibilitaram maior aprofundamento teórico sobre a temática por meio de “[...] levantamento e estudo bibliográfico da produção acumulada na área [...]” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 8).

Este artigo está estruturado em seções. A primeira refere-se a esta introdução, a qual apresenta o objeto de estudo, a justificativa, os objetivos, os acordos metodológicos e o referencial teórico. Na segunda seção, alguns conceitos básicos sobre a formação continuada em serviço são apresentados. Na terceira, os acordos metodológicos são delineados, indicando os caminhos percorridos na pesquisa. E na quarta, os achados da pesquisa são comunicados por meio do metatexto produzido com base na ATD. As considerações finais, na quinta seção, destinam-se a apresentar os resultados da pesquisa e algumas recomendações para qualificar ações de formação continuada em serviço.

### **Formação continuada em serviço: conceitos básicos**

Muitos já foram os vocábulos e expressões similares utilizados na literatura para denominar o objeto de estudo desta pesquisa: a formação continuada. No entanto, optou-se por utilizar a expressão formação continuada em serviço, nesta investigação, pelo seu uso recorrente no aporte teórico especializado, na legislação educacional brasileira e nos discursos presentes nos espaços educacionais.

Segundo Gatti (2008, p. 57), o conceito de educação continuada hospeda um grande guarda-chuva com diferentes significados, assim

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 – 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 (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Em sintonia com a autora, compreende-se que a formação continuada compõe as experiências formativas do professor ocorridas após a conclusão da formação mínima exigida para o exercício da docência, ou após o ingresso no Magistério, e ocorre durante toda a trajetória profissional docente. Ela pode ser entendida, também, como qualquer tipo de atividade que contribua com o desenvolvimento profissional

---

<sup>3</sup> Neste artigo, utiliza-se o termo ‘geração 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).

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

do professor. Além disso, trata “[...] dos processos formativos que promovem reflexão constante durante toda a trajetória profissional sobre os diversos aspectos que envolvem o trabalho docente” (GENSKE, 2017b, p. 45).

Segundo a resolução 02/2015 do Conselho Nacional da Educação (CNE) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada,

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).

A formação continuada apresenta formas heterogêneas de organização desde empreendimentos mais formais com planejamento, carga horária definida e certificação, até propostas menos formais que procuram contribuir com o desenvolvimento profissional do professor por intermédio de atividades formativas. Com isso, busca privilegiar a troca de experiências, a resolução de situações problemáticas, os grupos de estudo mais próximos da realidade escolar (GATTI; BARRETTO, 2009).

Parte-se do pressuposto de que a formação continuada em serviço consiste na “[...] possibilidade de efetuar o desenvolvimento profissional docente em tempos inseridos na jornada de trabalho [...]” (GENSKE; RAUSCH, 2016, p. 452), ou seja, é a formação “[...] desenvolvida durante o exercício profissional [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 8) do professor. Segundo Imbernón (2011, p. 74), trata-se da “formação no lugar do trabalho, na própria instituição educacional”, podendo também ocorrer em outros espaços, além da instituição educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e outros documentos legais vigentes, tanto no âmbito federal quanto municipal, estabelecem formação em serviço aos profissionais da educação. O artigo 67 da mesma lei esclarece que os sistemas de ensino devem promover a valorização e o desenvolvimento profissional continuado dos profissionais da educação. O artigo 80 determina que o Poder Público necessita incentivar o desenvolvimento da educação continuada e o artigo 87 estipula que o Distrito Federal, os Estados, os Municípios e, supletivamente, a União devem desenvolver a formação de todos os professores em exercício, destinando para isso, inclusive, recursos da educação a distância (BRASIL, 2015b).

Além disso, a legislação municipal também busca “[...] garantir, a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, conforme determina a meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME) de Blumenau (BLUMENAU, 2015, p. 49-50). O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Blumenau procura garantir aos profissionais do ensino “[...] aperfeiçoamento profissional continuado; [...] período reservado a estudos, cursos de formação continuada, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho” (BLUMENAU, 2007, p. 3).

Nesse sentido, ao analisar a legislação educacional vigente do município investigado, percebe-se que a Rede Municipal de Ensino de Blumenau busca promover a formação continuada em serviço no que se refere à legislação. No entanto, a análise dos dados desta pesquisa revela marcas positivas e negativas nos discursos dos professores participantes sobre a formação continuada em serviço.

### **Acordos metodológicos**

Quanto à abordagem do problema, esta investigação é conduzida por uma pesquisa qualitativa. O processo de condução da pesquisa qualitativa busca permear uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse tipo de pesquisa constitui

[...] 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. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30-31).

Segundo Gatti e André (2010), a pesquisa qualitativa contribui com o avanço do conhecimento na área educacional, possibilitando maior compreensão dos processos escolares. Os objetos de estudo dos pesquisadores em Educação passam a ser os problemas do microcontexto, ou seja, voltam-se para os desafios do universo escolar e das salas de aula. Os desafios intraescolares, como as relações na escola, o currículo, a avaliação, a aprendizagem dos estudantes, e, nesta pesquisa, a formação continuada de professores, são interesse da pesquisa qualitativa.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa propõe uma abordagem socio-histórica, a qual permite “[...] investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos dos professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 35). A linha socio-histórica considera a perspectiva dos participantes sobre o objeto investigado, nesse caso, as memórias, as lembranças dos professores em fase final de carreira a respeito da formação continuada em serviço.

O campo investigativo desta pesquisa corresponde ao Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC), e os participantes são 14 professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira e aposentados. Para a seleção dos participantes foram definidos os seguintes critérios:

- Ser professor que completou 25 anos de carreira em 2015 na Rede Municipal de Ensino de Blumenau;
- Pertencer à relação fornecida pela Secretaria de Administração (SEDEAD) da Prefeitura Municipal de Blumenau;
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e
- Encaminhar a carta pessoal à pesquisadora.

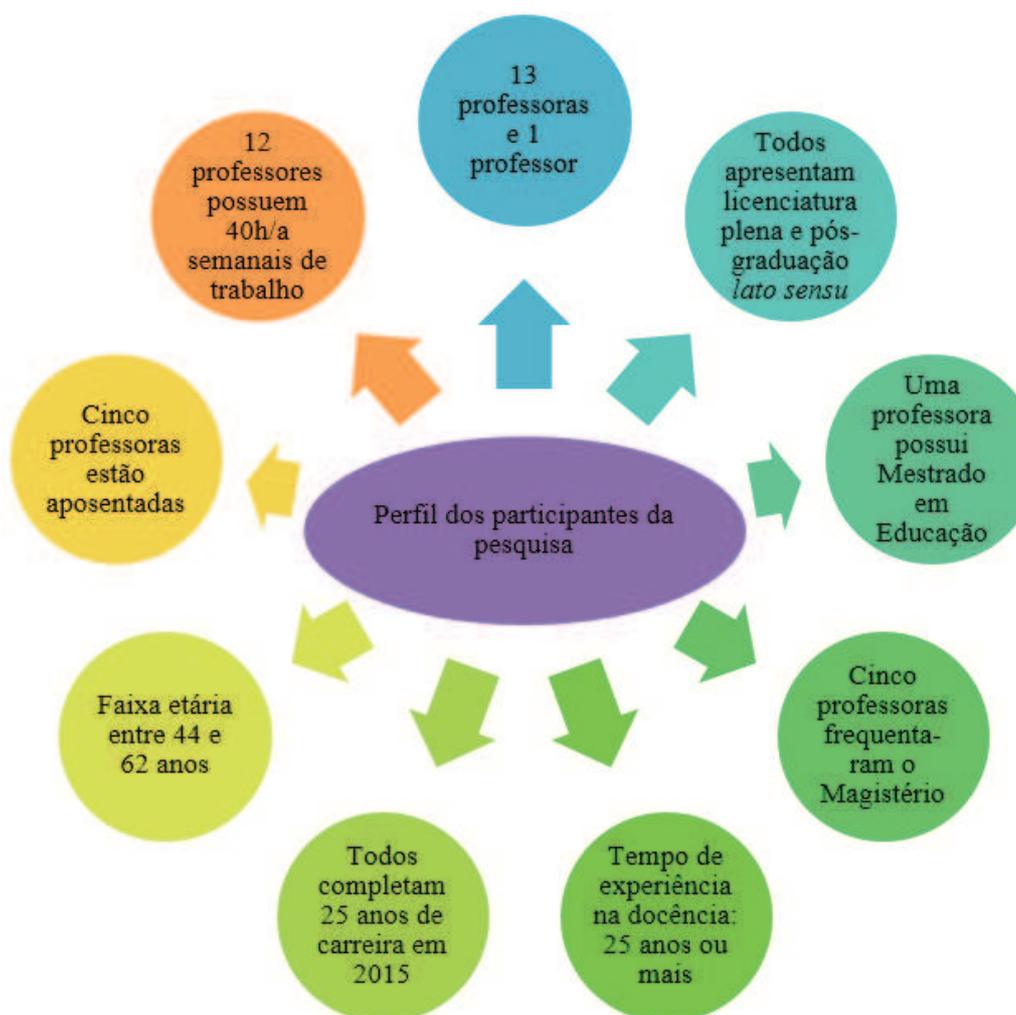
Definiu-se esse público-alvo devido ao tempo de serviço e à experiência em sala de aula no campo

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

empírico investigado. Os professores em fase final de carreira possivelmente vivenciaram todas as fases do desenvolvimento profissional docente e, assim, podem narrar suas histórias de vida, relatando as marcas positivas e/ou negativas da formação continuada em serviço. Esses relatos podem contribuir com a formação dos demais professores e também indicar pistas para o desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada de professores. Conforme indica Nóvoa (2009), os professores experientes possuem um papel central na formação dos demais.

Os dados foram gerados por meio de formulário de identificação, cartas pessoais e técnica de complemento. O formulário de identificação é um “[...] instrumento com campos pré-impressos, 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 foi o primeiro instrumento de geração de dados entregue aos professores e permitiu delinear o perfil do grupo de participantes investigados. A figura seguinte apresenta, de maneira sintética, o perfil dos participantes da pesquisa.

Figura 1. Perfil dos participantes da pesquisa



Fonte: Genske (2017b, p. 81).

A carta pessoal foi o principal instrumento de geração de dados, sem a qual não seria possível participar da pesquisa, e foi escolhida por oportunizar uma forma de comunicação comum (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, trata-se de um gênero flexível, democrático e familiar (GENSKE, 2017b; SOLIGO, 2007a; SOLIGO, 2007b), o que contribui com as condições de produção dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, com a geração de dados.

[...] A existência de um interlocutor explícito e real, com quem se vai ‘dialogar’ em um gênero conhecido, favorece a escrita; a perspectiva de tratar de assuntos que fazem sentido para ambos – autor da carta e destinatário – contribui para que as **condições de produção** não sejam tão adversas. (SOLIGO, 2007b, p. 15, grifo nosso).

Acredita-se que por meio desse gênero os professores investigados sintam-se mais à vontade para narrar suas histórias de vida profissionais (GENSKE, 2017b). Nesse sentido, solicitou-se aos participantes a elaboração de uma produção textual, no gênero carta, sobre as memórias da formação continuada em serviço ao longo de 25 anos de seus percursos profissionais na Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Para orientar os professores na elaboração da carta pessoal, foi disponibilizado um instrumento denominado ‘orientações para a elaboração da carta pessoal’.

A carta é um texto escrito enviado de um para outro, podendo ser encaminhado tanto pelo correio como pela internet (SOLIGO, 2007a). Dessa maneira, conforme a solicitação da pesquisadora, os professores encaminharam suas cartas pessoais pelo correio eletrônico. Apenas uma professora preferiu narrar sua trajetória oralmente. Assim, suas memórias foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Após o envio das cartas pelo correio eletrônico, recorreu-se à técnica de complemento, pois houve a necessidade de solicitar informações complementares aos professores investigados. A técnica de complemento “[...] consiste em apresentar aos participantes um estímulo inicial à escrita, ou seja, uma frase para ser completada com palavras ou frases” (GENSKE, 2017b, p. 86). Segundo Vergara (2010), essa técnica é um instrumento utilizado para a obtenção de dados por meio de um estímulo que pode ser completado 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” (VERGARA, 2010, p. 203). A fim de facilitar a participação dos professores na pesquisa, foram encaminhadas frases de comando para serem completadas no próprio corpo da correspondência eletrônica.

O método de análise empregado nesta pesquisa foi a Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011). A análise textual discursiva, denominada também de análise textual qualitativa, é

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, **a unitarização**; estabelecimentos de relações entre os elementos unitários, **a categorização**; **o captar do novo emergente** em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192, grifo nosso).

Os três elementos destacados anteriormente – a unitarização, a categorização e o captar do novo emergente – compõem um ciclo que resulta em um metatexto. Esse ciclo descritivo e interpretativo ocorre

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

em espiral entre as vozes dos professores investigados, da pesquisadora e dos referenciais teóricos.

“O metatexto é o produto final dos elementos anteriores, no qual emergem novas compreensões a partir dos textos originais” (GENSKE, 2017b, p. 88), ou seja, a partir das cartas escritas pelos professores em fase final de carreira, “[...] expressando um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos” (MORAES, 2003, p. 201). No recorte elaborado para este artigo, considerou-se o metatexto produzido com base na Análise Textual Discursiva (ATD), englobando as conclusões da pesquisa.

A primeira etapa desenvolvida no processo de ATD, nesta pesquisa, iniciou com a leitura do corpus, ou seja, com uma intensa impregnação junto ao material de análise. O corpus trata-se do conjunto de textos que necessitam de análise em uma pesquisa. Neste caso, o corpus são as cartas pessoais dos professores em fase final de carreira e as informações contidas na técnica de complemento.

Na etapa seguinte, ocorreu a desconstrução dos textos, chamada de unitarização. Nesse processo, procurou-se unitarizar, fragmentar o corpus para o estabelecimento de unidades de análise, também denominadas unidades de sentido ou de significado. Essas unidades baseiam-se em “[...] elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 49).

Posteriormente, realizou-se a categorização. Nessa etapa, foram agrupados os elementos semelhantes das unidades de análise para a constituição das categorias de análise. Nesta pesquisa, os grupos denominam-se emergentes ou abertos, ou seja, as categorias emergiram dos dados, elas foram “[...] construídas a partir dos dados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 86). A figura seguinte apresenta as seis classificações de análise desta pesquisa.

**Figura 2.** Categorias de análise



Fonte: Genske (2017b, p. 101).

O ciclo da ATD finaliza com o captar do novo emergente, ou seja, com a produção do metatexto, o qual busca possíveis respostas às questões da pesquisa em uma interface entre os participantes investigados, a pesquisadora e os referenciais teóricos. Dessa maneira, os dados dessa investigação são comunicados e validados na próxima seção, por meio do metatexto.

### **Metatexto: para além dos achados da pesquisa**

A análise dos dados gerados por meio do recorte estabelecido evidenciou marcas positivas e negativas em relação à formação continuada em serviço dos professores em fase final de carreira e aposentados do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e merece destaque. Os achados da pesquisa buscaram responder à seguinte questão: quais são 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? Assim sendo, os achados deste percurso investigativo são expostos na sequência como uma etapa síntese da ATD, o metatexto, o qual abrange as conclusões da pesquisa.

No que concerne às marcas positivas da ‘operacionalização da formação continuada’, os participantes da pesquisa destacaram: (i) a existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos; (ii) a relevância que o curso do Magistério em nível de Ensino Médio teve na formação de algumas professoras participantes da pesquisa; (iii) a oferta de cursos pelo governo federal – GESTAR II, PNAIC e Pró-Letramento; (iv) a presença de formadores da própria rede de ensino na formação continuada, como profissionais das equipes gestoras das escolas ou da SEMED e de profissionais externos; (v) o desenvolvimento da formação continuada durante o horário de trabalho do professor; (vi) o oferecimento de formações por áreas específicas do conhecimento e grupos menores; (vii) o desenvolvimento de encontros mensais ou quinzenais com dispensa dos estudantes para os professores envolverem-se em processos de formação continuada coletivos nos diferentes espaços educacionais; e (viii) a existência de um espaço de formação comum aos professores.

Os dados demonstraram a existência de diferentes modalidades formativas realizadas em diferentes momentos, tais como palestras, cursos, reuniões pedagógicas, oficinas, etc. No entanto, observa-se uma perspectiva tradicional de formação continuada nessas modalidades. É possível concluir que se torna necessário promover modalidades e estratégias formativas diferenciadas e inovadoras como, por exemplo, as comunidades de prática, propostas por autores como Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e Wenger (1998 *apud* VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012), que vão além de práticas formativas tradicionais e fragmentadas.

O curso do Magistério em nível de Ensino Médio teve relevância na formação de algumas professoras participantes da pesquisa por conta do caráter prático dado pelo curso para desempenhar a profissão docente para atuar com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve assumir um forte componente prático.

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

A oferta de cursos pelo governo federal – GESTAR II, PNAIC e Pró-Letramento – foi sinalizada como proposta de formação continuada significativa que promove a aprendizagem docente e, conseqüentemente, reflete na qualidade do ensino e da aprendizagem. Por outro lado, percebe-se influência das avaliações externas na formação continuada de professores. Verifica-se que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são supervalorizadas nas formações ofertadas pelo governo federal. Contudo, depreende-se que os programas de formação continuada do MEC deveriam abranger todas as áreas do Ensino Fundamental, em conformidade com o currículo dessa etapa de ensino, a fim de contemplar as necessidades formativas dos professores e de assegurar um ensino de qualidade voltado à educação integral.

Quanto à presença de formadores da própria rede de ensino na formação continuada, sendo profissionais das equipes gestoras das escolas ou da SEMED e de profissionais externos, os formadores da própria rede de ensino foram considerados mais relevantes, na opinião dos professores investigados. Acredita-se que os formadores da rede de ensino compreendem as necessidades dos professores e aproximam a formação continuada dos reais contextos escolares, utilizando um modelo de formação de reflexão sobre a prática. O formador de dentro ou de fora da rede de ensino tem papel fundamental na formação dos professores e necessita estar atento às necessidades pessoais e profissionais deles.

Os participantes indicaram o desenvolvimento da formação continuada durante o horário de trabalho do professor como uma marca positiva, o que foi possibilitado pelas legislações municipal e federal. Nesse sentido, pode-se inferir que, a partir da promulgação da LDBEN, passou-se a fortalecer práticas de formação continuada em serviço, permitindo que as redes de ensino adequassem seus planos de carreira para fomentar os momentos de estudo entre os pares, o planejamento, a avaliação, a elaboração de projetos, dentre outras possibilidades.

O oferecimento de formações por áreas específicas do conhecimento e grupos menores foi outra marca positiva considerada pelos participantes da pesquisa. De onde se pode depreender, essa modalidade de formação possibilita a reflexão conjunta sobre a prática e possui alto valor formativo (REGO; MELLO, 2002 *apud* GATTI; BARRETTO, 2009).

Sobre o desenvolvimento de encontros mensais ou quinzenais com dispensa dos estudantes para os professores envolverem-se em processos de formação continuada coletivos nos diferentes espaços educacionais, acredita-se que o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem pode oportunizar esses momentos. Compreende-se que as escolas podem utilizar recursos pedagógicos da educação a distância com os estudantes, dispensando-os das atividades escolares regulares em momentos específicos para desenvolver atividades formativas com os professores sem prejuízo dos dias letivos, conforme estipulado pela lei municipal 5.169 de 1998, que cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau (BLUMENAU, 1998).

Os professores investigados identificaram a existência de um espaço de formação comum aos professores na Rede Municipal de Ensino (RME) de Blumenau. Esse espaço denominava-se Escola de Formação Permanente Paulo Freire e foi criado nas gestões de 1997 a 2004 para promover o estudo e a formação continuada em serviço dos professores da rede municipal. Diferentemente do que ocorreu na

RME de Blumenau, o documento elaborado na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) – 2008 – estabeleceu a criação de espaços de formação com a participação da Educação Básica e da Educação Superior, e Nóvoa (2013; 2016) corrobora com essas criações.

As marcas negativas da ‘operacionalização da formação continuada’, identificadas pelos participantes dessa pesquisa, foram: (i) problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED; (ii) ausência de formações inovadoras e atraentes; (iii) práticas ocasionais, ausência ou descontinuidade na formação continuada; e (iv) pouco tempo disponível para a realização da formação continuada em serviço.

Concernente aos problemas em relação à eficiência e à qualidade da formação ofertada pelos formadores da SEMED, alguns professores demonstraram resistência em aceitar uma nova proposta durante a implementação de um novo modelo de escola, nas gestões de 1997 a 2004, em especial, por não participarem dos processos decisórios e de construção dela. Pode-se verificar, conforme os depoimentos dos professores investigados, que a rede municipal de ensino, por meio dos formadores, acabou imprimindo um ‘modelo em cascata’ às formações continuadas. Segundo Gatti e Barretto (2009), esse modelo propõe que um grupo receba formação para formar um grupo seguinte e esse, por conseguinte, formará o próximo. Acredita-se que esse modelo torna-se pouco eficiente, pois o professor sente-se, de certo modo, amarrado aos novos fundamentos da proposta, devendo aceitá-la sem discussão prévia sobre as reais necessidades de mudança nos processos de ensinar e de aprender. Nesse modelo, o formador torna-se um mero transmissor do conhecimento e o professor um mero espectador.

A ausência de formações inovadoras e atraentes foi outra marca negativa identificada na categoria operacionalização da formação continuada. Duas professoras relataram que as formações não são inovadoras e atraentes. Essas professoras estão em fase final de carreira e, possivelmente, as formações oferecidas a esse público específico não consideram seus perfis. Essas professoras estão em fase de aposentadoria e, sendo assim, possuem necessidades e interesses diferenciados dos professores que se encontram em outras fases de suas vidas profissionais. Sugere-se desenvolver uma proposta de formação continuada pautada nos ciclos de vida profissional, como propõem Huberman (1995) e Davis, Nunes e Almeida (2011). É possível inferir que essas profissionais encontram-se nos últimos anos de carreira. Isso indica que elas já participaram de muitas formações ao longo de suas trajetórias profissionais. Dessa maneira, possuem muita bagagem e experiências, podendo contribuir com a formação de professores que estejam em outras fases de suas carreiras profissionais.

Outra marca negativa da categoria operacionalização da formação continuada foram práticas ocasionais, ausência ou descontinuidade na formação continuada. Dado o exposto, esse tipo de formação evidencia uma prática fragmentada e descontínua, tornando-se necessária a elaboração de uma política de formação continuada que contemple ações sistemáticas e planejadas.

Os dados revelaram pouco tempo disponível para a realização da formação continuada em serviço, apesar do Estatuto e do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Blumenau estipular até 20% da carga horária semanal de trabalho do professor às atividades pedagógicas sem interação com os

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

estudantes (BLUMENAU, 2007). Esse percentual ainda não atinge o que determina a resolução 02/2015, a qual estabelece 1/3 (um terço) da carga horária do professor para realização de tais atividades (BRASIL, 2015a). A RME de Blumenau necessita se adequar à legislação educacional, ampliando o tempo destinado às atividades sem interação com os estudantes, isto é, à hora-atividade extraclasse do professor.

No que tange à categoria ‘trabalho colaborativo’, foi possível identificar as seguintes marcas positivas: (i) o trabalho colaborativo, a troca de experiências e de ideias; e (ii) a parceria entre o professor experiente e o professor iniciante.

O trabalho colaborativo, a troca de experiências e de ideias foram indicados como marca positiva. Os participantes consideraram a troca de ideias com os pares, o compartilhar experiências, o trabalho em equipe, a solução em conjunto e a narrativa dos outros colegas importantes elementos no processo formativo de suas trajetórias profissionais.

Outra marca positiva é a parceria entre o professor experiente e o professor iniciante. Alguns participantes receberam apoio de algum professor experiente, principalmente na fase inicial da carreira, o qual contribuiu com o início de seus percursos profissionais. Logo, compreende-se que o contato de professores iniciantes com professores experientes permite maior aproximação com a realidade das salas de aula e das escolas. Ouvir o relato das experiências desses professores pode contribuir com a formação dos professores iniciantes. Assim, vale investir na formação colaborativa dos professores.

As marcas negativas da categoria ‘trabalho colaborativo’ foram: (i) a falta de acolhimento no período de inserção profissional; e (ii) a ausência do trabalho colaborativo.

Sobre a falta de acolhimento no período de inserção profissional, uma professora enfrentou dificuldades nessa fase de sua vida profissional ao entrar em sala de aula sem planejamento e objetivos claros. Acredita-se que, dessa forma, uma das maneiras de manter os bons profissionais na carreira docente é delinear formas de acompanhamento dos professores no período de inserção profissional.

Os dados indicaram a ausência do trabalho colaborativo como uma marca negativa. A experiência de uma professora, ao trabalhar em uma escola multisseriada, levou-a a um isolamento inevitável. No entanto, considera-se uma ausência do trabalho colaborativo, pois, nesses casos, torna-se necessário definir formações que contemplem as necessidades de professores que trabalham nesses contextos. Outra professora enfatizou o excesso de formações voltadas para a troca de experiências. Segundo ela, é necessário que algum formador lhe forneça novidades, subsídios, soluções prontas para os desafios do trabalho docente. Pode-se concluir que alguns professores esperam por respostas prontas dos especialistas, dos pesquisadores e das universidades. Esse tipo de atitude não desafia o professor a pensar para construir rotas alternativas. Nesse modelo de formação, o professor torna-se um mero espectador de sua formação e não protagonista dela, reproduzindo o quem vem sendo feito há tempos na escola.

Na categoria ‘autoformação do professor’, os dados apontaram o protagonismo do professor em seu processo de formação como marca positiva. Segundo algumas professoras, o professor necessita ir à procura de sua própria formação, sendo protagonista de seu próprio processo formativo. Mesmo que o

poder público tenha responsabilidade de garantir formação ao professor,

[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Acredita-se que o interesse deva partir do professor, pois, sem isso, não haverá mudança em sua prática.

A marca negativa da categoria ‘autoformação do professor’ foi o comodismo, o desinteresse do professor na formação continuada, isto é, a ausência do protagonismo em sua própria formação. Essa constatação mostra que existe desinteresse pela formação continuada. O desinteresse pode ser ocasionado pelo fato da formação não atingir as necessidades e os interesses do professor. Nada adianta oferecer formação se o professor não estiver interessado nela. Assim, a primeira transformação necessita ocorrer com o professor, deve partir de dentro dele, para que as transformações nos espaços escolares ocorram. Espera-se que a formação continuada desperte o interesse, o desejo do professor pela aprendizagem, pelo conhecimento, até que se torne um hábito em sua vida. Do professor, espera-se que ele possa assumir sua própria identidade, tornando-se sujeito de sua própria formação.

Quanto à categoria ‘políticas de formação’, os dados mostraram apenas marcas negativas que consistiram em: (i) descontinuidade de políticas educacionais eficazes ocasionadas pela alternância de governo; e (ii) vozes/opiniões dos professores não são ouvidas.

A respeito da descontinuidade das políticas educacionais eficazes ocasionadas pela alternância de governo, os professores em fase final de carreira, que já completaram 25 anos de Magistério, passaram por diferentes gestões municipais e, dessa maneira, puderam acompanhar mudanças nas políticas educacionais e de formação de professores. Muitas vezes, “[...] as iniciativas anteriores são esvaziadas [...]” (GATTI, 2007, p. 54), isto é, são deixadas de lado para que uma nova política ou proposta educacional seja implementada sem considerar todo o conhecimento historicamente construído. Compreende-se que essa descontinuidade prejudica a educação municipal, gerando impactos negativos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, cabe ao poder público municipal evitar essa descontinuidade das políticas educacionais e de formação de professores a cada troca de governo, definindo uma política de formação continuada.

Com relação às vozes/opiniões dos professores não serem ouvidas, alguns professores mostraram-se descontentes por receberem atenção a suas colocações durante seus percursos profissionais e formativos. Em suas narrativas, relataram possuir ideias e sugestões, porém foram dadas a eles poucas oportunidades de se manifestarem. Por outro lado, compreende-se a necessidade de o professor fazer-se presente nos espaços públicos da educação, reconquistando o seu lugar, a sua imagem e a sua profissionalidade diante da sociedade, “[...] porque nada substitui um bom professor” (NÓVOA, 2013, p. 210).

Concernente à categoria ‘relação teoria e prática’, a marca positiva identificada pelos participantes foi o equilíbrio entre a relação teoria e prática e a marca negativa foi o excesso de teoria presente nas formações distante da prática.

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

Quanto ao equilíbrio entre a relação teoria e prática, os dados indicaram que alguns professores fazem essa separação da teoria e da prática como se esses conhecimentos não se complementassem. Por outro lado, existem professores que reconhecem a necessidade do ponto de equilíbrio entre esses dois saberes.

O excesso de teoria presente nas formações distante da prática foi identificado como uma marca negativa. Entretanto, os documentos normatizadores prescrevem que a relação teoria e prática deve ocorrer de maneira indissociável. Percebe-se que essa falta de relação ocorre na formação inicial dos professores e se alastra para a formação continuada. Sendo assim, como há um predomínio dos componentes teóricos na formação inicial, os professores em processos de formação continuada deixam de acreditar que esses conhecimentos possam contribuir com sua prática pedagógica, tendo em vista as marcas negativas deixadas pelas suas experiências formativas anteriores.

Em relação às marcas positivas da categoria 'realidade escolar como fundamento da formação', os dados revelaram: (i) a relevância da formação na escola; e (ii) a análise de situações problemáticas.

Em relação à relevância da formação na escola e à análise de situações problemáticas, considera-se a importância de desenvolver processos formativos dentro das escolas com a participação das equipes pedagógicas e com base nas situações problemáticas, tornando o professor protagonista e sujeito de sua formação. Salienta-se também a necessidade de a Secretaria de Educação disponibilizar suporte às equipes pedagógicas para o desenvolvimento da formação na escola como, por exemplo, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

### Considerações Finais

As marcas positivas e negativas da formação continuada em serviço apontadas nesta pesquisa retratam um diagnóstico das necessidades formativas dos professores.

Para o sucesso de um programa de formação continuada, **é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores**, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles. (ROMANOWSKI, 2007, p. 138, grifo nosso).

Com relação à avaliação de desempenho docente propriamente dita, Barreira e Rebelo (2008), em estudo realizado em Portugal, indicam que ela pode permitir o diagnóstico sobre as necessidades de formação dos professores (e, portanto, subsidiar políticas de formação em serviço), detectar os fatores que afetam o rendimento profissional dos avaliados bem como contribuir para a valorização e o aperfeiçoamento dos professores. (SOUSA, 2013, p. 161).

Compreende-se a necessidade de ouvir os professores e de realizar diagnósticos para identificar suas necessidades formativas. Assim, as respostas a esses diagnósticos podem fornecer subsídios para o desenvolvimento profissional dos professores por intermédio de um programa de formação continuada.

Com base nas memórias dos professores em fase final de carreira, foi possível identificar marcas positivas e negativas da formação continuada em serviço ao longo do percurso profissional deles, percurso

esse que corresponde a 25 anos de carreira. Essas marcas, traduzidas em memórias e narradas por meio de cartas, puderam fornecer pistas para qualificar a formação continuada.

Dessa maneira, essa pesquisa evidencia a importância de a formação continuada ser pensada em rede ouvindo os professores em fase final de carreira, experientes. É preciso, no planejamento da formação continuada, permitir que o professor experiente fale, posicione-se, pois ele tem muito a dizer da rede, para a rede e sobre a rede. Deve-se permitir a esses professores falar para que, assim, seja possível aprender com eles. A grande contribuição dessa pesquisa é mostrar a importância de ouvir os professores em fase final de carreira, experientes, pois eles possuem anos de experiência e acompanharam toda uma trajetória de formação continuada, além de terem muito a contribuir com a formação dos professores iniciantes. Tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) quanto o PME de Blumenau estabelecem, em uma de suas estratégias, implantar o acompanhamento de profissionais iniciantes por profissionais experientes, oferecendo formação na área de atuação do profissional (BRASIL, 2014; BLUMENAU, 2015). Nesse sentido, sugere-se que essa estratégia possa contemplar Políticas de Formação Continuada nas diferentes esferas da federação.

## Referências

BLUMENAU. **Lei nº 5.169**, de 22 de dezembro de 1998. Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de Blumenau. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-ordinaria/1998/516/5169/lei-ordinaria-n-5169-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-blumenau>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BLUMENAU. **Lei nº 662**, de 28 de novembro de 2007. Altera o estatuto e o plano de carreira dos servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau. 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: 27 fev. 2018.

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. 2018.

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

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

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: 14 dez. 2017.

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, 2015b.

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. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

## Formação continuada em serviço: metatexto das memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan.-abr. 2008.

GATTI, B.A. ; 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: Ed. vozes, 2010, p. 29-38.

GATTI, B.A. ; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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.

GENSKE, S.; RAUSCH, R.B. Operacionalização da formação continuada em serviço: com a palavra, professores em fase final de carreira. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE: Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 13., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD/Cátedra UNESCO, 6., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Champagnat, 2017a. p. 24543-24559.

GENSKE, S. **Formação continuada em serviço: memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira**. 2017b. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, SC.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto editora LTDA, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

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

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum editora, 2010.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 14-33.

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

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B.A. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, 199-210.

NÓVOA, A.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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez, 2017.

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

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

SOLIGO, R.A. **Quem forma quem?** – Instituição dos sujeitos. 2007b. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP.

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

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