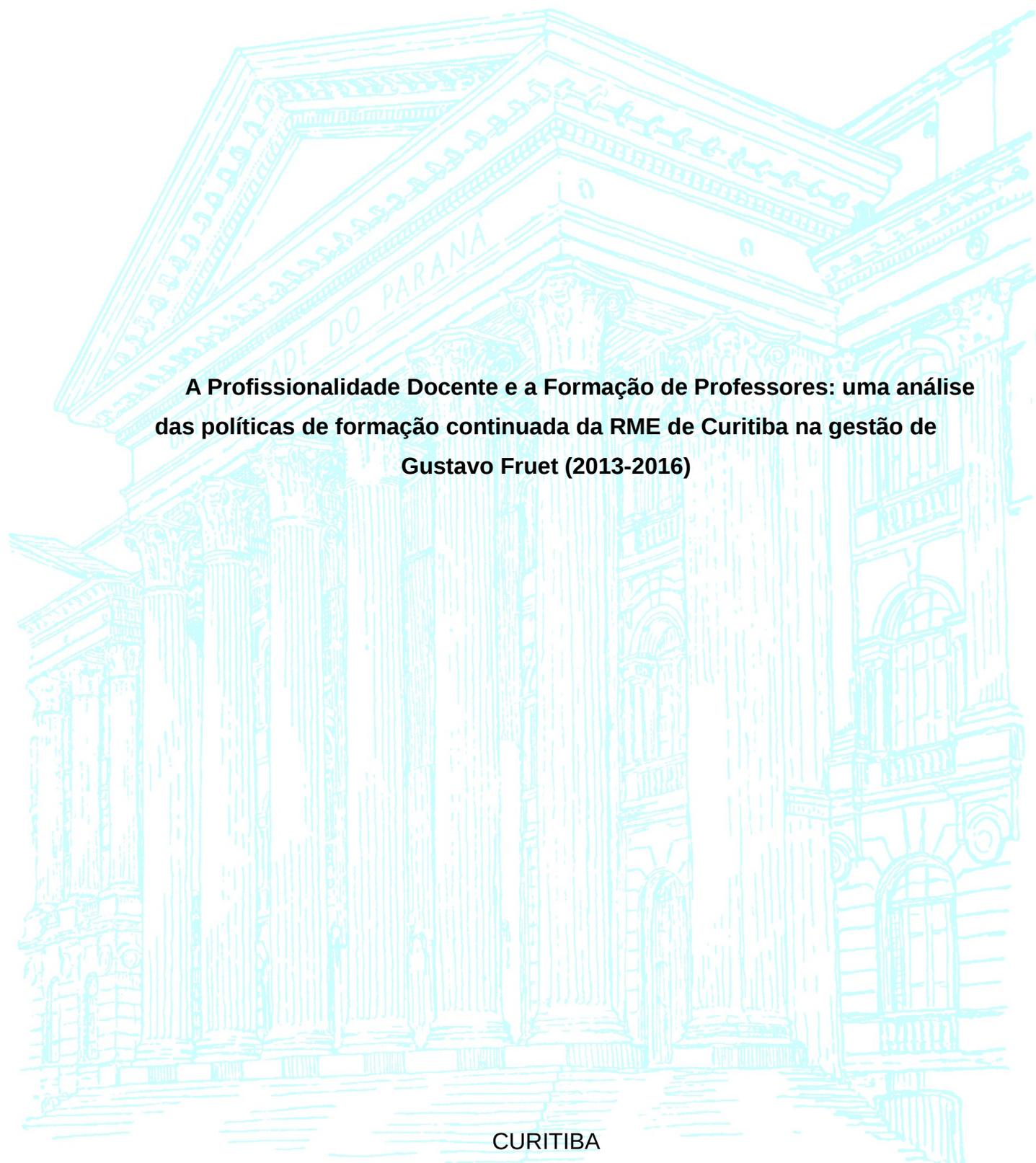


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE LOPEZ BUENO PICCO



**A Profissionalidade Docente e a Formação de Professores: uma análise das políticas de formação continuada da RME de Curitiba na gestão de Gustavo Fruet (2013-2016)**

CURITIBA

2018

CAROLINE LOPEZ BUENO PICCO

**A Profissionalidade Docente e a Formação de Professores: uma análise das políticas de formação continuada da RME de Curitiba na gestão de Gustavo Fruet (2013-2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo

CURITIBA

2018

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

CAROLINE LOPEZ BUENO PICCO

### **A Profissionalidade Docente e a Formação de Professores: uma análise das políticas de formação continuada da RME de Curitiba na gestão de Gustavo Fruet (2013-2016)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de grau de Licenciado em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo  
Orientadora - Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR

---

Prof. Dr. Gustavo Bonato Fruet  
Examinador externo

---

Profa. Dra. Léia de Cássia Fernandes Hegeto  
Departamento de Planejamento e Orientação Escolar, UFPR

Curitiba, 12 de dezembro de 2018.

*Àquele que me sustenta.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por saber que nEle posso depositar todos os meus medos e vontades.

Ao meu amigo e companheiro de jornada, César, que me apoiou nesses anos todos, que me ensinou a ser paciente, me ajudou em todos os problemas que enfrentei, que me disse inúmeras vezes que eu era capaz, mesmo eu tendo certeza do contrário, que me proporcionou momentos de muita alegria e que me ensinou a ser uma pessoa melhor a cada dia.

À minha mãe, meu irmão e minha tia, que sempre se preocuparam, querendo saber se eu estava bem, se eu precisava de alguma coisa e que estavam comigo para o que eu precisasse.

Ao meu pai, que mesmo estando longe, procurou estar perto.

À família do meu marido, que se tornou minha também.

Aos amigos que fiz durante toda minha formação, em especial, à Ana Paula, Letícia, Iorge, Roberta, Tita, Daiane, Ana, Jaque, Sancy, Ju, Isys, e tantos outros, obrigada à todos pelos momentos de alegria e aprendizado.

Aos amigos da vida, Dani, Mura, André, Sara, Duda e Rebeca, sei que mesmo sem estarmos sempre juntos, posso contar com vocês.

À Giu, Lê e ao afilhado mais lindo do mundo, Arthur, obrigada por permitirem que eu fizesse parte da vida de vocês.

Aos amigos Ângela, Samuel, Camila, Tiago e Mariana, obrigada pelas risadas e conversas.

Aos professores Andréa Cordeiro, Flávio Arns, Gabriela Reyes, João Paulo Pooli e Odilon Nunes, obrigada não só pelos ensinamentos na graduação, mas também por aqueles que levarei para toda vida.

À Celli Mara, que me ajudou com este trabalho, dispondo do seu tempo e paciência para contar sua trajetória enquanto pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

À minha orientadora, em especial, que sempre esteve disposta em me ajudar, compreendendo minhas particularidades e atendendo todas as minhas questões, obrigada pela paciência, pela atenção e ensinamentos.

*Ainda que eu fale as línguas dos homens e dos anjos, se não tiver amor, serei como o sino que ressoa ou como o prato que retine.*

*Ainda que eu tenha o dom de profecia e saiba todos os mistérios e todo o conhecimento, e tenha uma fé capaz de mover montanhas, mas não tiver amor, nada serei.*

*Ainda que eu dê aos pobres tudo o que possuo e entregue o meu corpo para ser queimado, mas não tiver amor, nada disso me valerá.*

*O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor.*

*O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade.*

*Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.*

## RESUMO

Neste trabalho serão analisadas as políticas de formação continuada da Prefeitura de Curitiba na Gestão de Gustavo Bonato Fruet (2013-2016). Para atingir este objetivo, estruturou-se o trabalho partindo da contextualização histórica da formação de professores no Brasil e em Curitiba, passando pela Reforma Nacional de Formação de Professores (1990-2002), na qual destaca-se a contextualização da profissão e identidade docentes, até, enfim, analisar as políticas de formação continuada da Gestão 2013-2016. Para a construção da análise do histórico da formação docente no Brasil e em Curitiba, foi utilizada principalmente a revisão bibliográfica dos autores Louro, Saviani e Vieira e, também, de entrevista com uma pedagoga da Rede Municipal de Educação. Para contextualizar a profissão e a identidade docente foi efetuada revisão bibliográfica sobre o tema, utilizando como principais autores Campos, Flores, Huberman, Nóvoa, Paula Júnior e Sacristán e, também, a LDB 9394/96. Para a análise das políticas de formação continuada da Gestão 2013-2016, foram revisados relatórios de gestão elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, levando em consideração os dados dos cursos, bem como a adesão e o aproveitamento realizados. Foi observado que o investimento, tanto pedagógico quanto financeiro, contribui de forma significativa para a construção da profissionalização, profissionalidade e do profissionalismo docente.

**Palavras-Chaves:** Formação Continuada. Identidade Docente. Análise de Gestão. Gestão Pública.

## ABSTRACT

This work analyzes the policies of continuing education of the city of Curitiba during the management of mayor Gustavo Bonato Fruet (2013-2016). For this purpose, the work is structured in three sections. First, the work introduces the historical contextualization of a teacher training in Brazil and in Curitiba. In the second section, the work reports the Reforma Nacional de Formação de Professores (National Teacher Training Reform) (1990-2002), in which the contextualization of the profession and the teaching identity is highlighted. At last, the work analyzes the policies of continuing education of teachers in the 2013-2016 management period. For the construction of the analysis of the history of teacher education in Brazil and in Curitiba, the bibliographical review of authors Louro, Saviani and Vieira was mainly and also an interview with Educator from Rede Municipal de Educação de Curitiba. In order to contextualize the profession and the teaching identity, a bibliographic review was done on the subject, having as the main authors Campos, Flores, Huberman, Nóvoa, Paula Júnior and Sacristán and also of the LDB 9694/96. For the analysis of the policies of continuous training of the 2013-2016 management period, management reports prepared by the Municipal Department of Education of Curitiba were reviewed, taking into account the data of the courses, as well as the adherence and the utilization coefficient realized. It was observed that both the pedagogical and financial investment contributed in a significant way to the professionalism, professionalism and professionalization development of the teacher.

**Keywords:** Continuing Education. Teaching Identity. Management Analysis. Public Administration.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - CERIMÔNIA DE FORMATURA DE ALUNAS NORMALISTAS.....	17
FIGURA 2 - ALUNAS NORMALISTAS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	18
FIGURA 3 - ORGANIZAÇÃO DA FILEIRA DA CERIMÔNIA DE FORMATURA DE ALUNAS NORMALISTAS.....	19
FIGURA 4 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	20
FIGURA 5 - CONTEXTOS QUE INFORMAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFISSIONALISMO DOCENTE.....	50
FIGURA 6 - ORGANOGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	55
FIGURA 7 - A ESTRUTURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA (PROFI).....	65
FIGURA 8 - LOGO DO PROJETO EDUCULTURA DA RME .....	67
FIGURA 9 - LOGO DO PROJETO EDUTECNOLOGIA DA RME.....	68
FIGURA 10 - LOGO DO PROJETO EDUPESQUISA DA RME.....	69

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - INVESTIMENTO GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2013 A 2016.....	58-59
TABELA 2 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2013 - GERAL.....	60
TABELA 3 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2013 - GERAL.....	60
TABELA 4 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2014 - GERAL.....	61
TABELA 5 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2014 - GERAL.....	61
TABELA 6 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2015 - GERAL.....	62
TABELA 7 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2015 - GERAL.....	62
TABELA 8 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2016 - GERAL.....	63
TABELA 9 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2016 - GERAL.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CANE	-	Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDIN	-	Coordenadoria de Educação Integrada
CEIs	-	Centros de Educação Integral
CMAE	-	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COPEJA	-	Coordenadoria de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos
DL	-	Departamento de Logística
D.O.M.	-	Diário Oficial do Município de Curitiba
DPI	-	Departamento de Planejamento e Informações
EaD	-	Educação a Distância
DEF	-	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	-	Departamento de Educação Infantil
ETD	-	Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional
FAP	-	Faculdade de Artes do Paraná
FAS	-	Fundação de Ação Social
FCC	-	Fundação Cultural de Curitiba
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HEM	-	Habilitação Específica para o Magistério
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

IPPUC	-	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MON	-	Museu Oscar Niemeyer
MOODLE	-	<i>Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NRES	-	Núcleos Regionais da Educação
PIB	-	Produto Interno Bruto
PMC	-	Prefeitura Municipal de Curitiba
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PME	-	Plano Municipal de Educação
PROFI	-	Programa de Formação Integrada
PROMEDLAC	-	<i>Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe</i>
PROUNI	-	Programa Universidade para Todos
REUNI	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RME	-	Rede Municipal de Ensino
SAEP	-	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SEB	-	Secretaria da Educação Básica
SEF	-	Secretaria de Educação Fundamental
SEP	-	Semana de Estudos Pedagógicos
SMC	-	Secretaria Municipal da Criança
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>16</b>
2.1	A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	16
2.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	24
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A PROFISSÃO E IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>32</b>
3.1	A REFORMA NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES....	32
3.2	A PROFISSÃO DOCENTE.....	37
3.3	A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO.....	41
3.4	A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	45
<b>4</b>	<b>AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA GESTÃO DE GUSTAVO FRUET (2013-2016).....</b>	<b>52</b>
4.1	AS AÇÕES PROMOVIDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	54
4.1.1	Plano de Ações Formativas.....	56
4.1.1.1	Programa de Formação Integrada (PROFI).....	64
4.1.2	Projetos Suplementares.....	67
4.1.2.1	EduCultura.....	67
4.1.2.2	EduTecnologia.....	68
4.1.2.3	EduPesquisa.....	69
4.1.3	Formação Acadêmica.....	70
4.1.3.1	Mestrado Profissional.....	70
4.1.3.2	Curso de graduação em Pedagogia EaD.....	71
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE 1 - CURSOS COM MAIOR ADESÃO NA GESTÃO 2013 - 2016 (SEM A SEP).....</b>	<b>79-81</b>
	<b>ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>82</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Entendendo a formação continuada, aliada à prática docente, necessária para a reflexão da práxis pedagógica, e compreendendo que esse processo é feito conjuntamente pelo professor com o gestor, este trabalho tem por objetivo geral analisar as políticas de formação continuada na gestão de 2013-2016 da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Para este objetivo, será contextualizada historicamente a formação de professores no Brasil e em Curitiba, construindo um referencial teórico sobre formação de professores e sobre a profissão e identidade docente.

A pesquisa será direcionada com o objetivo de compreender melhor como a valorização docente se relaciona com o investimento em formação e melhoria de condições de trabalho, buscando entender como esse processo contribui para a profissionalização, profissionalidade e profissionalismo do professor.

Sabemos que a educação do passado não é a mesma que encontramos hoje. Cada vez mais os professores questionam a falta de preparo e o fato de não saberem lidar com algumas questões que suas formações iniciais não apresentaram em seu processo formativo.

A formação inicial de professores e professoras, seja em pedagogia ou em outras licenciaturas, possui suas limitações, se desenvolvendo em um período de tempo específico e não tendo como objetivo formar um profissional completo (LIMA, 2007; MIZUKAMI et al., 2002 *apud* DI GIORGI, 2010), por isso a formação permanente ou continuada é necessária, pois quando a formação se prolonga ao longo da carreira do docente, ele aprende a ensinar, como diz Zeichner. (1992 *apud* DI GIORGI, 2010).

A formação continuada, aliada à prática docente, possibilita que o profissional reveja e reconstrua, ao longo de sua carreira, os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e sua própria trajetória como professor, possibilitando que se realize uma educação de melhor qualidade. A formação permanente tem o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do professor, "(...) de modo que os conhecimentos e as competências construídos durante a

formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira (...)” docente (DI GIORGI, 2010, p.35).

O desenvolvimento profissional não se faz por ele mesmo, segundo Almeida

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Para tanto há que se compatibilizar duas dimensões, que se manifestam como inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. Isso é confirmado pelas linhas de pesquisa mais recentes, que ao buscar compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais, apontam para a inseparabilidade entre formação e o conjunto das questões que historicamente têm permeado o seu fazer educativo: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc (Garcia, 1992, 1994; Benedito, 1993; Sacristán, 1993; Imbernón, 1994; Nóvoa, 1992). Nessa concepção de profissionalismo docente a formação contínua se constitui em aspecto importantíssimo a ser considerado na sua valorização profissional de forma articulada às condições de trabalho e salários. Portanto, a melhoria do seu trabalho depende da ampliação de sua competência técnico/ético/política, bem como da melhoria da escola como um todo. (2000, p.2).

Ou seja, para que o professor possa aprender, ele precisa das condições necessárias. Precisa de condições de trabalho saudáveis, melhores salários, tempo para planejar, para rever sua prática, espaços específicos para seus estudos e aprendizado, entre outros fatores. A falta destas “(...) condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p.153).

Nesse sentido, quando falamos de educação continuada precisamos, obrigatoriamente, falar de valorização profissional, sendo que o estímulo necessário para que o docente sinta vontade de seguir esse caminho é, em grande parte, de responsabilidade do gestor, não sendo apenas do docente.

Assim, podemos entender que o investimento governamental na formação inicial e na formação continuada é de extrema importância. É com esse investimento que o profissional da educação poderá se sentir valorizado, revendo sua prática, se educando constantemente e aprendendo a ensinar.

Nesse contexto, a pesquisa realizada analisou a Gestão 2013-2016 justamente pelo fato dela ter ficado conhecida como uma gestão que investiu fortemente na educação e que dedicou grandes esforços à valorização e a qualificação profissional.

Para isso, o referencial teórico que fundamentou a construção do trabalho está dividido em três partes. A primeira parte, item 2, diz respeito a análise do contexto histórico da formação docente no Brasil e em Curitiba, mostrando as principais mudanças de concepções sociais, educacionais e políticas, utilizando Vieira e Saviani como principais autores.

Já a segunda parte, item 3, faz um levantamento acerca das discussões sobre os processos que nos levaram aos modelos de formação continuada encontrados hoje, sobre as características da profissão docente, as características da formação e sobre a identidade do professor, utilizando como principais autores Campos, Flores, Sacristán, Huberman e Nóvoa.

Por último, a terceira parte, item 4, que realiza um breve levantamento sobre as políticas para a formação de professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba realizadas na Gestão 2013-2016, no qual são utilizados materiais do Plano de Governo que fundamentaram a gestão, como, por exemplo, a estruturação do Programa “Curitiba Mais Educação”, documentos esses fornecidos pela ex-Secretária Municipal de Educação da gestão de Gustavo Fruet.

Na pesquisa aos documentos analisados foi observado o grande número de projetos e propostas voltados para a formação de professores, sendo o mais notável o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da RME, que abrangia os cursos, palestras, fóruns, oficinas, os projetos “EduCultura”, “EduTecnologia” e “EduPesquisa”, o mestrado profissional e acadêmico, a graduação em Pedagogia, entre outras ações.

Para a realização deste trabalho, foi feita uma análise das políticas de formação docente da Rede Municipal de Educação de Curitiba na Gestão Gustavo Fruet (2013-2016) por meio de pesquisa qualitativa. Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental, o levantamento e a análise de dados e entrevista com uma pedagoga aposentada da Rede.

## 2 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

### 2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No Brasil, os primeiros relatos da necessidade de uma melhor formação docente surgiram a partir do século XIX (SAVIANI, 2009, p. 143), mas o próprio modelo de ensino brasileiro já demonstrava sinais de que isso poderia acontecer.

No século XVII, a educação tinha como base se pautar no princípio do “aprender fazendo”. Para trabalhar nessas instituições, os professores não eram preparados e acabavam ensinando o que aprendiam na prática, sem o conhecimento do conteúdo, muito menos didático. (SAVIANI, 2009, p. 148). Isso se dava ao contexto econômico da época, quando as corporações de ofício, resumiam os laços profissionais urbanos naquele momento. (MARTINS, 2007). O artesão aprendia por meio da narrativa, de geração em geração, sendo o ofício ensinado pelo mestre, o detentor do conhecimento, feito em um processo de transmissão e não de cooperação. (MARTINS, 2007). As corporações perduraram em alguns lugares do Brasil até o século XIX, sendo legalmente abolidas apenas na Constituição de 1824. (MARTINS, 2007).

Assim, é possível explicar o contexto escolar da época, e também os modelos educacionais que vieram posteriormente, que apresentaram resquícios do “aprender fazendo”.

Segundo Saviani (2009, p.148), após o processo de independência do Brasil, no século XIX, surgiu a necessidade de universalizar a instrução elementar. Desta maneira, houve demanda crescente por professores, ganhando notoriedade a ideia de formação de novos docentes. Para tratar esta questão, o império criou as Escolas Normais.

Inicialmente no Brasil, a profissão docente era ocupada basicamente por homens, sendo eles os responsáveis pelas “aulas-régias” (LOURO, 2007, p. 449) e pelas aulas “não-oficiais” também.

Com o surgimento das Escolas Normais, a pretensão era formar tanto homens quanto mulheres, porém o número de mulheres matriculadas durante os anos superou as expectativas, ficando a profissão docente caracterizada como

basicamente feminina. Isso aconteceu por uma série de questões, mas a mais importante foi a urbanização e a industrialização que ampliou a oferta de trabalho para os homens, conforme argumentado por Louro. (2004).

A seguir temos uma imagem (FIGURA 1) que mostra a cerimônia de formatura de alunas normalistas:

FIGURA 1 - CERIMÔNIA DE FORMATURA DE ALUNAS NORMALISTAS



FONTE: Acervo do Arquivo Nacional Online.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 determinou que o método mútuo de ensino seria aplicado nas escolas. Entretanto, para que isso fosse integralmente cumprido, seria necessário que os professores acessassem treinamento adequado, pois esse método não era aplicado no Brasil até então. No artigo 4º da Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi estipulado que os professores deveriam ser treinados para exercer suas funções de acordo com o novo método. Apesar da Lei não exigir nada sobre o preparo pedagógico, já podemos notar aqui a noção de preparo docente. (SAVIANI, 2009, p. 148).

O Ato Adicional de 1834 outorgou a responsabilidade da instrução primária às províncias. Com isto, foi fundada em 1835, em Niterói, Província do Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal. Após esta, muitas outras instituições foram criadas, tornando-as conhecidas no país. (DI GIORGI, 2010, p. 50).

O modelo de formação de professores nas Escolas Normais era específico, pautado apenas no domínio do conteúdo curricular transmitido ao aluno nas Escolas de Primeiras Letras. Assim, a formação de professores não se preocupava com a didática, muito menos com o processo de interação com o aluno.

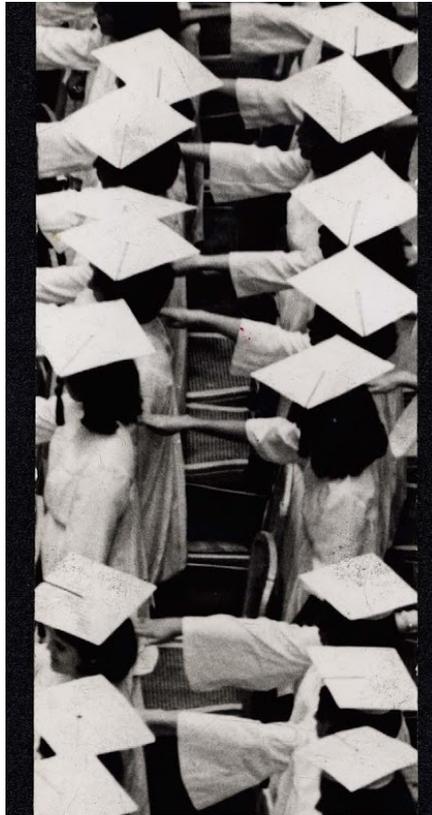
Considerando a formação de mulheres especificamente, o texto de Louro (2004) demonstra que essa formação era rigorosa, os movimentos e ações das professoras eram controlados. A formação era conhecida “(...) pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir” (LOURO, 2007, p. 455). Conforme é demonstrado a seguir, com uma representação de uma aula de Educação Física (FIGURA 2) e uma representação da cerimônia de formatura de normalistas (FIGURA 3):

FIGURA 2 - ALUNAS NORMALISTAS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro Online.

FIGURA 3 - ORGANIZAÇÃO DA FILEIRA DA CERIMÔNIA DE FORMATURA DE ALUNAS NORMALISTAS



FONTE: Acervo do Arquivo Nacional Online.

De acordo com Saviani (2009), em 1890, ocorre uma reforma da instrução pública no estado de São Paulo que coincide com a Proclamação da República. Assim, nos anos 1890 a 1932 se consolida e se expande o padrão das Escolas Normais. A respeito da reforma, destacam-se dois pontos importantes; o “(...) enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e [a] ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Nova” (SAVIANI, 2009, p. 145).

No período da Revolução Constitucionalista, de 1932 a 1939, uma nova fase se iniciou na educação brasileira. As Escolas Normais<sup>1</sup> esmoreceram, surgindo os

---

<sup>1</sup> De acordo com Angela Martins, as Escolas Normais foram “instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores.” (2009, p. 2). Para Nóvoa, as Escolas Normais foram “instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projectos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas são também um lugar

institutos de educação, com inspiração no ideário da Escola Nova. Os principais institutos foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, implantados em 1932, por Anísio Teixeira e 1933, por Fernando de Azevedo.

FIGURA 4 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL



FONTE: Acervo do Arquivo Nacional Online.

NOTA: Também conhecido como Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Instituto de Educação de Guanabara.

De acordo com Saviani, para que os institutos de educação não cometessem os mesmos erros das Escolas Normais, que só se preocupavam com o conteúdo, Anísio Teixeira<sup>2</sup>, no Instituto de Educação do Distrito Federal, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, apresentando como o novo modelo de educação:

[...] já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação;

---

de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.” (1992, p. 15);

<sup>2</sup> Educador brasileiro que impulsionou grandes reformas educacionais e que defendia a democracia e a educação para a democracia. Influenciado pelos ideais de John Dewey, acreditava que a instrução pública era única forma de uma sociedade ser forjada e organizada. Durante sua vida, Anísio falou sobre vários aspectos da educação, como “(...) o financiamento, (...) a formação e aperfeiçoamento docente, (...) a constituição da universidade pública e de sua autonomia [e] a democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola fundamental” (NUNES, 2000, p. 34-35), por exemplo.

5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (2009, p. 146).

Assim como o Instituto do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo também transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Nessa perspectiva, essa nova visão de educação de professores, inspirada na Escola Nova, proporcionou “à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente” (SAVIANI, 2009, p. 146) e trouxe para o Brasil cada vez mais oportunidades de educação de qualidade.

Em 1934 e 1935, respectivamente, os Institutos de Educação de São Paulo e Distrito Federal foram elevados ao nível universitário. Os cursos de Licenciaturas e Pedagogia foram, então, separados. As Licenciaturas formaram os professores das várias disciplinas das escolas secundárias. O curso de Pedagogia formou professores para exercer a docência nas Escolas Normais e especialistas em Educação, como diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores-escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009, p.146-147). O “esquema 3+1” era o modelo que administrava as duas formações. Os três primeiros anos seriam dedicados aos conteúdos cognitivos e o outro ano restante, à formação didática.

Em 1959, o deputado federal San Tiago Dantas<sup>3</sup>, na sessão de 04 de junho, defendeu que o sistema de ensino brasileiro deveria estar atrelado ao desenvolvimento econômico do país. (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 12). Dantas, assim como Anísio Teixeira, entendia a “educação como preparação para o mercado de

---

<sup>3</sup>Foi professor no curso de Direito de algumas universidades importantes do Rio de Janeiro, fato que o aproxima ainda mais da educação. Como deputado, atuou na tramitação do projeto de lei n. 2.222/57, que versava sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Foi ministro das Relações Exteriores (1961-1963) e um dos principais articuladores da Política Externa Independente. (Sepúlveda, 1999). Dantas tinha como objeto de interesse intelectual a questão das relações internacionais, na qual a educação detinha um importante papel” (SEPÚLVEDA, 2013, p. 197). Foi um grande defensor da ampliação do acesso à educação que, “segundo ele, só seria possível com a ampliação do sistema público de ensino” (SEPÚLVEDA, 2013, p. 210).

trabalho e para os diferentes papéis que os indivíduos, conscientemente, deviam ter numa sociedade industrial, no que diz respeito à construção de um projeto nacional” (SEPÚLVEDA, 2013, p. 210).

Nesse sentido, a situação educacional brasileira foi tomando novas formas e com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, as Escolas Normais foram extinguidas<sup>4</sup>, se passando a exigir que o 2º grau priorizasse a profissionalização dos estudantes. Para substituí-las foi criada a HEM, a Habilitação Específica para o Magistério, que passou a ser uma das muitas habilitações oferecidas para a profissionalização do estudante.

Segundo o pensamento dos críticos da época, a HEM não estava formando docentes com as mínimas condições para ensinar crianças (DI GIORGI, 2010, p. 51), pois descaracterizava a formação de professores disponível até então, tendo como consequência a queda na qualidade da formação. (FRANKFURT, 2011).

Com a HEM, para lecionar até a 4ª série era necessário fazer um curso de dois anos, com 2.200 horas, já para a 6ª série ao 1º grau, era necessário fazer um curso de quatro anos, com 2.900 horas. (SAVIANI, 2009, p.147). Apesar de algumas poucas tentativas de reformulação deste modelo nos anos 1980, ele perdurou até 1996. (SAVIANI, 2009, p.147-148).

Debates como esse foram tomando forma, quando em 20 de dezembro de 1996 o Governo Federal promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nessa Lei foram definidas novas diretrizes para a formação de professores, incluindo uma maior especialização para a prática docente. O objetivo era melhorar a qualidade do ensino, trazendo novos conhecimentos, novos métodos, e novas possibilidades para a educação brasileira.

A Lei trazia ainda um importante destaque à formação de professores, já que destacava “em seus parágrafos e incisos tópicos como ensino, aprendizagem e pesquisa” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 15).

No artigo 62 da Lei nº 9.394/96, encontrávamos a seguinte sentença:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

---

<sup>4</sup>Os Institutos de Educação se mantiveram.

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Nesse momento, finalmente a formação docente é regulamentada, sendo interessante destacar, também, “(...) o fato de não serem excluídas desse processo formador as instituições que ainda atuam como Escola Normal” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 16).

Diferentemente da expectativa, após 1996, observou-se que a formação inicial não se preocupava com o todo, mas hora com o conteúdo, hora com a forma. As Licenciaturas concentravam seu currículo no conteúdo, e o curso de Pedagogia, na forma. Assim, infere-se que, após a LDB, há uma dissociação entre o teórico e o prático, o que torna a discussão de formação de professores necessária, pois possibilita ao professor uma visão mais crítica do seu trabalho.

Outra questão que ainda não foi devidamente equacionada está relacionada às condições de trabalho dos professores. Mesmo após a LDB, observa-se condições precárias de trabalho. Observa-se historicamente que não há tempo para o professor rever a sua prática, muito menos espaço reservado para esse fim. Estas “(...) condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Dessa forma, podemos afirmar que a desvalorização da profissão docente não pertence apenas aos dias atuais. Ela é um processo histórico que se arrasta desde o início das Escolas Normais, quando a profissão docente, que se tornou basicamente feminina, mostrou-se como uma alternativa ao casamento. Dentro das ocupações que as mulheres tinham naquela época, ou se tornavam mães, ou, então, professoras. Era, para elas e para a sociedade, uma forma de dar à luz e, assim, tornavam-se “mães espirituais” de seus alunos e alunas. (LOURO, 2004, p. 465).

Naquele momento, a boa professora era aquela que não se preocupava com o seu salário, pois a docência era algo natural, sua vocação, “(...) a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” (LOURO, 2004, p. 466). Outro fator que corroborou para a precarização, foi a “proletarização da categoria docente”, que se evidenciou através da queda dos

salários dos profissionais, que já eram baixos, quando a forma de organização do trabalho pedagógico se aproximou ao modelo de trabalho fabril. (LOURO, 2004, p. 474).

Destarte, podemos perceber que a profissionalização docente está em discussão desde o advento das Escolas Normais, sendo que, na atualidade é cada vez mais relevante o debate acerca da identidade e profissionalidade do professor. (PACHECO, 2004). O profissional docente busca hoje a sua valorização e seu posicionamento enquanto ser crítico, ser histórico e político, buscando entender o seu papel na sociedade.

As consequências dos processos aqui elencados são presentes nos dias de hoje e partem da definição de que ser professor se deve aos contextos históricos presentes e suas influências. Esta discussão será a temática retratada no item 3.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Na capital paranaense, a Escola Normal vai ganhar identidade e estrutura próprias em 1923<sup>5</sup>, quando Lysímaco Ferreira da Costa implanta uma reforma do ensino que tem por objetivo formar novos professores. (VIEIRA, 2017, p. 269). Nas décadas de 1930 e 1940, a Escola Normal de Curitiba vai vivenciar as ideias da pedagogia da Escola Nova, já mencionada no item anterior.

Segundo Vieira (2017, p. 269-270), após a aprovação da Lei Orgânica Municipal, em 1946, as Escolas Normais formaram o regente de ensino e o professor primário. A Escola Normal não preparava à priori o professor para trabalhar com crianças de classes populares. Entretanto, entre os anos de 1950 e 1960, houve um aumento significativo das escolas primárias. Com isso, observou-se que os professores tinham formação inicial deficiente ou inexistente e, para trabalhar essa questão, oportunizou-se-lhes a aquisição de prática profissional já no exercício da docência em um programa de formação continuada emergencial.

---

<sup>5</sup>Nessa época já existiam outras instituições de formação de professores.

Após essa experiência, a municipalidade passou a tratar com mais responsabilidade a carreira do professor normalista, realizando concurso público para o ingresso na carreira docente. (VIEIRA, 2017, p. 270).

Na gestão do prefeito Omar Sabbag (1967-1971) e Jaime Lerner (1971-1975) ocorre a implantação do primeiro Plano Educacional. Elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), fundamentou-se no ideário da Escola Nova. Assim, passou-se a oferecer dois cursos para aperfeiçoamento docente no âmbito municipal, Estudos Sociais e Xilogravura. Além disso, o Plano previa que os professores apresentassem planos de curso individual, com a distribuição de conteúdos programáticos construídos sob pontos de vista filosófico, sociológico, pedagógico e psicológico. (VIEIRA, 2017, p. 287).

A partir de 1970, Curitiba passa a vivenciar um fluxo migratório relevante, o que torna a necessidade de mais escolas e quantidade de profissionais maior do que o planejamento da expansão anteriormente proposto e colocado em vigência. Isso exigiu que a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) se esforçasse no sentido de garantir a constante atualização e aperfeiçoamento de seus docentes. Entretanto, tais iniciativas acabavam por não serem bem sucedidas.

Em 1973, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) consulta os professores para verificar quais temas eles tinham interesse em estudar, assim com uma oferta nova de leque de cursos, os professores tiveram acesso a novos temas e a uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem. Assim, como destaca Vieira, “Cursos como ciências físicas e biológicas, criatividade em redação, aplicação da matemática moderna, planejamento, alfabetização, educação sanitária e psicologia infantil foram solicitados” (2017, p. 289-290), destacando o grande interesse dos professores em estudar novos temas e aprender mais sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Somado a isso, em 1974 a municipalidade estava com um quadro docente estável, o que possibilitou a implantação de um currículo único para todas as unidades escolares. Além disso, houve melhora nas condições funcionais dos professores, inclusive quanto à sua identidade profissional, pois o município passou a contratar por regime de provas públicas. (VIEIRA, 2017, p. 290).

No ano de 1975 foi implantado o Segundo Plano Educacional, este elaborado pelo Departamento de Educação. Ele instituiu o currículo único para as unidades escolares da RME, ganhando um caráter mais tecnicista, inclusive quanto à divisão de tarefas dentro da escola, como, por exemplo, o supervisor escolar, o orientador educacional e o administrador escolar. Desta maneira, a escola passou a ter um caráter organizacional mais elaborado, com isso se esperava que ela entregasse o produto que lhe era encomendado.

Entretanto, ainda havia problemas com relação à formação continuada de professores. O relatório final da supervisão pedagógica de 1975, observou que alguns objetivos não foram alcançados. Isto se deveu às condições estruturais quanto à formação continuada, falta de pessoal, de professores substitutos, excesso de burocracia e descentralização de informações. (VIEIRA, 2017, p. 290).

Em 1980, a municipalidade lançou o programa de trabalho da divisão de treinamento pedagógico, cujo objetivo foi buscar “a melhoria do desempenho dos docentes por meio da sistematização de ações voltadas ao treinamento pedagógico” (VIEIRA, 2017, p. 295). Com isso, a administração municipal percebeu os problemas de se ofertar escolarização a populações carentes.

Apesar deste esforço, o período econômico pelo qual o Brasil passava não era favorável. Vale lembrar que no início da década de 1980, o Brasil passou por forte crise econômica oriunda do segundo choque do petróleo. Assim, os recursos destinados pela administração para implementação dos Planos Educacionais tornaram-se escassos. Para trabalhar esta realidade, os cursos de treinamento e atualização foram ofertados pelos próprios profissionais do Departamento de Educação e das unidades escolares, possibilitando uma economia de 90% dos recursos com resultados satisfatórios. (VIEIRA, 2017, p. 296).

A gestão de Maurício Fruet (1983-1985) foi marcada por uma política de superação da postura tecnicista e, portanto, uma ação mais democrática e crítica por parte dos professores. Isso incluiu estímulo à participação da comunidade no processo educativo, além de autonomia da escola e planejamento dinâmico. (VIEIRA, 2017, p. 298).

Nesse período, foi discutido uma reformulação do currículo básico. Isto acentuou a necessidade de uma política de formação continuada do corpo docente.

A proposta consistia em dar centralidade ao papel do professor e, para isto, era necessário que a formação continuada fosse efetiva. Para suprir essa carência, foram criadas inúmeras oportunidades de formação do corpo docente, incluindo encontros, seminários e congressos. Atrelou-se a promoção na carreira docente à participação nesses novos cursos. (VIEIRA, 2017, p. 299).

A gestão de Roberto Requião (1985-1989), foi marcada pelo compromisso com a democratização do conhecimento e a transformação da sociedade. Assim, a proposta de currículo básico inflexionou sua inspiração da Escola Nova para a Pedagogia histórico-crítica, rompendo com o modelo educacional liberal vigente até então. Isso, inclusive, inspirou o modelo educacional do Estado do Paraná na época.

Devido a esta nova proposta, a necessidade de capacitação permanente se tornou mais evidente, cabe destacar que este termo foi utilizado pela PMC no governo de Jaime Lerner (1989-1992), mas equivale a formação continuada do corpo docente.

A primeira gestão de Rafael Greca de Macedo (1993-1996) implementou inúmeros projetos relacionados a comemoração ao aniversário dos 300 anos da cidade. Com uma gestão voltada ao cumprimento das chamadas “megametras”, ela invariavelmente retornou ao tecnicismo nas políticas educacionais do município. No que diz respeito à formação continuada de professores, seu plano era treinar os professores para tornar o currículo básico mais dinâmico, com isso, esperava-se melhoria das condições escolares.

Nesse período<sup>6</sup>, a Secretária de Educação, Aliete da Rocha, fez algumas mudanças na estrutura da formação continuada da Prefeitura, transformando o “Serviço de Aperfeiçoamento Funcional” em “Capacitação”.

No primeiro ano da gestão de Rafael Greca foi realizada a Semana de Estudos Pedagógicos, que visava, antes do início das aulas, capacitar os professores para a implementação de inovações durante o ano.

Por volta de 1994, foi implementada a Educação a Distância (EaD) para os cursos de capacitação, pois, até então, eram realizados apenas presencialmente. Esses cursos na modalidade EaD eram realizados por meio de cadernos produzidos

---

<sup>6</sup>Para a realização deste capítulo, algumas informações foram coletadas por meio de entrevista com uma pedagoga que trabalhou no Núcleo de Educação Continuada da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

pela equipe da Capacitação. Os interessados ganhavam o caderno do curso, discutiam o material entre os colegas, respondiam as atividades e devolviam para que a equipe avaliasse as respostas. Vários cadernos eram oferecidos, como, por exemplo, cursos sobre Alfabetização, Artes, Matemática, Geografia, História, Ciências, entre outros.

Outras capacitações também eram feitas, como, por exemplo, as relacionadas ao uso do livro “Lições Curitibanas”, adotado pelo município na gestão de Rafael Greca, mas que caiu em desuso rapidamente. Havia, igualmente, formações sobre Cultura de Mídias, Educação Ambiental e Literatura Infantil para os professores dos Centros de Educação Integral (CEIs), que possuíam esses conteúdos como componentes do currículo.

Os cursos de capacitação eram, geralmente, ministrados pelos próprios professores da Rede, mas havia, também, investimento em profissionais externos<sup>7</sup>. Esses cursos eram voltados a todos os profissionais da escola, como zeladores e cantineiros, além dos professores, pedagogos e gestores.

Existia, além das capacitações, a Consultoria Pedagógica, um programa destinado a professores com dificuldades e dúvidas, que ligavam para o Laboratório de Ensino e Aprendizagem para solicitar uma consulta com profissionais da Rede e, também, participação em cursos.

Outro recurso disponível era o Disque Dúvidas, disponibilizado para o professor que necessitava de ajuda imediata sobre conteúdos ou informações de cursos. Esses professores ligavam para o Laboratório de Ensino e Aprendizagem e eram atendidos por técnicos com formação nas áreas do conhecimento presentes no currículo do município.

Nas duas gestões de Cássio Taniguchi (1997-2000/2001-2004), o Secretário de Educação foi Paulo Afonso Schmidt, engenheiro mecânico, que prezava muito por competência técnica no trabalho. Por não ter relação com a educação, foi muito criticado no início, mas depois, por conta das inovações que ele trouxe para a Rede, acabou sendo aceito pela maioria dos professores e funcionários da Secretaria de Educação.

---

<sup>7</sup>Esse modo de trabalho já era utilizado desde as gestões de Roberto Requião (1986-1988) e Jaime Lerner (1989-1992).

Foi na gestão de Taniguchi que surgiram as salas de informática nas escolas. A própria escola poderia escolher a empresa responsável pelos *softwares*, dadas as empresas indicadas pelo município.

Porém, com esse avanço, alguma formação precisaria ser feita e, como os funcionários da Capacitação não tinham o conhecimento técnico necessário, as próprias empresas realizaram esse trabalho.

Em 1999, foi aprovado o Parecer nº 487/99 que dava início aos Ciclos de Aprendizagem na RME. Como era algo novo, foi feito treinamento para professores, pedagogos e gestores explicando como seria feita essa mudança de série para ciclo.

No final da gestão de Taniguchi, em 3 de abril de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.644 que desfez a Secretaria Municipal da Criança (SMC). (CURITIBA, 2003). As funções destinadas à essa Secretaria foram distribuídas a dois órgãos: a Fundação de Ação Social (FAS) e a Secretaria Municipal da Educação (SME), aumentando a demanda por cursos de formação. Todas as funções relacionadas à política de atenção à criança e ao adolescente foram atribuídas à FAS e todas às unidades educacionais (creches, hoje Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs) passaram a ser vinculadas à SME. (CURITIBA, 2003).

Com o fim da Secretaria da Criança, o Poder Executivo foi autorizado a realizar os ajustes orçamentários necessários concedidos à esse órgão. Nesse momento, então, passaram a ser Secretarias do município apenas: a Secretaria do Abastecimento, da Educação, da Saúde, do Meio Ambiente, de Obras Públicas, do Urbanismo, do Esporte e Lazer e da Defesa Social. (CURITIBA, 2003).

Com o desenvolvimento da capacitação, a demanda para a realização de cursos aumentou e a visibilidade também. Os cursos EaD foram abertos para a região metropolitana por meio de convênio entre os municípios e oferecidos para alguns professores municipais. Com o passar do tempo, os cursos EaD foram perdendo a sua variedade, pois a impressão - feita com fotocópia colorida - dos cadernos estava saindo fora do orçamento do município, por isso, apenas o material que já estava pronto era utilizado.

Nas gestões de Carlos Alberto Richa (2005-2008/2009-2010), que tinha como Secretária Municipal de Educação Eleonora Bonato Fruet, houve um grande investimento financeiro, por parte da SME, na formação continuada para os

profissionais da Educação Infantil, justamente por conta da dissolução da Secretaria da Criança.

Em 2005, Curitiba participa da primeira Prova Brasil e resulta em um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)<sup>8</sup> de 4.7, numa escala de zero a 10. A partir daquele momento, a SME cria muitos esforços para que o IDEB das escolas municipais aumentasse, fazendo com que o índice atingisse suas metas nos anos posteriores, com 5.1 em 2007, 5.7 em 2009 e 5.8 em 2011, sendo que as metas eram 4.8 em 2007, 5.1 em 2009 e 5.5 em 2011.

Em 2006, as Diretrizes Municipais da Educação Infantil passam por uma reestruturação, sendo desenvolvido conjuntamente o Currículo Municipal da Educação Infantil, com ampla participação da Rede por meio de entrevistas com os profissionais da educação, visitas às unidades escolares e reuniões com diretores dos CMEIs. (CURITIBA, 2006).

É também na gestão de Eleonora Fruet que é criada a Rede Municipal de Bibliotecas Escolares, diversos Cadernos Pedagógicos, inclusive o do Berçário, e também, o Projeto “Universidade-Escola”, no qual os professores da Rede eram orientados por professores universitários em projetos escolares por meio de estudos, leitura de textos, discussões e a aplicação do projeto em si.

Com a saída de Carlos Alberto Richa da Prefeitura para concorrer ao Governo do Estado, assume o vice-prefeito de Curitiba, Luciano Ducci (2010-2012). Nesse período é nomeada para a Secretaria Municipal de Educação, Liliane Sabbag, em um mandato de transição de governos.

Nas Gestões de Eleonora Fruet e Liliane Sabbag, foram realizados, segundo os dados coletados, diversas ações voltadas sobre a política antidrogas. Foram oferecidos, também, cursos sobre o Conselho Escolar, sobre a Rede de Proteção - que totalizou só em 2007 cerca de 1499 vagas entre cursos, palestras e seminários - formações sobre Atitudes Cooperativas, cursos direcionados à diretores de escolas e possíveis candidatos à direção, cursos sobre educação fiscal, sobre a relação da escola e o sistema de garantia de direitos, entre outros.

---

<sup>8</sup>O IDEB municipal é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (número de aprovações) sobre a média obtida pelos alunos na Prova Brasil. O IDEB Geral do Município é a média dos Índices obtidos nas escolas municipais.

Em 2012, ano das eleições municipais, Gustavo Bonato Fruet vence a disputa para prefeito da cidade de Curitiba, nomeando como Secretária Municipal de Educação a professora Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, cuja gestão será analisada no item 4 deste trabalho.

### 3 CONTEXTUALIZANDO A PROFISSÃO E IDENTIDADE DOCENTE

#### 3.1 A REFORMA NACIONAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394) passou a exigir formação de nível superior para os professores de todos os níveis de ensino, exceto para os que atuavam na educação infantil. (CAMPOS, 2003, p. 84). Por conta disso,

[...] propôs-se uma formação mais abreviada, inclusive pela extinção futura da formação em nível médio; centrou-se a formação na pesquisa, mas retiraram-na da universidade e se deu predominância à pesquisa sobre a prática docente, com forte viés pragmático. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 29).

Nesse período, a formação ofertada nas universidades sofreu duras críticas. Ela era considerada "academicista", que não contemplava as características essenciais à formação docente. (CAMPOS, 2003, p. 87).

Segundo os reformistas, a formação na universidade não preparava o professor para a realidade da sala de aula (CAMPOS, 2003, p. 85), pois os vínculos universidade-escola eram considerados frágeis, o que fazia com que se distanciasse da "prática real". Além disso, era muito mais demorada em obter resultados do que as formações profissionalizantes que atendiam a "urgência" da prática. (CAMPOS, 2003, p. 87).

Esses dois aspectos, unidos ao fato de que se esperava uma maior eficácia dos sistemas educacionais, findaram para a proposta da reforma nacional de formação de professores. É na segunda metade dos anos de 1990 que a reforma passa a ser discutida pelo Governo brasileiro, sendo de 1996 a 2002 os anos com maior produção de textos, documentos e leis tratando desse tema. (CAMPOS, 2003, p. 83-85).

Se em 1997 Shön era o autor que impulsionava a noção de um "modelo reflexivo", em 1998 a noção de "modelo por competências" torna-se uma "(...) nova forma de regulação e gestão das qualificações profissionais" (CAMPOS, 2003, p. 89), fazendo com que outros autores ganhassem força. Assim, a formação de

professores se ancorava, nesse período, em três preceitos: a) a competência, baseada na ideia de ação e desempenho; b) aprendizagem contextualizada; c) na superação da dicotomia que opõe conhecimentos e competências. (CAMPOS, 2003, p. 95).

Nesse momento, segundo os reformistas, os cursos de formação para professores passaram a se organizar de forma diferente, agora os professores deveriam atingir as competências necessárias para alcançar o êxito no curso e não mais se preocupar com uma listagem de disciplinas obrigatórias e suas cargas horárias. (CAMPOS, 2003, p. 95).

No caso da obtenção das competências necessárias, o professor deveria alcançar aquelas competências que posteriormente desenvolveria em seus alunos. A isso dá-se o nome de homologia de processos ou simetria invertida. (CAMPOS, 2003, p. 96).

Essas concepções expressam, como afirma Campos (2003, p. 96), que "só é possível compreender aquilo que nós mesmos fizemos", dando cada vez mais uma lógica em que "a valorização das dimensões subjetiva e dos percursos individualizados visam a constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social" (CAMPOS, 2003, p. 97).

A Reforma Nacional da Formação de Professores baseava-se, então, muito mais em uma educação fundamentada na demanda, do que em uma educação fundamentada na lógica da oferta. (CAMPOS, 2003, p. 98).

No caso da formação por competências, Campos (2003, p. 99) afirma que "os currículos passam a ser organizados com base na prática", deixando a teoria submetida às suas limitações. Tornando-se então uma formação "sob a sombra do aligeiramento e da massificação da formação".

O magistério passa a ser, então, considerado como um grande mercado de trabalho, onde a meta é a racionalização dos custos e a elevação da produtividade, evidenciando também as diferenças da categoria dos trabalhadores, uns concursados, possuindo estabilidade, já outros, professores contratados em "caráter temporário" que não possuem os mesmos privilégios dos efetivos. (CAMPOS, 2003, p. 100).

O ensino orientado “para” e “pelos” resultados, de acordo com analistas, foi grandemente influenciado pelo modelo de “mercado social” (DAY, 1999 *apud* FLORES, 2003, p. 129), trazendo a “eficiência” e a “eficácia” para medir sua “qualidade”<sup>9</sup>.

De 1995 a 2003, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a Presidência da República, sendo sua gestão conhecida pela busca à globalização. Esse período ficou conhecido pelo aprofundamento da agenda reformista iniciada após a redemocratização e pela busca pela eficiência do mercado de trabalho. Porém, o liberalismo econômico e a agenda liberal para estabilização da moeda, tornaram o Brasil refém da liquidez do mercado de capitais e prejudicaram setores produtivos e os serviços públicos. Isto levou o país a um baixo grau de investimento em infraestrutura e a altas taxas de desemprego. (PINTO; TEIXEIRA, 2012).

Na gestão de FHC, as escolas técnicas e os cursos de magistérios foram extintos, as matérias de sociologia foram retiradas do currículo e nenhuma universidade foi criada.

Em 1996, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) é elaborado e colocado em vigência em 2001, com duração de 10 anos, porém acaba sendo um documento confuso, repleto de metas e que teve muitas delas não atingidas, justamente pelo fato de serem muitas as ações a serem concluídas e, também, pela falta de investimento financeiro, pois o Plano recomendava que 7% do Produto Interno Bruto (PIB) fosse investido em Educação, mas a recomendação foi vetada pelo então presidente.

No que diz respeito à formação docente, em 2001 e 2002 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 009 e a Resolução 02 respectivamente, que estabelecem as diretrizes nacionais para a formação de professores. (CAMPOS, 2003, p. 86).

---

<sup>9</sup>Em 1988 são iniciadas no Brasil as primeiras tentativas de avaliação em larga escala. Em 1990 acontece o 1º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), desenvolvido de maneira descentralizada pelos estados e municípios, sendo apenas “(...) a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC” (WERLE, 2001, p. 774). Esse modelo de avaliação está intimamente ligado a globalização, a formação para o mercado de trabalho e ao modelo de formação por competências.

A Resolução 02/2002 “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002) e o Parecer 009/2001, prevê, entre outros pontos:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
- estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (BRASIL, 2002, p. 5).

A reforma brasileira, a exemplo de outros países, valorizou muito mais a busca por um profissional da educação que construísse o conhecimento e refletisse sobre ele, do que um profissional que possuísse e apenas transmitisse o conhecimento aos seus alunos, sem qualquer tipo de reflexão, impossibilitando que passasse por situações complexas e incertas. (CAMPOS, 2003, p. 86).

Contudo, os reformistas buscaram deslocar a noção de "professor reflexivo" para "professor competente", muito aliado ao processo de globalização, se afastando da noção de um profissional amplo, que forme um educador "com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade", como cita Freitas (1999, p. 30 *apud* CAMPOS, 2003, p. 87).

Um professor reflexivo é aquele que pensa a sua prática, que faz uma "reflexão durante a ação", cabendo aos processos de formação potencializar a "reflexão *a posteriori*", para ampliar o conhecimento, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações. (MEC/SEF, 1997, p. 34 *apud* CAMPOS, 2003, p. 88).

De 2003 a 2011, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um grande investimento em programas de assistência social, como o Bolsa-Família, ProJovem, Primeiro Emprego, entre outros. Na educação foram realizadas políticas de incentivo à formação superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), gerando um grande aumento no número de matrículas nas universidades. A educação básica também obteve grandes investimentos, como por exemplo, a expansão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>10</sup> e a busca por uma formação mais humanizada, voltada para uma ação mais crítica e reflexiva.

É nesse período, também, que é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse documento regulamentava a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos programas de formação inicial e continuada de professores, porém é revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.<sup>11</sup>

No âmbito econômico, nos Governos Lula, os anos foram marcados pela retomada do crescimento. Este crescimento reverberou em outros setores da economia brasileira principalmente no mercado de trabalho, para o qual a taxa de desemprego atingiu 6,1% em 2010 ante aos 11,3% registrados em 2003 no Governo FHC. Além disso, outros indicadores econômicos também evoluíram, como, por exemplo, a redução da extrema pobreza e uma melhor distribuição de renda. (CURADO, 2011).

Em 16 de julho de 2008 é aprovada, pelo então Presidente da República, a Lei nº 11.738, que institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Esse acontecimento garantiu aos professores uma maior qualidade salarial, contribuindo fortemente para a valorização da carreira docente.

No ano de 2014, na gestão de Dilma Rousseff, o Congresso Nacional sanciona a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o segundo PNE,

---

<sup>10</sup>Foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006;

<sup>11</sup>O Decreto de nº 8.752, de 09 de maio de 2016, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo de "(...) fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (BRASIL, 2016).

estabelecendo 20 metas a serem atingidas ao final de 10 anos (2014-2024). O segundo PNE é, ainda hoje, responsável por movimentos educacionais muito expressivos, movimentando grandes discussões, congressos, fóruns, encontros nacionais e conferências para o debate das metas.

Sobre a formação de professores, o Plano contém as Metas 15 e 16, sendo estabelecido na Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE 2014-2024, 2014).

Levando em conta todo o histórico político mencionado, devemos "(...) considerar que cada momento histórico produz um projeto educacional coetâneo com os interesses políticos em presença" (EVANGELISTA, 2002, p. 3 *apud* CAMPOS, 2003, p. 101). Porém, mesmo com divergências políticas, não podemos deixar de lado o entendimento de que a educação deve ser pautada em uma perspectiva crítica e transformadora, que atue para uma formação de professores críticos e reflexivos. (CAMPOS, 2003, p. 101).

### 3.2 A PROFISSÃO DOCENTE

A palavra profissionalização, de acordo com Flores (2003, p. 132), trata-se, resumidamente, de determinada ocupação (ou pessoa) que procura o seu reconhecimento como profissão (ou profissional), sendo ela dividida em dois aspectos: 1) aquela pautada em melhores condições de trabalho e 2) aquela pautada na evolução da "capacidade profissional". (TEDESCO, 1998 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2003. p. 35).

Para Nóvoa (1992 *apud* PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4), a profissionalização "é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia".

Relacionando essa afirmação à profissão docente, de acordo com Paula Júnior, a profissionalização corresponde ao *status quo* do professor, a sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas realizadas em prol dessa profissão. Para ele, “a Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais” (2012, p. 4).

Nas Recomendações de Santiago, realizada pelo Comitê do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PROMEDLAC), entende-se profissionalização como:

[...] o desenvolvimento sistemático da educação, fundamentado numa ação e conhecimento especializados, de maneira que as decisões quanto ao que se aprende, à forma que se ensina e à forma organizativa para que este ocorra, se realizem de acordo com os avanços científicos e tecnológicos; os marcos de responsabilidades preestabelecidas; os critérios éticos que regem a profissão nos diversos contextos e as características culturais. A dita profissionalização não é exclusivamente um ato técnico, mas deve ser vista como um marco de consenso e acordos educativos estáveis e democráticos. (OREALC, 1993, p. 32 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 37).

Outro termo utilizado para discutirmos a profissão docente é a palavra profissionalismo, que diz respeito à natureza e qualidade do trabalho, como o docente se vê, por exemplo, como profissional e a compreensão do seu trabalho e do “(...) contexto social, político e cultural que se inscreve” (FLORES, 2003, p. 133).

De acordo com Paula Júnior, o “(...) profissionalismo é este ‘compromisso do professor’ com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula” (2012, p. 4).

Já o termo profissionalidade, é utilizado quando falamos das “(...) características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos de uma dada profissão” (HOYLE, 1974; SACRISTÁN, 1991; IMBERNÓN, 1994; ESTRELA, 2001 *apud* FLORES, 2003, p. 133). Sacristán (1995, p.65) diz ainda que a profissionalidade se trata de um conjunto de comportamentos, atitudes e valores que compõem a especificidade do que é ser professor, podendo ser definida

como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos

professores [...]. Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.). (SACRISTÁN, 1995, p.65).

De acordo com Tulio, a "profissionalidade pode ser considerada como um processo que ocorre de dentro para fora, ou seja, a busca de um desenvolvimento profissional e pessoal" (2017, p. 92). Já para Perrenoud, "os traços que caracterizam a profissionalidade são a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal" (2002, p. 45 *apud* TULIO, 2017, p. 92).

Nos anos 90 o termo "profissionalizar professor" se intensificou no meio acadêmico,

[...] aparecendo atrelado a desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, construção da identidade profissional, desprofissionalização, interprofissionalização, semiprofissionalização e, mesmo, proletarização docente. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 27).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>12</sup> passou a utilizar mais vezes o termo "profissionalizar professor" em suas produções acadêmicas logo antes a aprovação da LDB de 1996,

[...] reportando-se à pessoa do professor, à prática docente, à qualificação da categoria do magistério, às qualidades inerentes à função, à requalificação profissional, à formação inicial, à formação continuada, ao modelo profissional, à mudança radical do perfil docente. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 28).

Discutiu-se, ainda, a classificação do "ensino" como uma profissão. Para Sacristán, o ensino seria, no ponto de vista sociológico, uma "semi-profissão", pois não se encaixa nos critérios tradicionais de uma profissão liberal clássica. (1995, p. 65).

---

<sup>12</sup>De acordo com o Art. 1º do Estatuto do órgão, a ANPEd "(...) é uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/professoras e estudantes vinculados(das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área." e, segundo o Art. 2º, "(..) tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social." (2012).

Outros autores, porém, argumentam que o ensino deve ser analisado por meio das *caring professions*<sup>13</sup>, tais como o serviço social e a enfermagem, por exemplo. (FLORES, 2003, p. 132).

Há, ainda, duas perspectivas opostas que têm sido discutidas nos últimos anos, a “reprofissionalização” (D. HARGREAVES, 1994; MCCULLOCH, HELSBY e KNIGHT, 2000 *apud* FLORES, 2003, p. 134) e a “desprofissionalização” / “desqualificação” / “proletarização”. (SACRISTÁN, 1991; IMBERNÓN, 1994; SMYTH, 1995 *apud* FLORES, 2003, p. 134).

O termo “reprofissionalização” diz respeito a “tarefas mais amplas para os professores, a maior complexidade das funções que têm de desempenhar, o juízo mais sofisticado que se lhes exige e a tomada de decisão colectiva” (FLORES, 2003, p. 134).

Já o termo “desprofissionalização”, diz respeito a “uma formação mais pragmática, a redução na tomada de decisão sobre objectivos e propósitos de ensino e a maior dependência em termos de resultados de aprendizagem preespecificados associam-se a uma lógica de ‘desprofissionalização’” (HARGREAVES e GOODSON, 1996 *apud* FLORES, 2003, p. 134).

Para Paula Júnior, a “desprofissionalização” seria “(...) a proletarização do professor, a perda de sua autonomia e a mercancia degradante de seu conhecimento. É um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas.” (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 5).

Para Sacristán (1995, p. 71), a “desprofissionalização” acontece quando a sociedade tende a “pôr em causa a legitimidade dos professores”. Um exemplo disso seria “A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica”, contribuindo para a “desprofissionalização” do professorado (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Segundo Nóvoa (1995, p. 21), a expansão escolar e, por consequência, o aumento do pessoal docente, “(...) bem como uma relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na

---

<sup>13</sup>O termo diz respeito às profissões que têm como carácter principal o cuidado, nesse caso, o cuidado de pessoas.

formação das elites, também contribuíram para movimentos de desprofissionalização do professorado”.

Alguns autores citam, ainda, o fato dos professores não possuírem uma posição social elevada, embora a sociedade declare a importância da figura do professor. Sendo inegável que essa imagem social refletida contribui para a escolha da profissão, esse processo auxilia, então, a “proletarização” do professorado. (ORTEGA, 1989; APPLE, 1989 *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 67).

A proletarização do professorado tem-se feito presente no contexto atual brasileiro. A falta de investimentos em educação e em formação de professores agravam ainda mais esse processo de proletarização. Observa-se que a autonomia do professor vem diminuindo, refletindo em um cenário que prejudica a reflexão de sua prática, levando a um caminho para o qual há progressiva perda da qualificação docente.

A grande responsabilidade que a sociedade impõe em ser professor, a falta de condições básicas, como a estrutura física da escola, os salários dos professores, o bem-estar dos alunos, entre outros, são fatores que desestimulam o professor. Se não há valorização dos profissionais da educação, não há sentido em buscarmos uma educação de melhor qualidade e a garantia do direito à educação. Quando nos direcionamos nesta busca, devemos considerar a valorização profissional, que inclui salários justos, condições adequadas de trabalho, formação continuada, ou seja, investimentos em um profissional que precisa de engajamento e constante formação, evitando numerosos afastamentos por doença, desestímulo, níveis altos de estresse, entre outras situações.

### 3.3 A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO

Atualmente, é exigido cada vez mais responsabilidades dos professores. Devido a democratização do ensino e do crescimento da escola de massas, cada vez mais os professores se deparam com situações completamente desconhecidas por eles para as quais não possuem o devido preparo. (SILVA, 2003, p. 106).

As grandes mudanças ocorridas nas escolas, como:

[...] a introdução de novas áreas curriculares, a definição de competências essenciais para o ensino básico, a existência de uma avaliação nacional, a introdução das tecnologias da informação e comunicação e a sua crescente utilização, a gestão flexível do currículo, a preponderância da avaliação formativa ao nível do ensino básico, etc. (FLORES, 2003, p. 135).

São alguns dos exemplos dos grandes desafios encontrados pelos professores. Day (1999, p. 12 *apud* FLORES, 2003, p. 137) afirma que, frente a esse problema, há duas formas as quais os professores podem agir. A aceitação (passiva) ou a emancipação e o pró-ativismo.

Espera-se do professor que reflita sobre sua prática, mas também que envolva todos os alunos na aprendizagem, em uma sala de aula cada vez mais complexa e heterogênea, com indivíduos com "(...) diferentes *back-grounds* e culturas e com capacidades de aprendizagem distintas" (FLORES, 2003, p. 129).

No Relatório Delors, encomendado pela UNESCO para verificar a qualidade da educação, a comissão reconheceu que "a competência, o profissionalismo e o devotamento que exigem dos professores fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade" (DELORS, 1998, p. 155 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 33). De acordo com Flores (2003, p.129), essa "hiper-responsabilização" só serve de desculpa para que os professores sofram de "bode expiatório" do sistema educativo (SACRISTÁN, 1991; ESTEVES, 2000; ESTRELA, 2001 *apud*), tendo como consequência disso a construção da imagem do professor dual, aquele que ao mesmo tempo é o detentor da chave do sucesso da educação, mas, por outro lado, é culpado pelo fracasso do sistema educativo.

Para Sacristán (1995, p. 64), a "hiper-responsabilização" atrelada a figura do professor se reflete a um sistema educativo pautado em sua figura, fazendo com que sofram com exacerbadas exigências da sociedade. Como cita Esteve (2001 *apud* FLORES, 2003, p. 154), a sociedade em que estamos inseridos muito exige do professor, porém, ao mesmo tempo em que exige, não o prepara adequadamente para as demandas que tanto possui. Ponte (*et al.* 1991, p. 16 *apud* SILVA, 2003, p. 108) chama a formação contínua encontrada hoje de "colcha de retalhos", pois essa

se caracteriza por ser "descontextualizada, avulsa, descontínua, uma oferta caótica de ações de formação" (SILVA, 2003, p. 108).

Para Imbernón,

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (2006, p. 17 *apud* PAULA JÚNIOR, 2012, p. 5).

Nos últimos anos a discussão de que a formação de professores acontece como um "longo *continuum*" (PERRENOUD, 1993; MARCELO, 1994; DEVALAY, 1996 *apud* FLORES, 2003, p. 139) vem sendo debatida reiteradamente.

Flores (2003, p. 139) afirma que a formação inicial é apenas o primeiro passo de uma formação que deve acontecer ao longo de toda a vida, como um permanente processo formativo. De acordo com a autora, os formadores de professores devem ajudar a fomentar e valorizar as melhores práticas numa perspectiva que reconheçam os professores como aprendentes e as escolas como comunidades de aprendizagem. (FLORES, 2003, p. 152).

Segundo Feiman-Nemser, (*apud* SACRISTÁN, 1995, p. 70) as salas de aula devem ser encaradas como espaços de aprendizado tanto do professor quanto do aluno, para ela, a socialização informal é mais impactante que a formal.

Em seus estudos, Zeichner identificou as quatro principais tradições nas formações de professores ao longo do século XX: a) a tradição acadêmica, que enfatiza a transmissão de conhecimentos; b) a tradição da eficiência social, que tem os professores como meros aplicadores dos modelos educacionais que outros prescreveram; c) a tradição desenvolvimentalista, que baseia-se no respeito à ordem natural do desenvolvimento do aluno, tendo o professor como facilitador ou motivador da aprendizagem dos alunos; e d) a tradição de reconstrução social, que busca formar professores com papel essencial na busca de uma sociedade e escola mais justas, humanas e democráticas. (ZEICHNER, 1993 *apud* FLORES, 2003, p. 140-141).

Se quisermos professores que refletem sobre a sua prática, então precisamos que a formação (inicial e contínua) se liberte dos modelos e práticas tradicionais (FLORES, 2003, p. 154-155), pois

Um ensino de qualidade exige professores de qualidade que sejam qualificados e conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo de sua carreira. (FLORES, 2003, p. 155).

Para Sacristán (1995, p. 76), a formação contínua não pode limitar-se a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas, mas deve priorizar as bases da profissionalidade docente, devendo ser entendida como desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com o autor, “O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.” (SACRISTÁN, 1995, p. 76). O autor ainda afirma que a qualidade profissional “(...) reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico”. Esse processo faz com que a sua profissionalidade se desenvolva e cresça (1995, p. 83).

Nesse contexto, a formação de professores precisa adotar os componentes e métodos e as situações que são capazes de acionar esse pensamento estratégico, os “métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projectos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática, apoiam-se nesta perspectiva” (SACRISTÁN, 1995, p. 83-84).

Para que as formações sejam bem sucedidas é necessário que sejam elaboradas em uma perspectiva crítica e livre, não fazendo sentido torná-las obrigações aos profissionais docentes. (SILVA, 2003, p. 111).

De acordo com Silva (2003, p. 111), quando os cursos de formação têm apenas como objetivo a obtenção de créditos para a progressão na carreira, transformamos a formação em (de)formação, e, assim, os professores só irão frequentar os cursos com esse objetivo, afastando-os de seu objetivo principal.

Nesse sentido, os cursos podem acabar se tornando ações isoladas e descontextualizadas, que já não têm em seu objetivo final a produção de mudanças no educador. Esse processo acaba atraindo apenas os "consumidores de formação", ou seja, professores que buscam apenas progressão na carreira e não o seu desenvolvimento profissional e pessoal. (SILVA, 2003, p. 111).

Como afirma Silva (2003, p. 123), "a formação contínua pode permitir uma partilha de experiências, favorecer a investigação-ação, a reflexão e a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante", fazendo com os professores assumam mais um papel de protagonistas de seus processos de formação do que apenas espectadores.

A formação contínua precisa parar de ser vista como algo isolado, precisa ser entendida como o processo de formação que vem logo após a formação inicial, não devendo ser compreendida como uma obrigação, mas sim como uma condição para o desenvolvimento do professor.

### 3.4 A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Segundo estudos realizados por Andy Hargreaves (2000 *apud* FLORES, 2003, p. 141), foram identificados quatro formas de encarar o papel do professor: i) a idade pré-profissional, que ressalta o domínio dos conteúdos e a aprendizagem pela experiência; ii) a era do profissional autônomo, que identifica o saber-fazer-profissional, representando grandes queixas aos modelos tradicionais; iii) a era do profissional colegial, que era baseada no desenvolvimento profissional centrado na escola e em seus atores; e iv) a era do profissional pós-moderno, que é marcado pelos conflitos, dualidades e dilemas na forma de entender o trabalho docente.

De acordo com Huberman (2000, p. 47), podemos entender o ciclo da vida profissional dos professores por meio de fases de sua carreira. Assim como outras carreiras, a docente passa por várias fases, que em muitos casos, levam mais ou menos o mesmo tempo.

De acordo com o autor, entre o primeiro e o terceiro ano de exercício da profissão há o "tateamento", a fase da "descoberta", que passa por momentos de

experimentações, entusiasmo e, por último, a sensação de “responsabilidade”. Ao mesmo tempo, ocorre a fase de “sobrevivência”, do “choque do real”, o entendimento da complexidade da função docente. Aos quatro a seis anos de carreira, surge a fase da “estabilização”, trazendo ao profissional a confiança e a capacidade de enfrentar situações complexas e inesperadas.

Logo após, entre seus sete e vinte e cinco anos de carreira, surge um ciclo de mudanças que varia de professor para professor. Nesse momento, acontece a fase da “diversificação” que, como o próprio nome diz, representa o período que o profissional docente irá diversificar o seu trabalho. Além disso, nesse mesmo período, pode-se encontrar a fase de “pôr-se em questão”, sendo essa a etapa em que o professor repensa sua trajetória profissional.

De acordo com Huberman (2000), ao mesmo tempo pode acontecer a fase da “serenidade”, do “distanciamento afetivo” e do “conservantismo”. A primeira, representa a época que o professor se aceita como é e não como os outros esperam que ela seja. A segunda fase é criada pelos próprios alunos que, na medida em que crescem, começam o professor mais como uma figura paterna do que como um irmão mais velho. E a terceira, e última, diz respeito à fase que torna o professor mais rígido e resistente à inovações com o passar dos anos.

Quando, portanto, o profissional docente chega nos últimos anos de sua carreira, a fase do “desinvestimento” surge, podendo ser caracterizado como “sereno” ou “amargo”. Esse último momento decorre muito das últimas fases, dependendo se o profissional passou pelo estado de “serenidade” e “distanciamento afetivo” ou se passou pela fase do “conservantismo”. (2000, p. 37-46).

Os estudos realizados mostram uma sequência preestabelecida, mas não garante que as fases não possam ser distintas nos diversos profissionais, não sendo um caso totalmente homogêneo. (HUBERMAN, 2000, p. 37-46).

Porém, além dessas etapas, existem alguns aspectos que permeiam o papel docente. Alguns desses aspectos geram a baixa motivação quando há, por exemplo, o sucateamento do trabalho docente, os baixos salários, a deficiência do quadro de profissionais, a escassez e má gestão dos processos pedagógicos, falta de recursos didáticos para a aprendizagem, pouca formação e o excesso de carga horária, entre outros fatores.

Esse movimento gera, de acordo com Tedesco (1998 *apud* EVANGELISTA; SHIROMA, 2003. p. 35), um círculo vicioso, gerando baixos índices de profissionalismo, que acabam reforçando a baixa valorização social da profissão docente e assim por diante.

Nesse sentido, podemos lembrar daqueles profissionais que, apesar de obterem a formação inicial e até mesmo a contínua, continuam replicando as mesmas práticas ou as práticas de seus antigos professores. Quando o professor encontra na escola um cenário diferente daquele idealizado em sua mente, evoca, conseqüentemente, as suas experiências passadas ou, às vezes, uma prática que dá certo para outro professor, com isso, ele tende a continuar replicando esse método, sem refletir sobre a práxis. Isso se deve ao fato da parte prática da formação inicial de professores ser limitada, dificultando o aparecimento de novos métodos, ainda que o currículo oculto<sup>14</sup> desempenhe um papel importante nesse momento. (SACRISTÁN, 1995, p. 80).

Segundo Sacristán (1995, p. 80), uma formação de professores adequada precisa se utilizar de metodologias que estimulem a reflexão-ação. Para o autor, “os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na acção procuram favorecer uma compreensão crítica da actividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos”.

Segundo Franco,

Historicamente, a classe profissional dos professores e pedagogos têm sofrido com o desprestígio social da profissão com a descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às sofisticadas demandas sociais. Há que se pensar que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa. Fazê-lo refletir sobre sua prática será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua identidade profissional. (2008, p. 120 *apud* TULLIO, 2017, p. 95).

---

<sup>14</sup>É todo fator externo que interfere diretamente no processo ensino-aprendizagem, fatores como atitudes, comportamentos, percepções, entre outros.

Ou seja, é necessário buscar uma formação que tenha como objetivo a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Para isso, Imbernón (*apud* SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 2) afirma que,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001, p.48-49).

Segundo Freire (1993, p. 40 *apud* SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4), a crítica reflexiva surge por meio da curiosidade epistemológica, pois quando “a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. (...) Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica”.

Para ele, esse processo de “voltar-se para si” a fim de se rever a própria prática, faz com que a curiosidade ingênua se torne, posteriormente, crítica. Nesse sentido, o “pensar certo” gera a prática docente crítica, que “(...) envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p. 42-43 *apud* SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).

De acordo com Freire, a educação permanente faz parte de um processo humano, pois o ser humano nunca estará completo, precisando sempre reconhecer sua “condição de inacabamento”. Para ele,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20 *apud* SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 4).

O processo de tornar-se professor é complexo, idiossincrático, multifacetado e contextual (CALDERHEAD e SHORROCK, 1997; HAUGE, 2000, FLORES, 2001 *apud* FLORES, 2003, p. 147), “que inclui questões de socialização e de (re)construção da identidade profissional” (FLORES, 2003, p. 147).

Sendo esse um processo complexo, sabemos que é influenciado diretamente por muitos fatores da sociedade. De acordo com Nóvoa (1995, p. 21), muitos atores sociais, como o Estado, a Igreja, as famílias, etc., têm-se ocupado do sistema educativo, pois vêm a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos.

Como afirma Nóvoa, os professores são, além de “agentes culturais”, “agentes políticos”. Isso ocorre pois, por mais que os professores sejam funcionários de uma escola,

[...] a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população. (1995, p. 17).

Nesse sentido, Sacristán (1995, p. 66) aponta que o ensino é uma prática social, pois se concretiza na troca de experiências de indivíduos, sendo esses indivíduos, atores que refletem a cultura e os contextos sociais que pertencem<sup>15</sup>.

Analisando esses cenários e a figura a seguir, podemos concluir, então que formação de professores e profissionalismo docente são “(...) conceitos social e historicamente construídos, sendo, portanto, necessário situá-los num dado contexto político, social, cultural e econômico” (FLORES, 2003, p. 145).

---

<sup>15</sup>Atualmente tem-se discutido muito no Brasil sobre o real papel do professor na sala de aula. Linhas da política conservadora brasileira têm defendido uma “Escola Sem Partido”, que, segundo os idealizadores, seria uma escola livre de uma suposta “doutrinação ideológica”, realizada pelos professores nas salas de aula. O movimento contrário, que teve apoio de diversos países, intitula o projeto de “Lei da Mordaza” e pretende combater as tentativas de censura incentivadas por essa iniciativa. Órgãos ligados à defesa dos Direitos Humanos, professores, estudantes, especialistas em educação, etc., têm criticado o projeto, afirmando que nada na sociedade é isento de concepções políticas e ideológicas, e que, na verdade, o “Escola Sem Partido” é um projeto de ideias ligadas à religião e ao conservadorismo.

FIGURA 5 - CONTEXTOS QUE INFORMAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROFISSIONALISMO DOCENTE



FONTE: FLORES (2002 *apud* 2003, p. 146). Adaptado pela autora (2018).

Sacristán (1995, p. 36 *apud* FLORES, 2003, p. 147) afirma ainda que, além das influências externas, o profissionalismo docente e a formação de professores são decididos pela estrutura do currículo, sendo este "um dos espaços privilegiados do profissionalismo docente, uma das competências a que se deveria dar mais importância na sua formação" (ZABALZA, 1994, p. 26 *apud* FLORES, 2003, p. 147).

A busca do docente por valorização profissional, por reconhecimento e formação está intimamente ligada a uma educação de melhor qualidade. Hoje, para

pensarmos políticas de formação continuada, precisamos, necessariamente, pensar em políticas de valorização docente, pois, como afirmam os autores citados neste capítulo, o profissional docente constrói sua identidade por diversos contextos, relacionando sua vivência, sua formação inicial, sua formação continuada e o seu sentimento enquanto profissional valorizado pelo sistema educacional.

Concordando que a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional do professor, para que seu trabalho não seja apenas prático, mas principalmente reflexivo, e compreendendo que o investimento do gestor é de extrema importância para a valorização desse profissional, o próximo capítulo faz um breve levantamento e análise das políticas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão de Gustavo Fruet (2013-2016).

#### **4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA GESTÃO DE GUSTAVO FRUET (2013 - 2016)**

Na década de 1970, Curitiba passa por um aumento populacional muito relevante, causado pelo fluxo migratório campo-cidade, gerado pela substituição da mão-de-obra agrícola pelas máquinas. Conseqüentemente, o aumento populacional causa a falta do número de vagas em escolas, gerando, assim, a necessidade do aumento do número de professores, como já citado no capítulo 2, item 2.2. Assim, a qualificação de professores passou a ser necessária, fazendo com que a administração municipal se voltasse para esse sentido, realizando, a partir desse momento, as primeiras formações para professores.

Por volta de 1973, as formações eram tímidas, tornando-se maiores com o passar do tempo. Porém, segundo Moraes (2009, p. 87 *apud* CURITIBA, [2013-2016], p. 7, no prelo), os cursos de capacitação oferecidos entre 1980 a 2007, demonstraram que “a formação continuada na RME de Curitiba, sempre esteve marcada pela tendência ao desenvolvimento de uma técnica de trabalho (...)”, muito mais do que a discussão sobre o trabalho em si, demonstrando o caráter tecnicista das formações até então realizadas.

Como mencionado no capítulo anterior, a formação continuada precisa ser entendida como desenvolvimento pessoal e profissional, não se limitando ao ensino de técnicas ou revisão de conteúdos. (SACRISTÁN, 1995, p. 76).

Na concepção de Freire,

a formação continuada de professores, deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 5).

O professor é um agente ativo do processo educativo, não sendo apenas um reprodutor, mas um sujeito prático reflexivo, investigativo, pesquisador e produtor de saber e do saber fazer docente. (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 150).

Considerando a formação continuada de professores um fator de extrema importância para o desenvolvimento profissional do docente, que o ajuda a melhorar a sua prática, a sua autonomia, gerando um sentimento de pertencimento, e

entendendo que é de competência de políticas educacionais ações de valorização da carreira do professor, analisaremos, neste capítulo, as políticas de formação continuada de professores da RME na gestão de 2013-2016.

Nesse período, a Rede era composta por cerca de 671 equipamentos ao total, sendo entre eles 185 escolas municipais de Ensino Fundamental, 206 CMEIs em funcionamento, três (3) escolas de Educação Especial, oito (8) Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), 74 Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados, 41 Faróis do Saber, 149 Bibliotecas Escolares, três (3) Bibliotecas Temáticas, uma (1) Biblioteca especializada em Educação, uma (1) Gibiteca e cerca de 12 mil professores de Ensino Fundamental, 4,5 mil de Educação Infantil e 142 mil estudantes.

Na Gestão Gustavo Fruet, a educação foi organizada com a construção do Programa Curitiba Mais Educação, que tinha por objetivo a busca pela equidade<sup>16</sup> na RME, ampliando o acesso à escola e a permanência, garantindo o direito à educação e a um ensino de qualidade para todos e todas. O programa direcionava a iniciativa da Boa Escola, realizada pela Prefeitura, que tinha os seguintes princípios norteadores: Democracia e Equidade; Trabalho Coletivo; Autonomia; e Interesse Público, buscando a Gestão Democrática<sup>17</sup> prevista em lei.

Nesse período, a formação continuada era parte integrante da Gestão Democrática, sendo vista como direito do professor, fruto do Projeto Equidade na Educação da SME. Nesse sentido, a formação continuada era estabelecida como uma rede colaborativa, que buscava o protagonismo docente e o compartilhamento de experiências. As ações eram conjuntas, horizontais<sup>18</sup>, voltadas para a problematização das práticas geradas por meio de discussões coletivas, estudos e pesquisas, que faziam parte da função docente. Todos esses processos contribuem

---

<sup>16</sup>A Gestão 2013-2016 criou o Projeto Equidade na Educação, que tinha por objetivo “Propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA” (CURITIBA, 2015, p.8), disponibilizando à todos(as) o necessário para a sua emancipação social. O projeto visava, resumidamente, a redução da desigualdade escolar, mapeando as taxas de aprovação, o IDEB, o desempenho dos estudantes na Prova Brasil, a renda média domiciliar per capita do entorno da escola, os alunos beneficiários do Bolsa Família, os beneficiários do programa que tinham baixa frequência e a taxa de analfabetismo do entorno da escola. (CURITIBA, 2015). Na educação, equidade não pode ser vista como sinônimo de igualdade;

<sup>17</sup>A Gestão Democrática é um dos princípios que devem reger o ensino, prevista na LDB n.º 9.394/96;

<sup>18</sup>Quem ensina aprende e quem aprende ensina.

para a profissionalização, influenciam na profissionalidade e, conseqüentemente, atuam no profissionalismo docente.

#### 4.1 AS AÇÕES PROMOVIDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Sendo a educação continuada uma “importante ferramenta para a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas no âmbito educacional, (...) que repercute significativamente na qualidade da educação ofertada” (CURITIBA, [2013-2016], p. 16, no prelo), as ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, são compostas por vários projetos, todos pautados na Política de Formação Continuada do município.

Com o objetivo de estabelecer para as próximas gestões uma política de formação de professores, em 2013, a SME instituiu o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da RME.

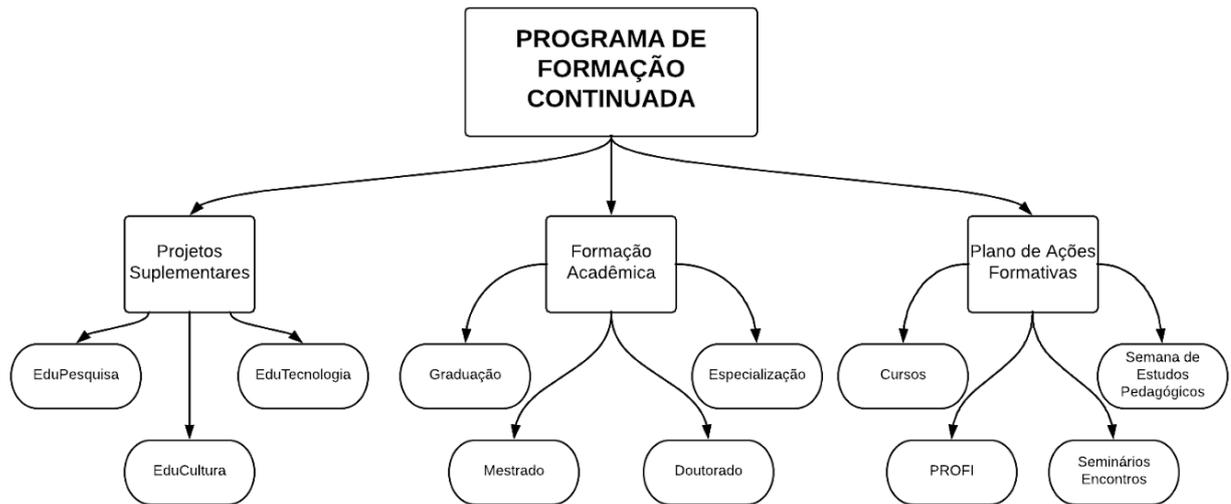
O documento, elaborado durante o governo do prefeito Gustavo Fruet (2013-2016), cuja a Secretária Municipal de Educação era Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, “(...) contribui para a constituição de uma cultura de participação e envolvimento mais orgânico das pessoas” (CURITIBA, [2013-2016], p. 11, no prelo), se tornando um dos grandes marcos da gestão.

Essa iniciativa pôde direcionar as ações com o objetivo de identificar e atender as necessidades detectadas, garantindo “o planejamento, a otimização de recursos e a articulação das ações, com o intuito de valorizar e considerar os profissionais como sujeitos da história e protagonistas da educação” (CURITIBA, [2013-2016], p. 11, no prelo). Segundo o documento,

O Programa de Formação Continuada é composto por categorias de formação: Plano de Ações Formativas, no qual estão inseridos cursos, conferências, semanas pedagógicas e culturais, encontros, seminários, festivais, fóruns, reuniões [,PROFI]; Projetos Suplementares, organizados de acordo com a sua natureza e especificidade (Projeto Educultura, Projeto Edutecnologia e Projeto Edupesquisa); e Formação Acadêmica, constando a graduação inicial, a especialização, o mestrado e doutorado. (CURITIBA, [2013-2016], p. 9, no prelo).

O Programa, conforme demonstrado na figura abaixo:

FIGURA 6 - ORGANOGRAMA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA



FONTE: CURITIBA ([2016-2017], p. 11, no prelo). Adaptado pela autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório de Gestão 2013-2016 Sintético.

Os objetivos específicos do programa eram:

- Proporcionar espaços para discussão, debate, reflexão e ação.
- Instigar a transformação das práticas escolares.
- Aprimorar a aprendizagem profissional.
- Possibilitar ao profissional a compreensão, análise e reorganização do seu trabalho.
- Promover a reflexão acerca da ação docente e não docente.
- Implementar o conceito de profissional investigador/pesquisador.
- Promover, a partir do Projeto Edupesquisa, a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Proporcionar a formação cultural dos profissionais por meio de ações viabilizadas pelo Projeto Educultura.
- Oferecer formação operacional e técnica aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, visando o aperfeiçoamento do uso pessoal das tecnologias. (CURITIBA, [2013-2016], p. 15, no prelo).

No ano de 2013, por conta do grande número de ações que a SME ofereceu aos profissionais da Rede, percebeu-se a necessidade de organizar as atividades formativas, a fim de que todos pudessem se planejar durante o ano para participar das ações. Com isso, o Plano de Formação Continuada passou a ser elaborado a

cada ano, permitindo uma melhor organização das atividades para que todos pudessem participar conforme suas possibilidades.

#### 4.1.1 Plano de Ações Formativas

O Plano de Ações Formativas era composto pela Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), a Semana Cultural, o Programa de Formação Integrada (PROFI)<sup>19</sup> e outros eventos educacionais como: cursos, conferências, encontros, seminários, festivais, fóruns, reuniões, ciclos de palestras, congressos, convenções, inaugurações, mesas-redondas, palestras, recepções, simpósios, solenidades e *workshops*.

A SEP é um evento que ocorre todos os anos e é oferecido à todos os profissionais da Rede, visando incentivar a participação desses profissionais em eventos científicos na área educacional. A Semana tem como principal objetivo “(...) oportunizar o aperfeiçoamento de conhecimentos teóricos com temas relacionados à prática pedagógica, buscando novas abordagens, promovendo a reflexão e atualização com vistas à melhoria da qualidade da educação” (CURITIBA, [2013-2016], p. 17, no prelo).

A SEP na gestão de Fruet, estava organizada da seguinte maneira: um total de vinte (20) horas distribuídas em doze (12) horas no início do calendário escolar, quatro (4) horas de uma palestra organizada pela SME, “(...) 8 horas de estudos na unidade educacional e 8 horas ao longo do ano, sendo 4 horas de participação em palestra na própria unidade de acordo com a demanda local e 4 horas de participação na Semana Cultural” (CURITIBA, [2016-2017], p. 20, no prelo), proporcionando a todos os profissionais da RME um curso de, pelo menos, vinte (20) horas ao ano.

Segundo o Programa de Formação Continuada aos Profissionais da RME,

No ano de 2012, a SEP estava organizada da seguinte forma: três dias organizados para estudos a serem realizados nas unidades educacionais, sendo dois dias com a equipe pedagógica e administrativa e um dia com

---

<sup>19</sup>Apenas para os profissionais do Ensino Fundamental.

uma palestra de um profissional escolhido pela própria instituição, contratado pela SME. E ainda, dois dias com programação organizada pela SME, promovendo momento cultural e palestras com diferentes temáticas de acordo com o nível de ensino, ou seja, Educação Infantil ou Ensino Fundamental. (CURITIBA, [2013-2016], p. 8, no prelo).

Desde 2013, a Semana de Estudos Pedagógicos passou a ser organizada com um tema central, sendo “Avaliação e Planejamento na Educação Básica” o tema de 2013, “O Profissional da Educação e sua Relação com o Trabalho na Educação Pública” o tema de 2014, “Currículo da Escola Básica” o tema de 2015 e “Tempos e Espaços de Aprendizagem” o tema de 2016. O tema de 2017, “A Equidade na Educação Básica”<sup>20</sup>, também foi proposto pela gestão de Gustavo Fruet, visto que toda organização dos eventos era feita no ano anterior. (CURITIBA, [2016 - 2017], no prelo). Todas essas temáticas estavam relacionadas ao programa Curitiba Mais Educação, implementado pela Prefeitura na Gestão 2013-2016.

A Semana Cultural, lançada em 2013, fazia parte do Projeto EduCultura, e era o período reservado para a prática cultural que visava a ampliação do repertório dos profissionais da Rede. A Semana incluía várias atividades artísticas, como peças teatrais, musicais, rodas de poesia, cinema, entre outras atividades, sendo direcionada à todos os profissionais que faziam parte na RME, mobilizando muitas áreas da SME.

No governo de Gustavo Fruet (2013-2016), a quantidade de vagas oferecidas em cursos, foi de ao todo 338.900, com um total de 287.162 inscritos e 238.103 de concluintes, resultando em cerca de 85% de adesão<sup>21</sup> aos cursos e 83% de aproveitamento<sup>22</sup>. Nesse período as mais variadas formações foram ofertadas, cursos interessantes que visavam o aperfeiçoamento, traziam novos aprendizados e o acesso à cultura<sup>23</sup>.

Os cursos eram ministrados, na maioria das vezes, no Centro de Formação Continuada<sup>24</sup> da SME que possuía uma estrutura física mais adequada para as formações. O espaço se localizava na Rua Dr. Faivre, 398, no bairro centro, muito próximo a Reitoria da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

---

<sup>20</sup>Referente ao Projeto Equidade na Educação da SME;

<sup>21</sup>Quantidade de vagas ofertadas *versus* inscritos;

<sup>22</sup>Quantidade de inscritos *versus* concluintes;

<sup>23</sup>Ver APÊNDICE 1 - CURSOS COM MAIOR ADESÃO NA GESTÃO 2013 - 2016 (SEM A SEP).

<sup>24</sup>Até a gestão anterior era chamado de Centro de “Capacitação”, um termo em desuso na educação.

A estrutura física do Centro possuía:

- 1 espaço para *Coffee Break* e/ou exposições no piso térreo;
- 1 auditório com capacidade para 200 pessoas no andar térreo;
- 1 auditório com capacidade para 96 pessoas no 1º andar;
- 1 auditório com capacidade para 90 pessoas no 8º andar – sala 82;
- 12 salas de aula, distribuídas em três por andar, do 2º ao 5º, com capacidade para 45 pessoas;
- 2 laboratórios de informática, localizados no 6º andar, contendo em cada ambiente 20 computadores, com o diferencial de Sistema Operacional Windows e Linux nos dois laboratórios. (CURITIBA, [2016-2017], p. 51, no prelo).

A capacidade média diária do Centro de Formação era de 2.900 pessoas, podendo chegar ao fluxo de atendimento de 66.000 pessoas por mês. É interessante destacar que no período de 2013 a 2016, o espaço chegou a atender mais de 100.000 pessoas por ano, ou seja, cerca de 400.000 pessoas durante a gestão. (CURITIBA, [2016-2017], p. 51-52, no prelo). Infelizmente, o espaço já não existe mais, pois foi fechado pela nova gestão da PMC já no começo da gestão, em 2017.

O valor investido nas formações de 2013 a 2016 foi de R\$ 5.781.764,62, demonstrando a grande preocupação da administração municipal em formar profissionais mais capacitados para uma educação de melhor qualidade, como podemos verificar na tabela abaixo:

TABELA 1 - INVESTIMENTO GERAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2013 A 2016

		2013	2014	2015	2016	TOTAL
WEB PREGÃO ELETRÔNICO	KIT LANCHE	35.538,00	59.221,00	71.118,00	40.398,00	206.275,00
	COFFEE BREAK	160.622,50	142.290,00	0,00	0,00	302.912,50
	SONORIZAÇÃO	233.502,00	180.970,00	79.598,00	68.566,00	562.636,00
	OUTROS*	238.391,40	350.804,00	179.785,14	142.010,36	910.990,90
CONTRATAÇÃO DIRETA	DOCENTES SEP	116.533,60	82.700,00	169.300,00	64.150,00	432.683,60
	SEMANAS CULTURAIS	174.009,00	336.500,00	27.865,56	12.000,00	550.374,56
	OUTROS**	5.400,00	221.380,00	13.324,06	84.180,00	324.284,06
CREDENCIA MENTO	FANFARRA	219.200,00	295.200,00	77.720,00 ***	231.120,00** ** Previsão até 31/12/16	823.240,00
	EDUPESQUISA	-----	-----	-----	99.160,00	99.160,00

	CRENCIAME NTO	477.304,00	485.072,00	47.830,00 ***	469.132,00	1.439.338,00
BOLSA GRATIFICAÇ ÃO	CANE				1.116,00	
	CEDIN				-----	
	CMAE				14.994,00	
	COPEJA				4.149,00	
	DL				-----	
	DPI				-----	129.870,00
	DEF				11.907,00	
	DEI				75.771,00	
	ETD				6.696,00	
	NREs				15.237,00	
<b>5.781.764,62</b>						

\*Locação de espaço, inscrição em curso, conserto de cadeiras, aquisição de aramados, material para curso, camisetas, tendas e copos. \*\*Docentes para cursos específicos, locação de espaço, Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), \*\*\*O novo edital de credenciamento passou a vigorar em Agosto de 2015, \*\*\*\*Fanfarra - R\$20.800,00 empenhado em 2015 e pago em 2016.

FONTE: CURITIBA ([2016-2017], p. 24, no prelo).

NOTA: Elaborado pela Coordenadoria de Formação Continuada e replicado pela autora.

Cabe ainda ressaltar que, no Relatório de Gestão 2009-2012, consta que foram ofertadas 93.845 vagas em cursos naquela gestão (72% a menos que na gestão posterior), das quais 80.207 participantes concluíram os cursos, resultando em um percentual de aproveitamento de 85%. (CURITIBA, [2013-2016], p. 8, no prelo).

No primeiro ano da gestão de Gustavo Fruet (2013), foram oferecidos cerca de 733 cursos, incluindo a SEP, com uma adesão de 81% e aproveitamento de 84%.

A seguir podemos ver duas tabelas que sintetizam o aproveitamento (TABELA 2) e a adesão (TABELA 3) geral (incluindo a SEP) dos cursos realizados em 2013.

TABELA 2 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2013 - GERAL

APROVEITAMENTO	QNTD. DE CURSOS
100%	176
90% - 99%	190
50% ou mais	645

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2013 (CURITIBA).

TABELA 3 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2013 - GERAL

ADESÃO	QNTD. DE CURSOS
100% ou mais	428
90% - 99%	63
50% ou mais	621

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2013 (CURITIBA).

A TABELA 2 demonstra o aproveitamento geral dos cursos realizados em 2013. Neste ano, foram oferecidos cerca de 68.175 vagas totais, sendo 10.674 voltadas para cursos sobre a Educação Infantil e 19.463 para o Ensino Fundamental. Do número geral de vagas ofertadas, 46.496 pessoas concluíram os cursos, de um total de 55.030 inscritos. Nesse período, 176 cursos obtiveram 100% de aproveitamento, ou seja, todos neles inscritos concluíram as suas formações.

A TABELA 3 demonstra a porcentagem de adesão aos cursos oferecidos em 2013. De acordo com a tabela, 428 cursos obtiveram 100% ou mais<sup>25</sup> de adesão. Entre os cursos com maior número de inscritos em relação ao total de vagas está a SEP, o “5º Seminário: Saberes e Práticas do Movimento na Educação Infantil”, o “I Seminário de Ensino de Ciências do Ensino Fundamental”<sup>26</sup>, alguns Encontros Regionais de professores de ciências, o curso sobre “Gestão Democrática nas Escolas”, cursos para educadores iniciantes, instruções sobre o uso do sistema “Excel”, formações sobre primeiros socorros, entre outros.

<sup>25</sup>Nos casos onde ocorrem resultados maiores que 100% há um número de inscritos maior que o número de vagas oferecidas.

<sup>26</sup>O curso teve bastante adesão por conta da implementação dos 33% de hora-atividade, quando a(o) professora(or) co-regente de turma passou a dar aulas de Ciências também.

Já em 2014, o segundo ano da gestão de Gustavo Fruet, foram oferecidos cerca de 800 cursos, incluindo a SEP, com uma adesão de 80% e aproveitamento de 86%.

A seguir podemos ver duas tabelas que sintetizam o aproveitamento (TABELA 4) e a adesão (TABELA 5) geral (incluindo a SEP) dos cursos realizados em 2014.

TABELA 4 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2014 - GERAL

APROVEITAMENTO	QNTD. DE CURSOS
100%	186
90% - 99%	209
50% ou mais	622

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2014 (CURITIBA).

TABELA 5 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2014 - GERAL

ADESÃO	QNTD. DE CURSOS
100% ou mais	338
90% - 99%	94
50% ou mais	631

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2014 (CURITIBA).

A TABELA 4 demonstra o aproveitamento geral dos cursos realizados em 2014. Neste ano, foram oferecidas 91.679 vagas totais, sendo 17.478 voltadas para cursos sobre Educação Infantil e 26.173 para o Ensino Fundamental. Do número geral de vagas ofertadas, 63.205 pessoas concluíram os cursos, de um total 73.634 inscritos. Nesse período, 186 cursos obtiveram 100% de aproveitamento, ou seja, todos neles inscritos concluíram as suas formações.

A TABELA 5 demonstra a porcentagem de adesão aos cursos oferecidos em 2014. De acordo com a tabela, 338 cursos obtiveram 100% ou mais de adesão. Entre os cursos com maior número de inscritos em relação ao total de vagas está a SEP, o "I Seminário de Tecnologia e Educação: as práticas da RME no uso das

TICs”, o seminário “Boas Práticas Inclusivas: reflexões sobre o fazer docente”, o primeiro seminário municipal “Violência Contra a Mulher: é com você?”, a consultoria “Possibilidades e Desafios: resolução de conflitos”, o “8º Seminário Municipal de Educação Infantil”, o “I Fórum do Conselho Municipal de Educação em Debate: a educação integral”, cursos como “Fundamentos e Práticas no Ensino Religioso”, “A Música e a Literatura” e formações sobre altas habilidades/superdotação, contação de histórias, entre outros.

No ano de 2015, o penúltimo ano da gestão de Gustavo Fruet, foram oferecidos cerca de 1373 cursos, incluindo a SEP, com uma adesão total de 87% e aproveitamento de 78%.

A seguir podemos ver duas tabelas que sintetizam o aproveitamento (TABELA 6) e a adesão (TABELA 7) geral (incluindo a SEP) dos cursos realizados em 2015.

TABELA 6 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2015 - GERAL

APROVEITAMENTO	QNTD. DE CURSOS
100%	241
90% - 99%	236
50% ou mais	1142

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2015 (CURITIBA).

TABELA 7 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2015 - GERAL

ADESÃO	QNTD. DE CURSOS
100% ou mais	300
90% - 99%	95
50% ou mais	714

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2015 (CURITIBA).

A TABELA 6 demonstra o aproveitamento geral dos cursos realizados em 2015. Neste ano, foram oferecidas 89.757 vagas totais, sendo 10.097 voltadas para cursos sobre Educação Infantil e 13.839 para o Ensino Fundamental. Do número

geral de vagas ofertadas, 61.123 pessoas concluíram os cursos, de um total de 77.930 inscritos. Nesse período, 241 cursos obtiveram 100% de aproveitamento, ou seja, todos neles inscritos concluíram as suas formações.

A TABELA 7 demonstra a porcentagem de adesão aos cursos oferecidos em 2015. De acordo com a tabela, 300 cursos obtiveram 100% ou mais de adesão. Entre os cursos com maior número de inscritos em relação ao total de vagas está a SEP, o curso “Práticas do Movimento e Iniciação Desportiva” para a os professores da Educação Integral, o curso “Estudos das Diretrizes Curriculares: ensino religioso”, a formação “Projeto Político Pedagógico: bases legais pedagógicas e filosóficas”, a oficina “Jornal na Prática: projeto ler e pensar”, o “9º Seminário da educação Infantil”, o curso “Inclusão Escolar e o Fazer Pedagógico nos Anos Finais”, o seminário “Possibilidades e Desafios”, a palestra “II Circuito de Expressão Dramática”, e o “1º Seminário Equidade na Educação 2015-2016”, entre outros.

No último ano da gestão de Fruet , foram oferecidos cerca de 1366 cursos, incluindo a SEP, com uma adesão de 90% e aproveitamento de 86%.

A seguir podemos ver duas tabelas que sintetizam o aproveitamento (TABELA 8) e a adesão (TABELA 9) geral (incluindo a SEP) dos cursos realizados em 2016.

TABELA 8 - MELHOR APROVEITAMENTO DE CURSOS DE 2016 - GERAL

APROVEITAMENTO	QNTD. DE CURSOS
100%	270
90% - 99%	267
50% ou mais	1057

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2016 (CURITIBA).

TABELA 9 - MELHOR ADESÃO DE CURSOS DE 2016 - GERAL

ADESÃO	QNTD. DE CURSOS
100% ou mais	391
90% - 99%	256
50% ou mais	1158

FONTE: A autora (2018).

NOTA: Elaborado a partir do Relatório dos Cursos de 2016 (CURITIBA).

A TABELA 8 demonstra o aproveitamento geral dos cursos realizados em 2016. Neste ano, foram oferecidas 89.289 vagas totais, sendo 8.355 voltadas para cursos sobre Educação Infantil e 18.544 para o Ensino Fundamental. Do número geral de vagas ofertadas, 67.279 pessoas concluíram os cursos, de um total 80.568 inscritos. Nesse período, 270 cursos obtiveram 100% de aproveitamento, ou seja, todos neles inscritos concluíram as suas formações.

A TABELA 9 demonstra a porcentagem de adesão aos cursos oferecidos em 2016. De acordo com a tabela, 391 cursos obtiveram 100% ou mais de adesão. Entre os cursos com maior número de inscritos em relação ao total de vagas está a SEP, o “I Seminário Municipal de Direitos Humanos de Curitiba”, a palestra “Desigualdades Intraescolares no Brasil”, o programa “Saúde Vocal”, o “10º Seminário de Educação Infantil”, o “Seminário de Educação Especial”, a palestra “Fazendo Música com as Crianças na Educação Infantil”, além do “Programa de Formação Integrada (PROFI)”, que veremos a seguir.

#### 4.1.1.1 Programa de Formação Integrada (PROFI)

Um dos programas criados na gestão foi o PROFI, o Programa de Formação Integrada, que se baseava em uma concepção de educação que valoriza o coletivo, trabalhando na perspectiva da formação integrada e em rede. (CURITIBA, [2016-2017], p. 23, no prelo).

De acordo com Zeichner (*apud* GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 151), a teoria sem a prática ou a prática sem a teoria são vazias, cada uma sozinha não é suficiente para uma prática profissional mais eficiente. O autor acredita que o individualismo profissional não auxilia a reflexão do professor, sendo o trabalho coletivo o melhor caminho para a criação de uma comunidade crítica de professores.

Quando existe o trabalho em conjunto, as pessoas se apoiam e enfrentam melhor o “novo”, juntas elas conseguem força umas nas outras, além de melhorar suas capacidades por meio da sinergia entre suas experiências, saberes e questionamentos. (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 154).

Conforme explicita o Relatório sobre os principais produtos da Gestão 2013-2016 (CURITIBA, [2016-2017], p. 23, no prelo), o PROFI

[...] é um conjunto de ações de formação continuada em serviço e em rede que tem como pressuposto central a valorização dos saberes e das práticas educativas dos profissionais do magistério associadas ao aprofundamento teórico-metodológico na garantia da qualidade da educação.

Os objetivos específicos do Programa eram:

- Proporcionar o aprofundamento teórico em relação ao foco formativo, concepção de currículo, planejamento e avaliação assumida pela RME.
- Fortalecer o trabalho coletivo e aprendizagem colaborativa, objetivando a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem da BOA ESCOLA.
- Desenvolver práticas pedagógicas relacionadas aos objetivos de aprendizagem, de modo a vivenciar situações que demonstrem a ampliação dos conteúdos no decorrer do Ensino Fundamental.
- Incentivar o desenvolvimento do protagonismo dos profissionais do magistério nas atividades pedagógicas.
- Articular questões relativas aos temas integradores: Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental e Tecnologias Digitais ao trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares da RME. (CURITIBA, [2016-2017], p. 23-24, no prelo).

O Programa se baseava em quatro vertentes que se conectam em todos os pontos, como exposto na figura abaixo:

FIGURA 7 - A ESTRUTURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA (PROFI)



FONTE: CURITIBA ([2016-2017], p. 27, no prelo). Adaptado pela autora (2018).

No ano de 2016 foram realizadas trezentas e setenta e duas (372 ) horas de formação para as(os) formadoras(es) dos NREs, duzentas e cinquenta e duas (252) horas de formação para pedagogas(os) e professoras(es) e duzentas e noventa e duas (292) horas de formação para os supervisores das unidades, sendo trabalhado os componentes curriculares da matemática e da língua portuguesa, assim como direitos humanos e cidadania, tecnologias digitais e educação ambiental. (CURITIBA, [2016-2017], p. 27, no prelo).

Segundo o objetivo geral do programa, as formações deveriam ser integradas e em rede, baseado nesse preceito, elas foram organizadas

a partir de boas práticas dos/as professores/as, exemplos reais que foram tematizados, buscando, a partir de suas relações com a teoria, a ampliação dos conceitos e novas possibilidades de trabalho, com vistas à garantia do direito à educação de qualidade, a todos/as. (CURITIBA, [2016-2017], p. 28, no prelo).

O PROFI Docência buscou utilizar nas suas formações a metodologia do uso do texto contextualizado em língua portuguesa e, em matemática, a metodologia de resolução de problemas. Já o PROFI Gestão, voltado para gestores e gestoras, teve como foco os Parâmetros e Indicadores de Qualidade e utilizou as seguintes metodologias: a fundamentação; a discussão; a análise dos dados; e as intervenções.

Segundo o Relatório dos Principais Produtos da Gestão 2013-2016, em geral, o programa obteve boa adesão por parte dos profissionais da Rede e também uma excelente avaliação, mas infelizmente não teve continuidade na gestão seguinte da Prefeitura de Curitiba.

Quando falamos de educação, falamos principalmente sobre trocas de experiências, pois o processo de ensino-aprendizagem acontece comumente mais como socialização informal do que formal (FEIMAN-NEMSER *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 70), sendo o mesmo processo aplicado à formação continuada.

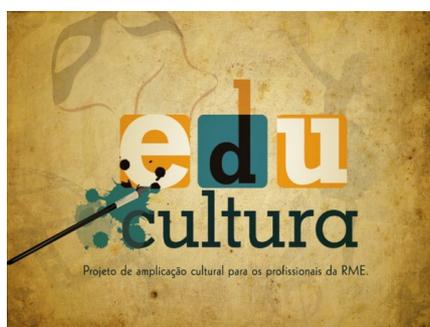
O PROFI aconteceu de forma descentralizada, no sentido de ser horizontal, quando o professor ensina com professores e não para professores. Nesse sentido, Sacristán (1995, p. 66) afirma que o ensino é uma prática de socialização de indivíduos, pois acontece na troca de experiências e esse processo faz com que o

professor reveja a sua prática, voltando-se para si, a partir da reflexão crítica. Esse movimento de ação-reflexão-ação faz com que o professor, segundo Franco (2008, p. 120 *apud* TULLIO, 2017, p. 95), possa construir/desconstruir/reconstruir sua identidade profissional, a fim de que ele reconheça seu papel enquanto docente.

#### 4.1.2 Projetos Suplementares

##### 4.1.2.1 EduCultura

FIGURA 8 - LOGO DO PROJETO EDUCULTURA DA RME



FONTE: Site "CIDADE DO CONHECIMENTO".

O projeto EduCultura foi desenvolvido e lançado em 2013, logo no começo da Gestão 2013-2016, pela SME, por intermédio da Difusão Cultural - Setor do Departamento de Tecnologias e Difusão Educacional - em conjunto com a Fundação Cultural de Curitiba (FCC). Possuía parcerias com órgãos artísticos/culturais, como o Museu Oscar Niemeyer (MON), o Teatro Regina Vogue, o Centro Guido Viaro, a Livrarias Curitiba, a Faculdade de Artes do Paraná (FAP), entre outros espaços. (CURITIBA, [2013-2016], p. 23, no prelo).

O projeto tinha por objetivo a formação cultural dos profissionais da RME, ampliando repertórios e investindo na formação intelectual e cultural. Nesse processo foram desenvolvidas várias ações, como a distribuição de um total de 19.845 ingressos para eventos culturais, a realização de cursos voltados para a formação artística-cultural, a Semana Cultural, a Semana Cultural Literária e o projeto "Arte Por Toda Parte", entre outras ações. O projeto EduCultura possuía,

ainda, uma página no site “Cidade do Conhecimento”<sup>27</sup>, pelo qual noticiava as novidades, realizava sorteios e coletava as inscrições dos interessados nos cursos.

#### 4.1.2.2 EduTecnologia

FIGURA 9 - LOGO DO PROJETO EDUTECNOLOGIA DA RME



FONTE: Site “CIDADE DO CONHECIMENTO”.

O projeto EduTecnologia desenvolvido pela SME, por meio do Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional, surgiu a partir da necessidade em promover formações operacionais e técnicas para professores sobre o uso das tecnologias, para que conhecessem diferentes recursos tecnológicos que poderiam ser usados nas aulas. (CURITIBA, [2013-2016], p. 23, no prelo).

Essas formações poderiam abordar assuntos simples, como o uso de ferramentas do *Facebook*, ou assuntos complexos, como a programação de jogos educacionais. Elas aconteciam durante todo o ano letivo, por meio de cursos híbridos, palestras e tutoriais, que totalizaram 18 ações formativas. O professor podia acessar todas as informações na página do projeto na “Cidade do Conhecimento”, onde estava o *link* para o canal do *YouTube*, que tinha um vídeo novo a cada semana, além de localizar também o *link* para a *fanpage* no *Facebook*. Até o final da Gestão Fruet, os vídeos possuíam um total de 1,5 milhão de visualizações.

<sup>27</sup>Site da Prefeitura Municipal de Curitiba voltado para a educação.

#### 4.1.2.3 EduPesquisa

FIGURA 10 - LOGO DO PROJETO EDUCULTURA DA RME



FONTE: Site “CIDADE DO CONHECIMENTO”.

O projeto EduPesquisa, desenvolvido pela SME em parceria com a UFPR e a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB - MEC), possuía três pilares fundamentais, a investigação, a reflexão e a pesquisa, tendo como principal objetivo o desenvolvimento profissional e acadêmico dos profissionais da RME, por meio da investigação da prática pedagógica, a realização de pesquisas e a produção e publicação de artigos.

Sendo um curso semipresencial, em 2014 se dividiu em 44 horas presenciais e 134 horas a distância, totalizando 178 horas, distribuídas durante 10 meses. (CURITIBA, [2013-2016], p. 31, no prelo).

O cursista era orientado por professores da UFPR, acadêmicos dos cursos de mestrado e doutorado e de tutores selecionados pela universidade. O canal para os estudos a distância era o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um sistema MOODLE<sup>28</sup>, encontrado no *site* “Cidade do Conhecimento”.

O projeto formou cerca de 1,5 mil professores, oferecendo bolsas de estudo e pesquisa para os participantes, concedidas pela PMC, e bolsas aos professores orientadores, concedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o MEC. Em 2013, no projeto piloto, o total do valor da bolsa era de 1,5 mil reais, em 2014 e 2015 o total saltou para 1,8 mil reais. O projeto EduPesquisa teve bastante repercussão, sendo as produções científicas dos professores publicadas na Revista EduPesquisa, incentivando vários docentes ao mestrado e ao doutorado.

<sup>28</sup>Software livre de apoio à aprendizagem.

### 4.1.3 Formação Acadêmica

A formação acadêmica inicial e posterior são de extrema necessidade para a formação da identidade do professor. Da formação inicial espera-se que colabore para a melhoria da atividade docente, mas não que forme um professor por completo, seria ingênuo pensar de forma contrária. Da formação posterior espera-se que aprimore os conhecimentos do professor e desenvolva sua identidade docente.

Pimenta enfatiza que a formação acadêmica é um importante fator que possibilita uma “(...) mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (1996, p. 73). Quando o professor estuda, ele repensa as práticas já utilizadas por outros professores e tem a oportunidade de refletir sobre elas, agindo não mais como reproduzidor das mesmas ações, mas como um agente transformador.

#### 4.1.3.1 Mestrado Profissional

Em novembro de 2014 foi firmado, entre o município de Curitiba e a UFPR, o Termo de Cooperação Técnica n.º 21.699, publicado no Diário Oficial do Município de Curitiba (D.O.M.) em 24/11/14, que tinha por objetivo a destinação, para os profissionais da RME, de até 50% das vagas disponíveis no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha de Teoria e Prática de Ensino. (CURITIBA, [2016-2017], p. 22). De 2013 a 2016, foram ofertadas 101 vagas para os profissionais da RME, 19 vagas em 2013, 24 em 2014, 25 em 2015 e 30 em 2016.

A Cooperação Técnica entre o município e a UFPR estava em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Curitiba (PME), que na Meta 14 estabeleceu: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir, no âmbito municipal, a titulação anual de mestres e doutores proporcionalmente ao estabelecido no Plano Nacional de Educação.” (CURITIBA, 2015).

Além do mestrado profissional foi incentivada, aos profissionais da Rede, a realização do mestrado acadêmico, sendo concedidos diversos afastamentos para

aqueles que fossem selecionados no processo seletivo. Esses incentivos possibilitaram a aproximação dos professores do ensino superior aos da educação básica, fortalecendo a formação continuada da RME em um movimento unificador com um compromisso social e preocupado em garantir o tempo e o espaço da profissionalização docente.

#### 4.1.3.2 Curso de graduação em Pedagogia EaD

Em junho de 2016 foi firmado, entre o município de Curitiba e a UFPR, o Termo de Cooperação Técnica n.º 22.440, publicado no D.O.M. em 29/06/16, que tinha por objetivo a oferta do curso semipresencial de Licenciatura Plena em Pedagogia, Habilitação Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinado aos professores da Educação Infantil que não possuísem formação no ensino superior, nível graduação. (CURITIBA, [2016-2017], p. 24).

Foram oferecidas 150 vagas no curso, sendo 120 destinadas aos profissionais da RME e o restante distribuídas aos profissionais da própria universidade e comunidade externa que também não possuíam graduação.

Esse Termo foi firmado, pois, na época, a RME possuía um número significativo de profissionais sem graduação, cerca de 40 a 50% dos professores de Educação Infantil não possuíam formação acadêmica até 2014, sendo necessário que esses profissionais fossem formados. Essas formações também foram de grande importância para a progressão de carreira desses profissionais, além de contribuir para a construção/reconstrução/desconstrução da identidade docente, melhorando, conseqüentemente, o ensino na rede pública.

A Cooperação Técnica estava em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Curitiba, que na Meta 15 estabelecia:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e o Município, no prazo de 1 ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos(as) profissionais da educação escolar básica [...] assegurado que todas(os) as(os) professoras(es) da educação escolar básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (CURITIBA, 2015).

Essas ações foram de grande importância para o desenvolvimento da carreira do profissional da educação da RME, pois não existia só o incentivo para a constante formação por meio das diversas atividades propostas pela SME, mas havia, também, a progressão na carreira.

Na Gestão Fruet, o Plano de Carreira dos profissionais da Educação Infantil é reestruturado pelas Leis nº 14.580 e nº 14.581, ambas de 22 de dezembro de 2014. As Leis sancionadas substituem o cargo de Educador para Professor de Educação Infantil e promovem uma série de benefícios, como, por exemplo, 25 anos de trabalho para atingir o final da Tabela de Vencimentos, sendo que no antigo plano eram 55 anos, a cada ano a carreira avança 2,1%, antes eram 2,8% a cada 2 anos, e durante o Estágio Probatório a garantia de avanço na carreira, pois ao obter a estabilização, o professor da Educação Infantil, recebe todos os percentuais acumulados durante esse período, sendo que no antigo plano não havia avanço nesse período.

Retomando de uma forma geral o item 4, podemos perceber o grande compromisso da gestão em formar profissionais reflexivos, críticos, competentes e que fossem valorizados.

De acordo com os autores utilizados no trabalho, todos os fatores citados, quando realizados conjuntamente e de maneira responsável, contribuem para a profissionalização, profissionalidade e para o profissionalismo docente.

A busca da SME para realizar formações de qualidade, compatíveis com as vivências dos profissionais da Rede, que contribuíssem para a construção de um melhor repertório, a busca em valorizar o profissional docente, por meio de incentivos à pós-graduação e à própria graduação, e a melhoria do Plano de Carreira, foram alguns aspectos que contribuíram para a visão que a gestão deixou para a comunidade, a visão de uma gestão que investiu na formação de professores e não poupou esforços para garantir ao Município de Curitiba uma educação de melhor qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Costumeiramente, encontramos a formação continuada como uma “colcha de retalhos”, descontextualizada e avulsa (SILVA, 2003, p. 108). Porém, sabemos que a formação precisa ser realizada como um processo contínuo, que deve acontecer ao longo de toda a vida, entendendo que o ser humano nunca está pronto, mas em constante transformação, devendo refletir criticamente sobre suas ações.

A formação continuada, nesse sentido, precisa levar em consideração essas transformações vividas pelo homem, compreendendo o professor como um agente cultural e político, envolto da complexidade que é ser professor, sendo influenciado por todo o meio social. Por esse ângulo, Sacristán (1995, p. 66) afirma a importância de entendermos a educação como uma troca de experiências de indivíduos, sendo esses, atores que refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Por isso é necessária uma formação contínua que dê voz ao professor, que o faça trocar experiências, tornando a reflexão sobre a prática possível.

Nesse sentido, ao analisar as políticas de formação continuada da Gestão 2013-2016, podemos observar que as ações não se demonstraram isoladas, com o estabelecimento de programas de formação para os profissionais da Rede, atuando principalmente nas dificuldades identificadas.

Foi observado, também, o grande esforço da administração municipal em promover as mais diversificadas formações para os profissionais da Rede, passando por cursos, palestras, pesquisas, estímulos à pós-graduação, à própria graduação, buscando sempre incentivar os profissionais ao estudo contínuo. A grande preocupação em entender os problemas e *déficits* apresentados pelos profissionais foi relevante e demonstrou o interesse em uma gestão democrática, contribuindo para a grande adesão dos profissionais da Rede aos cursos durante toda a Gestão 2013-2016.

O Plano de Ações Formativas foi o orientador das ações realizadas pela formação continuada, direcionando os projetos suplementares (EduCultura, EduTecnologia e EduPesquisa), o Programa de Formação Integrada (PROFI) e a formação acadêmica. Essas ações demonstraram o comprometimento da gestão em buscar formações que faziam sentido, que se relacionavam ao contexto do

professor, que promoviam o estudo contínuo, dando suporte para que o professor pudesse, por meio da reflexão-ação, construir/reconstruir/desconstruir a sua identidade enquanto docente.

A descontinuidade das políticas públicas, neste caso educacionais, é um fator que leva à não perpetuação de ações, gerando certa instabilidade de políticas e uma relação esquizofrênica com a sociedade, que nunca saberá quanto tempo determinada ação irá perdurar e sempre estará tendo de se adequar aos novos modelos propostos nas transições de gestão. Por isso, é necessária a continuação das ações apesar da mudança de gestores, pois para que a política pública consiga resultados eficazes, ela precisa de tempo para se estabelecer e para dar resultados.

Em um contexto geral, o trabalho desenvolvido demonstrou a grande necessidade de formação continuada, mas não de qualquer formação e sim ações voltadas para o auxílio da reflexão-ação da prática do professor, ações que possam auxiliar para a formação de uma identidade profissional docente, que contribuam para a profissionalização, para o profissionalismo e para a profissionalidade do professor, entendendo que todo esse processo de formação e valorização é, em grande parte, de responsabilidade do gestor.

No que diz respeito à elaboração do trabalho, para que todos os dados sobre a história da formação continuada de professores no município de Curitiba fossem coletados, foi de grande importância a entrevista realizada com a pedagoga aposentada da Secretaria Municipal de Educação. O acesso aos documentos do Plano de Governo da Gestão Fruet foi, também, de notável relevância para que o trabalho obtivesse as informações necessárias sobre os investimentos realizados, tanto financeiros, quanto pedagógicos.

Para futuras pesquisas, alguns desdobramentos acerca do tema podem ser tomados, como uma análise mais aprofundada do Programa de Formação Integrada (PROFI), um estudo sobre o Projeto Equidade e seus resultados e uma análise dos investimentos realizados na formação de professores durante a Gestão de Gustavo Fruet na PMC.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 23, 2000.

ANPED. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**. 2012. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_registro\\_cartorio\\_.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio_.pdf)> . Acesso em: 09 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, maio de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)> . Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, junho de 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> . Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 009 de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, janeiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> . Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> . Acesso em: 10 nov. 2018.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B. (Org). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 83-103.

CURADO, M. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. **Revista Economia & Tecnologia**. Curitiba: Fundação Araucária, ano 7, v. especial, p. 91-103, 2011.

CURITIBA. **Lei nº 10.644, de 3 de abril de 2003. Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da Lei nº 7671/91 e suas alterações, da Lei nº 7829/91 e dá outras providências**. Diário Oficial Municipal, Curitiba - PR, abril de 2003. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2003/1064/10644/lei-ordinaria-n-10644-2003-cria-a-secretaria-municipal-da-defesa-social-altera-dispositivos-da-lei-n-7671-91-e-suas-alteracoes-da-lei-n-7829-91-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME da cidade de Curitiba.** Diário Oficial Municipal, Curitiba - PR, 24 de junho de 2015. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2015/1469/14681/lei-ordinaria-n-14681-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-da-cidade-de-curitiba>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

CURITIBA. **Gestão 2013-2016 - Principais Produtos.** Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, [2016-2017]. No prelo.

CURITIBA. **Programa de Formação Continuada aos Profissionais da Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Formação Continuada. Curitiba, [2013-2016]. No prelo.

CURITIBA. **Relatório de Gestão 2008-2011.** Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Gerência da Gestão Escolar. Curitiba, [2008-2011]. No prelo.

CURITIBA. **Relatório de Gestão 2013-2016.** Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional. Curitiba, [2016-2017]. No prelo.

CURITIBA. **Relatório de Gestão Sintético.** Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Formação Continuada. Curitiba, [2016-2017]. No prelo.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil.** Curitiba, v. 2, 2006. 99 p. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3009/download3009.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

DI GIORGI, C. A. G. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EVANGELISTA, M. O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. In: EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B. (Org). **Formação de professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 27- 45.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B. (Org). **Formação de professores.** Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 127-160.

FRANKFURT, S. H. A formação de professores a partir da Lei 5.692/71: ecos da crítica acadêmica. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, n.

6., Vitória - ES. 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/998.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/998.doc)>. Acesso em: 15 set. 2018.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexões sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 149-168, jul., 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MARTINS, A. M. S. Breves Reflexões sobre as Primeiras Escolas Normais no Contexto Educacional Brasileiro, no Século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/tsc\\_angela.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MARTINS, M. S. N. **Entre a Cruz e o Capital: Mestres, aprendizes e corporações de ofícios no Rio de Janeiro (1808-1824)**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais / Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, 2000.

PACHECO, J. A. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 11-16, 2004.

PAULA JÚNIOR, F. V. de. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Revista Scientia**, Sobral, v. 1, n. 1, p. 01-20, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PINTO, R. A.; TEIXEIRA, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 6, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr, p. 143-155, 2009.

SEPÚLVEDA, J. A. M. O Público e o Privado na Primeira LDB: a relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, set./dez., p. 195-211, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/35462>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural**. Recife-PE: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005.

SILVA, J. N. A formação contínua de professores: as contradições de um modelo. In: EVANGELISTA, M. O.; MORAES, M. C.; PACHECO, J. A. B. (Org). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p. 105-125.

TULIO, J. M. C. F. **A Identidade do Pedagogo Escolar e as Dimensões Estruturantes de sua Prática Pedagógica**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

VIEIRA, A. M. D. P. **Educação em Curitiba**: trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Editora Appris, 2017.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez., p. 769-792, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

## **APÊNDICE 1 - CURSOS COM MAIOR ADEÇÃO NA GESTÃO 2013 - 2016 (SEM A SEP)**

---

### NOME DOS CURSOS

---

A AÇÃO EDUCATIVA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO  
A CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA GEOGRAFIA  
A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS  
A MÚSICA E A LITERATURA  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA  
ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: ENRIQUECIMENTO CURRICULAR  
APRENDER A LER  
APRENDER INGLÊS BRINCANDO, JOGANDO E CANTANDO!  
APRENDIZAGEM E NEUROCIÊNCIA  
APROFUNDAMENTO EM MÚSICA  
ARTE E ESPIRITUALIDADE  
ARTESANATO  
ARTETERAPIA  
ASTRONOMIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
BA DUAN JIN: EXERCÍCIOS RESPIRATÓRIOS CHINESES  
BONECOS: CONFECÇÃO E MANIPULAÇÃO  
BRAILLE E SOROBAN  
CICLO DE PALESTRAS DA ED. ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO  
CICLO DE PALESTRAS DA ED. ESPECIAL: DEFICIÊNCIA FÍSICA  
CICLO DE PALESTRAS DA ED. ESPECIAL: DEFICIÊNCIA VISUAL  
CICLO DE PALESTRAS DA ED. ESPECIAL: TRANSTORNOS DE CONDUTA  
CICLO DE PALESTRAS: TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO  
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: A ARTE DE ENCANTAR  
CONTRIBUIÇÕES DE CÉLESTIN FREINET  
CONTROLE DE QUALIDADE E QUANTIDADE DA ALIMENTAÇÃO  
CORAL  
CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE  
CURSO TÉCNICA VOCAL PARA O CANTO POPULAR  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUAS INTERFACES  
DISLEXIA E TDAH  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PROBLEMA NÃO É MAIS PROBLEMA!

ENCADERNAÇÃO ARTESANAL  
ENCANTOS DA ANIMAÇÃO  
ENCONTRO BOAS PRÁTICAS: PROJETO LER E PENSAR  
ENSINO RELIGIOSO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS  
ESCOLAS SUSTENTÁVEIS  
ESPAANHOL PARA ESCOLAS INTEGRAIS  
EXPERIMENTANDO SOMBRAS  
FLAUTA DOCE E PERCUSSÃO  
FLAUTA DOCE PARA PROFESSORES ARTE  
FORMAÇÃO INTEGRADA (PROFI)  
GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS  
GINÁSTICA CIRCENSE  
GOLFE  
I CIRCUITO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA  
I SEMINÁRIO DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS DA RME NO USO DAS TICs  
I SEMINÁRIO MUNICIPAL EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PRINCÍPIO DA EQUIDADE NO COLETIVO DA ESCOLA  
I SEMINÁRIO MUNICIPAL: VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, É COM VOCÊ?  
INFORMÁTICA BÁSICA PARA PROFISSIONAIS DA RME  
INGLÊS (BÁSICO I) PARA FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS INTEGRAIS  
JOGOS DE TABULEIRO NA ED. INFANTIL E PRÉ  
JOGOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÉ  
LEITURA E COMPREENSÃO  
LINGUAGEM DA PROGRAMAÇÃO NA PRÁTICA DE CIÊNCIA E TICs DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
LINGUAGEM MUSICAL  
LOUSA DIGITAL  
O CINEMA E A SALA DE AULA  
O DESENHO DA CRIANÇA: UMA FORMA DE EXPRESSÃO  
O MOODLE COMO FERRAMENTA NOS PROJETOS EDUCACIONAIS  
O SOFTWARE KODU GAME LAB NA CRIAÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS  
OFICINA DE BADMINTON  
OFICINA JORNAL NA PRÁTICA: PROJETO LER E PENSAR  
OS GRÊMIOS ESTUDANTIS NAS ESCOLAS DA RME: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA  
OS PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: ATENDIMENTO A URGÊNCIAS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS

POSSIBILIDADES E DESAFIOS: DESENVOLVIMENTO INFANTOJUVENIL  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: JOGOS E BRINCADEIRAS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: PLANO DE ATIVIDADES  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: RELAÇÕES DE GÊNERO  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: TROCA DE EXPERIÊNCIAS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: USO DAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS: VIOLÊNCIAS NA ESCOLA  
PRÁTICAS CIRCENSES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL  
PRIMEIROS SOCORROS  
PROGRAMA SAÚDE VOCAL  
PROJETO FAMÍLIA: A PARCERIA QUE DÁ CERTO  
REFERENCIAIS PARA ESTUDO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
REFLETINDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL  
REFLETINDO SOBRE A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DOS ANOS FINAIS - PNLD  
REPENSANDO O TRABALHO COM O LEGO  
SEMATEC: APLICATIVOS E DISPOSITIVOS MÓVEIS  
SEMATEC: EDIÇÃO DE VÍDEO  
SEMATEC: EXCEL BÁSICO  
SEMATEC: FILMAGEM  
SEMATEC: FOTOGRAFIA  
SEMATEC: GIMP EDITOR DE IMAGENS  
SEMATEC: PHOTOSCAPE  
SEMATEC: PREZI  
SEMATEC: RECURSOS AVANÇADOS DO POWER-POINT  
SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
SEMINÁRIO: BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE  
SEMINÁRIO: SABERES E PRÁTICAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
SERIGRAFIA E STENCIL  
STOP MOTION: CRIANDO E ANIMANDO COM RECURSOS DIGITAIS  
TABLETS NA ED. INFANTIL  
TECNOLOGIAS NA EJA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
TÊNIS ESCOLAR  
YOGA: HATHA YOGA E VINYASA YOGA

---

## ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE ENTREVISTA

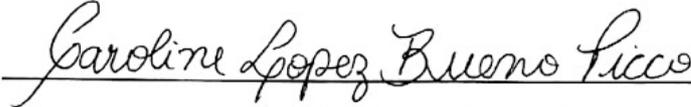
### DECLARAÇÃO DE ENTREVISTA

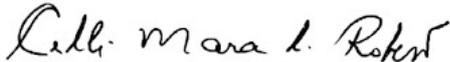
Curitiba, 18 de setembro de 2018.

A aluna Caroline Lopez Bueno Picco, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, realizou no dia 18 de setembro de 2018 no período da tarde, uma entrevista com Celli Mara Lackner Robert, ex-integrante da Comissão do Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A entrevista trata da coleta de dados para o trabalho de conclusão de curso da referida aluna, com o tema "A Análise das Políticas de Formação de Professores da RME de Curitiba na Gestão de Gustavo Fruet: a formação contínua e as políticas educacionais".

A entrevistada concorda com a divulgação das informações coletadas para fins acadêmicos.

  
\_\_\_\_\_  
Caroline Lopez Bueno Picco

  
\_\_\_\_\_  
Celli Mara Lackner Robert