

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO

**PROGRAMA PROFUNSIONÁRIO: REPERCUSSÕES NAS  
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSAS**

Michele Roos Marchesan

Lajeado, novembro de 2017

Michele Roos Marchesan

**PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO: REPERCUSSÕES NAS  
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Neumann Martins

Lajeado, novembro de 2017

Michele Roos Marchesan

## **PROGRAMA PROFUNSIONÁRIO: REPERCUSSÕES NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSAS**

A banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari – Univates como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestra em Ensino.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins – Orientadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Daiani Clesnei da Rosa – Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva – Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Profa. Dra. Miriam Ines Marchi – Examinadora  
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Lajeado, novembro de 2017

*“Somos as coisas que moram dentro de nós. Por isso, há pessoas tão bonitas, não pela cara, mas pela exuberância de seu mundo interior” (RUBEM ALVES).*

À minha mãe  
**Juraide Roos Chaves** (*in memoriam*),  
pelo seu árduo trabalho, pela dedicação à  
família e incentivo aos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Expresso minha eterna gratidão...

A Deus, pela proteção e iluminação, especialmente nos momentos mais difíceis.

À minha família, pelo apoio e compreensão em relação ao meu afastamento durante o período do mestrado. Ao meu pai, Waldemar Marchesan, que, em sua simplicidade, sempre me apoiou com suas palavras de perseverança e confiança de que tudo iria dar certo, mesmo quando eu achava que não! Ao meu padrasto, Paulo Francisco Chaves, pelas ligações preocupadas com o andamento do projeto e da dissertação.

Aos meus amigos que, assim como a minha família, compreenderam as muitas vezes em que respondi aos seus convites: “*Não poderei ir, tenho atividades do mestrado para fazer!*”. Agradeço, também, àquelas amigas que acompanharam mais de perto a minha caminhada: Cláudia, Elisângela, Fernanda C., Fernanda H., Helena, Jordana, Lisângela, Meirelis e Naiara.

Ao IFSul, pelo incentivo à qualificação, possibilitando a flexibilização do meu horário de trabalho a fim de ser possível conciliar as atividades do mestrado. Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação, ao corpo docente do Mestrado em Ensino, que me fizeram sair da zona de conforto, movimentaram o meu olhar em relação ao ensino, à aprendizagem, às novas ou diferentes formas de pensar e fazer educação

em nosso país! À equipe da Secretaria de Pós-Graduação, especialmente, à Fernanda, pela sua disposição em buscar respostas para as dúvidas que foram surgindo ao longo deste período.

Aos meus colegas de turma, Alissara, Elisângela, Francisco, Katiele e Maurício pelos momentos únicos que experienciamos durante as aulas, sempre acompanhados de um delicioso chimarrão da Elis ou da Kati. À colega de Programa, Aline, pelo seu apoio e conselhos.

Às egressas do curso Técnico em Mídias Didáticas do IFSul – campus Lajeado/RS, pois sem o material por elas produzido, esta pesquisa não teria se concretizado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Silvana, pelos abraços e palavras carinhosas que sempre recebi durante as orientações, pelos ensinamentos e direcionamentos no desenvolvimento da pesquisa e, é claro, pela frase que se tornou um mantra na minha vida: “*Vimos ao mundo para sermos felizes!*”.

## RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão acerca das repercussões do Programa Profucionário nas trajetórias de profissionais da educação, egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul – câmpus Lajeado RS/BRA. Diante da ausência de reconhecimento e de valorização dos funcionários de escola como educadores e profissionais da educação, o Programa Profucionário se destaca, enquanto política pública, como uma possibilidade de formação para estes trabalhadores. A partir do encontro da trajetória da pesquisadora com as trajetórias de oito funcionárias de escola que estavam inseridas no contexto do Programa, emergiu o problema de pesquisa que direcionou esta investigação: “Quais as repercussões do Programa Profucionário – IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS?”. A partir desta problemática, objetivou-se investigar as repercussões do Programa e, mais especificamente: a) Identificar os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS; b) Conhecer as facilidades e dificuldades experienciadas pelas egressas ao longo do curso; c) Analisar contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional das egressas; d) Averiguar as percepções das egressas sobre as repercussões de sua formação no ambiente escolar em que estão atuando; e) Buscar, entre as egressas, sugestões acerca da organização e proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul. Para fins metodológicos, assumiu-se, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos do Estudo de Caso e da pesquisa documental. Para tanto, foram envolvidas oito egressas do curso supracitado. Para produção dos dados foram utilizados os instrumentos análise documental e entrevista semiestruturada. Dessa forma, compuseram o *corpus* desta pesquisa, oito memoriais descritivos e oito entrevistas semiestruturadas. Os dados produzidos foram analisados seguindo a abordagem de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) e os dados que emergiram dessa análise foram agrupados e analisados a partir de uma reflexão apoiada em dispositivos legais e documentos orientadores do Programa, bem como em autores como Bessa (2009, 2016), Canário (2003), Dubar (1997, 2003), Franzi (2006), Moita (2007), Monlevade (2009, 2012, 2014), Nóvoa (2007), Zabala e Arnau (2010), dentre outros. A partir dessa reflexão, evidenciou-se a busca pelo aperfeiçoamento e pela qualificação profissional como principais motivos das egressas para o ingresso no curso. Como dificuldades enfrentadas ao longo do curso, emergiu o desafio em conciliar a vida familiar, profissional e de estudante, sobretudo, para aquelas que eram mães. A interação entre as estudantes, os tutores e professores auxiliou no enfrentamento das dificuldades. Diante do conjunto de contribuições do curso no desenvolvimento da identidade profissional, visualizou-se o empoderamento da condição de profissionais da educação por parte das pesquisadas. Isso repercutiu significativamente no ambiente escolar, uma vez que resultou no exercício das funções com autonomia, competência técnica e pedagógica, e no reconhecimento da potencialidade educativa dos diferentes ambientes da escola. Como sugestão em relação à organização e proposta pedagógica do curso, indicou-se a busca por um

ponto de equilíbrio entre o caráter técnico e o caráter pedagógico do curso Técnico em Multimeios Didáticos.

**Palavras-chave:** Profucionário. Técnico em Multimeios Didáticos. Ensino e Formação de Profissionais da Educação. Identidade Profissional.

## ABSTRACT

The present master's thesis proposes a reflection regarding the repercussions of Profuncionário Program in the journeys of Education professionals that are graduates of the Technician in Didactic Multimedia course in IFSul – Lajeado RS/BRA campus. Facing the lack of acknowledgement and appreciation of school employees as teachers and Education professions, the Profuncionário Program stands out as a public policy, as a training possibility for these employees. From the encounter of the researcher's own journey with the journeys of eight school employees who were inserted in the context of the program, the problem that guided this research emerged: "What are the repercussions of the Profuncionário Program - IFSul in the professional journeys of students from the Technician in Didactic Multimedia course in the Lajeado/RS campus?". Based on this problem, the objective was to investigate the repercussions of the program and, more specifically: a) to identify the reasons that led the graduates to participate in the Technician in Didactic Multimedia course of the Profuncionário Program in IFSul - Lajeado/RS campus; b) to know the facilities and difficulties experienced by the graduates throughout the course; c) to analyze contributions of the course in the development of the professional identity of graduates; d) to ascertain the students' perceptions on the repercussions of their formation in the school environment in which they are acting; e) to search among the graduates for suggestions about the organization and pedagogical proposal of the Technician in Didactic Multimedia at IFSul. For methodological purposes, a qualitative approach was adopted in this research, approaching the assumptions of the case study. In order to do so, eight graduates of the aforementioned course were involved. For the data production, documentary analysis and semi-structured interview instruments were used. In this way, such methods composed the corpus of this research, which counts with eight descriptive memorials and eight semi-structured interviews. The data produced were analyzed according to the Discursive Textual Analysis approach (MORAES; GALIAZZI, 2013) and the data that emerged from this analysis were grouped and analyzed based on a reflection supported by legal provisions and guiding documents of the program as well as authors such as Bessa (2009, 2016), Canário (2003), Dubar (1997, 2003), Franzoi (2006), Moita (2007), Monlevade (2009, 2012, 2014), Nóvoa (2007), Zabala and Arnau (2010), among others. Based on this reflection, the search for improvement and professional qualification were evidenced as the main reasons for the students to enter the course. As challenges faced during the course, emerged the challenge of reconciling family, professional and student lives, especially for those who were mothers. The

interaction between the students, the tutors and teachers helped in coping with the difficulties. Faced with the set of contributions of the course in the development of professional identity, it was possible to visualize the empowerment of Education professionals through the respondents. This had a significant impact on the school environment as it resulted in the exercise of autonomy, technical and pedagogical skills, and the recognition of the educational potential of the different environments of the school. As a suggestion regarding the organization and pedagogical proposal of the course, it was indicated to search for a point of balance between the technical character and the pedagogical character of the Technician in Didactic Multimedia course.

**Keywords:** Profuncionário. Technician in Didactic Multimedia. Teaching and Training of Education Professionals. Professional Identity.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Cruzamento dos núcleos de formação.....	54
--	----

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – N <sup>o</sup> de estudantes matriculados na 1 <sup>a</sup> edição do Profucionário no RS ...	47
Tabela 2 – N <sup>o</sup> de estudantes matriculados na 2 <sup>a</sup> edição do Profucionário no RS ...	47

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Relação de dispositivos ligados aos profissionais da educação .....	36
Quadro 2 - Currículo para formação do Técnico em Multimeios Didáticos .....	60
Quadro 3 - Organização modular do curso Técnico em Multimeios Didáticos .....	61
Quadro 4 – Dados do perfil das egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagens
BRA	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CC	Coordenador de Curso
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEFE	Departamento dos Funcionários de Escola
EaD	Educação a Distância
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
ETP	Escola Técnica de Pelotas
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OPP	Orientação da Prática Profissional
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PF	Professor Formador
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPS	Prática Profissional Supervisionada
Profuncionário	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RPP	Reflexão sobre a Prática Profissional
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SED	Secretaria de Educação
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tutor a distância
TP	Tutor presencial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>27</b>
2.1 Trajetória histórica dos funcionários de escola na educação brasileira .....	27
2.2 Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: compromissos e contradições.....	31
2.3 Considerações sobre o Programa Profucionário .....	45
2.3.1 Organização pedagógica do Programa Profucionário .....	48
2.3.2 Proposta e organização pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos .....	56
2.4 A formação e a (re)construção da identidade profissional .....	64
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>68</b>
3.1 Contexto do campo da pesquisa.....	71
3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	73
3.3 Procedimentos para a produção de dados.....	76
3.4 Análise de dados .....	79
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>83</b>
4.1 Em busca de aperfeiçoamento e de qualificação profissional .....	83
4.2 Trajetórias percorridas ao longo do curso .....	89
4.2.1 Trajetórias pessoais .....	89
4.2.2 Percurso de formação .....	91
4.2.3 Trajetórias profissionais .....	97
4.3 Contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional: “Percebo-me como uma profissional da educação” (E2).....	99
4.4 Repercussões no ambiente escolar: “Vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quatinho [...]. Agora, a minha vida é o mundo!” (E7) .....	104
4.5 Proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos: o que dizem as egressas.....	113
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 1 – MEMORIAL DESCRITIVO DE RPP III.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DESTINADA AOS SUJEITOS DE PESQUISA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não era para ser assim – ‘invisíveis’”.*  
(MONLEVADE, 2014, p. 19)

A política educacional de universalização do acesso à Educação Básica ampliou de forma significativa o número de estudantes matriculados em nosso país. Com isso, aumentou o quantitativo de escolas, de institutos federais, de profissionais da educação e de funcionários de escola ao longo dos últimos anos. Mesmo com esse expressivo aumento, índices que avaliam a qualidade da educação brasileira evidenciam a necessidade de expandir esses números, assim como de fazer a manutenção, em termos de infraestrutura física e tecnológica, das instituições já existentes.

Também tem sido frequentemente pontuada a questão da formação dos profissionais que atuam nas diferentes instituições educacionais. Neste ponto, cabe a pergunta: “Quando falamos em profissionais da educação, a quem estamos nos referindo?”. A tendência das respostas é: “Aos professores!?”, ou então, “Aos professores e aos pedagogos!?”. Somos assertivos ao responder que compõem o quadro de profissionais da educação: os professores com habilitação; os diplomados em pedagogia e, como disposto na Lei nº 9.394/96, os trabalhadores em educação com diploma de curso técnico ou superior na área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Avançando, pergunto: Quem são, nas instituições escolares, esses(as) trabalhadores(as) em educação? Para auxiliar na resposta, lanço outra pergunta: Que função exercem aqueles(as) que nos recebem na entrada das escolas;

aqueles(as) que limpam e organizam as escolas; aqueles(as) que nos atendem nas secretarias, nas bibliotecas, nos laboratórios de informática; aqueles(as) que cuidam da alimentação escolar, dentre outros?

Nas escolas brasileiras de Educação Básica há mais de um milhão de funcionários e funcionárias (MONLEVADE, 2014). Deste número, em função de não existir este dado consolidado no Censo Escolar, não há como precisar o quantitativo de funcionários de escola com habilitação em cursos técnicos ou superiores.

A história mostra que, desde as primeiras escolas brasileiras, além dos professores e dos estudantes, sempre houve outros sujeitos envolvidos com o processo educativo. Em função de fatores históricos, foi sendo construída uma invisibilidade em torno dos funcionários de escola e uma desimportância de suas funções (MONLEVADE, 2014). Com isso, perdura a tendência de não serem reconhecidos como educadores e profissionais da educação.

Diante desse cenário, o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário se destaca, enquanto política pública, como uma possibilidade de formação dos funcionários de escola que estão em efetivo exercício. O Programa, segundo os documentos que o embasam, preocupa-se, acima de tudo, com a formação de educadores. No contexto de sua proposta, questões relativas ao reconhecimento, valorização e (re)construção da identidade profissional são constantemente enfatizadas.

O Programa Profucionário foi instituído no ano de 2007 por meio da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007a). No estado do Rio Grande do Sul (RS), é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), com abrangência nos diferentes câmpus, constituindo, mesmo onde não há câmpus do Instituto, Polos de atendimento do Programa Profucionário. A primeira edição do Programa no estado do RS teve início no ano de 2012. No Vale do Taquari/RS, o Programa Profucionário começou suas atividades no ano de 2014, sendo a sua oferta e execução responsabilidades do IFSul – câmpus Lajeado/RS.

No decorrer deste trabalho apresentarei a trajetória histórica, os desafios enfrentados e as conquistas dos funcionários de escola ao longo do tempo, assim como as repercussões do Programa Profucionário - IFSul nas trajetórias<sup>1</sup> profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS. Trabalho neste Câmpus desde o ano de 2014, atuando como Pedagoga, e durante dois anos (2014-2016) trabalhei como tutora presencial no curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário.

Dessa forma, o tema desta dissertação decorre de inquietações que emergiram durante a minha experiência profissional quando tutora presencial no Programa supracitado. As inquietações ganharam robustez, à medida que lembranças da minha trajetória foram se identificando com os discursos das estudantes, durante o período do curso.

Assim, entendo ser necessário apresentar um pouco do caminho que percorri até o momento e que, de certa forma, se encontrou com o caminho das egressas, sujeitos desta pesquisa. Mesmo que momentos anteriores tenham me conduzido à área da educação, introduzo a apresentação da minha trajetória a partir da época do ingresso, no ano de 2002, no curso de Pedagogia – Habilitação em Supervisão Escolar e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Concluí este curso no final ano de 2005 pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (FAPA), no município de Porto Alegre/RS.

Ao longo do período da graduação, tive oportunidade de realizar, além dos estágios obrigatórios, estágios remunerados e não obrigatórios durante três dos quatro anos da graduação, fato que me aproximou do ambiente escolar e enriqueceu minha experiência profissional. No decorrer deste tempo, atuei como estagiária no turno integral de uma escola privada com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as minhas funções, estava o acompanhamento dos estudantes nos momentos das refeições, ensinando aspectos relacionados à alimentação saudável. Igualmente ensinava aspectos de higiene pessoal, ajudando os alunos a fazê-la e os auxiliava na realização dos deveres de casa, que eram, na verdade, realizados na própria escola. Acompanhava os estudantes durante oficinas

---

<sup>1</sup> A noção de trajetória assumida neste trabalho está ancorada em Franzoi (2006) e se refere à articulação entre as estratégias individuais e o marco histórico social em que o sujeito se situa.

de judô, ginástica, inglês, entre outras, e, também, brincava, nos momentos em que eram permitidas brincadeiras “livres”.

Enfim, passávamos 6 horas diárias juntos. Dependendo do meu horário de trabalho, buscava ou levava os alunos para suas salas de aulas. Analisando hoje esse ritual de entrega dos estudantes aos professores das turmas, percebo que, naquela época, o sentimento era de que, a partir daquele momento, eu os deixava sob responsabilidade da figura que, para mim, era a única protagonista do processo educativo dos estudantes: o professor. Esse sentimento era reforçado pelo sistema escolar.

Depois de graduada em Pedagogia, ingressei como assistente administrativa em uma Instituição de Ensino Superior no município de Porto Alegre/RS. Durante o primeiro ano, trabalhei no setor de registros acadêmicos (na esfera escolar esse setor equivale à secretaria escolar). Nesse período, com frequência, ouvia a seguinte expressão: “O registro acadêmico é o coração da Instituição”. Inicialmente, não compreendia a força da expressão, até mesmo por estar aprendendo as responsabilidades do setor. Ao longo do tempo, percebi o quanto a minha função era importante para a vida acadêmica dos estudantes, mesmo que muitos, dentre os quase nove mil estudantes, na época, desconhecessem a minha existência e responsabilidade.

No ano de 2009, ingressei em outra instituição privada como Pedagoga – Supervisora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos e em cursos de Educação Continuada. Na mesma época, concluí o curso de Especialização em Gestão de Instituições de Ensino na FAPA. Em julho do ano de 2014, iniciei minha carreira no serviço público federal, quando fui nomeada para o cargo de Pedagoga – Supervisão Pedagógica no IFSul, câmpus Lajeado/RS. Cabe ressaltar que esse cargo pertence à carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE).

Em novembro do mesmo ano, participei do processo seletivo para integrar o quadro de tutores presenciais<sup>2</sup> do Programa Profuncionário. Com a minha aprovação

---

<sup>2</sup> Os tutores presenciais são professores formados nas diferentes áreas de conhecimento. São selecionados por meio de edital e, para participar do processo seletivo, é necessário estar atuando na rede pública de ensino (municipal, estadual ou federal). Dentre as funções dos tutores presenciais, destaque: assistir os estudantes nas atividades do curso; mediar a comunicação de conteúdos entre o

no processo seletivo, tive oportunidade de atuar como tutora presencial no curso Técnico em Multimeios Didáticos na segunda edição do Programa, período compreendido entre novembro do ano de 2014 e outubro do ano de 2016. Destaco que essa edição corresponde à primeira no município de Lajeado/RS.

Dado o início do curso Técnico em Multimeios Didáticos, comecei a ouvir relatos das estudantes em relação a quanto se sentiam invisíveis nas escolas, onde trabalhavam nas funções de auxiliar de bibliotecário e monitora de alunos. Aos poucos, fui me identificando com a fala das estudantes, especialmente quando relembrei o período em que fui estagiária e assistente administrativa. Percebi, naquele momento, o quanto também já me sentira invisível no ambiente escolar e acadêmico.

A trajetória dos funcionários de escola<sup>3</sup>, ou, também, dos funcionários da educação (BESSA, 2016), é historicamente marcada pela invisibilidade social; subalternidade política; marginalidade pedagógica; subvalorização profissional e indefinição funcional (MONLEVADE, 2014). Como forma de transcender essas questões, existem, por outro lado, movimentos demandando a valorização e o reconhecimento desses funcionários como integrantes e protagonistas do processo educativo (TAVARES; TROJAN, 2007). É sobre esse cenário que esta pesquisa se propõe a refletir e com o qual busca contribuir.

Para tanto, destaco alguns elementos que corroboram e justificam a necessidade de refletir acerca das repercussões do Programa Profuncionário, uma vez que a formação proposta pelo Programa não se reduz à aquisição de competências técnicas para atuação profissional. Acrescido a elas, é esperado que os funcionários também construam e desenvolvam competências para atuar como educadores, gestores e cidadãos (BESSA, 2009).

---

professor e os estudantes; acompanhar as atividades no ambiente virtual de aprendizagem (AVA); coordenar as atividades presenciais; estabelecer e promover contato permanente com os estudantes; aplicar avaliações (ARRIAL, 2016).

<sup>3</sup> A terminologia funcionário de escola, segundo Dourado (2009), é a designação estatutária utilizada pela CNTE e entidades a ela filiadas, assim como pela autodenominação mais usualmente adotada pelos próprios profissionais. O autor destaca que o segmento tem sido também tratado como funcionário da educação, “não-docente” (grifo do autor), funcionário da educação escolar.

O primeiro elemento que trago para reflexão diz respeito ao entendimento de educação. Para isso, apoio-me em Moran (2013), quando o autor destaca que, pela primeira vez na história, educação é entendida como um processo muito mais amplo e abrangente do que somente aquele período determinado de tempo vinculado à educação básica, ensino superior, dentre outros, mas sim, como um processo que acontece ao longo da vida de todos os sujeitos e em todos os espaços de tempo. Agrego a essa compreensão a perspectiva de educação como todo e qualquer movimento que produz modificação (CORRÊA; PREVE, 2011), como processo que não envolve só a escola, mas toda a sociedade.

Esse movimento acaba por afetar a todos, a todo tempo, de todas as formas possíveis e em todas as situações, sejam elas pessoais, sociais e profissionais (MORAN, 2013). Pensando a educação a partir dessa perspectiva, ampla e abrangente, é inevitável questionar a invisibilidade dos funcionários de escola no processo educativo escolar.

Como segundo elemento, apresento a necessidade de ressignificar a concepção de ambiente escolar. Pensar nele para além do que somente paredes de sala de aula e local de transmissão de conteúdos (BRASIL, 2004). Nesse sentido, proponho, sustentada em Brasil (2004), olhar para a escola como um ambiente que está em sintonia com os direitos sociais, coerente ao meio e ao tempo presente e, assim, possibilitando aos sujeitos a construção, com autonomia e cooperação, de seus conhecimentos e de suas próprias histórias. Essa concepção implica refletir acerca da função social da escola e, conseqüentemente, sobre a função pedagógica de seus profissionais (BRASIL, 2004).

A concepção que considera todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo (BRASIL, 2004) surge como terceiro elemento. Partir desse ponto de vista nos leva a repensar a visão limitada de alguns estudiosos da educação escolar que só percebem em cena, nas escolas, alunos e professores (MONLEVADE, 2009), considerando, nas palavras do autor, os demais “invisíveis”. A realidade, comprovada historicamente, é que sempre existiram outros trabalhadores nas escolas (MONLEVADE, 2009).

Essa realidade é constatada por Monlevade (2012) quando discorre sobre o início da educação escolar no Brasil. Segundo o autor, seu início ocorreu no ano de 1550, quando chegaram ao Brasil famílias nas caravelas de Tomé de Souza, primeiro governador-geral. Nesse período, começou a funcionar, na cidade de Salvador, estado da Bahia, o colégio dos Meninos de Jesus, com os padres jesuítas na função de professores.

Além dos padres jesuítas, faziam parte do colégio os irmãos coadjuutores que, naquela época, auxiliavam nos serviços educativos. Nesse momento, para o autor supracitado, inicia-se a construção da identidade dos funcionários de escola no Brasil. Ao longo do tempo, ainda segundo Monlevade (2012), passaram de coadjuutores para responsáveis pelas funções de apoio da educação.

A questão do desenvolvimento de processos formativos voltados para os funcionários da educação apresenta-se como outro fato a ser analisado. De acordo com Tavares e Trojan (2007), mesmo esses profissionais exercendo uma função educativa junto aos estudantes e participando (ou devendo participar) da gestão escolar, ainda assim, o desenvolvimento de processos formativos voltados para eles foi secundarizado. Analisando o contexto educacional, especialmente no início do século XXI, há um ponto de concordância entre Nóvoa (s/d, texto digital) e Tavares e Trojan (2007) na constatação de que o centro das preocupações e atenções tem se voltado para a formação e capacitação docente.

Nóvoa (s/d, texto digital), ao escrever sobre a história da educação, no que diz respeito às preocupações educacionais no decorrer das últimas décadas, destaca que a década de 1970 foi determinada pela racionalização do ensino. A década de 1980 foi marcada pelas reformas educativas, com atenção aos currículos e a de 1990, por sua vez, centrou sua atenção na organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Nos dias que correm, segundo o referido autor, parece ter retornado o tempo dos professores.

A questão apontada pelos autores em relação à atenção dada aos professores, especialmente com a sua formação, foi facilmente comprovada quando pesquisei no banco de teses e dissertações da CAPES. Se, por um lado, utilizando o descritor “formação de professores”, por meio de busca básica, encontrei 13.516

registros de trabalhos<sup>4</sup>, por outro lado, quando procedi à pesquisa básica do termo “formação de funcionários de escola”, não encontrei registro para o termo buscado. Obtive o mesmo resultado quando busquei livros que abordassem a formação dos funcionários de escola.

Diante desse panorama, sublinho a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas em torno da formação dos funcionários de escola. Nesse sentido, justifica-se a escolha do tema desta pesquisa, que envolve as repercussões do Programa Profucionário nas trajetórias de profissionais da educação, egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do IFSul – câmpus Lajeado/RS.

Mesmo tendo sido instituído no ano de 2007, o referido Programa ganhou maior destaque como política pública de formação dos funcionários de escola quando, em agosto do ano de 2009, foi sancionada a Lei nº 12.014/09 (BRASIL, 2009b), alterando o art. 61 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Nesse sentido, segue a redação do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), antes da alteração:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009b) alterou o art. 61 da LDB (BRASIL, 1996) com o intuito de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Desde então, a redação do artigo passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:  
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;  
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;  
**III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...] (BRASIL, 1996, texto digital, grifo meu).**

---

<sup>4</sup> Pesquisa realizada no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, em 03/09/2016.

Nessa significativa alteração na LDB (BRASIL, 1996) é sinalizada a importância de uma formação específica, em nível técnico ou superior na área pedagógica, para ser considerado profissional da educação escolar básica. Segundo argumento apresentado no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9, de 2010, “a formação é a chave para a construção da identidade profissional e da carreira dos funcionários da Educação Básica Pública” (BRASIL, 2010a, p. 13).

Esse mesmo Parecer ainda aponta que essa alteração na LDB deu início a um novo capítulo na trajetória desses profissionais e reforça que

[...] deve merecer máxima atenção de todos os sistemas de ensino. Os entes federados, neste sentido, devem assegurar não apenas o incentivo, o reconhecimento e a valorização da formação inicial, mas, também, garantir todas as condições para a efetivação de programas permanentes de formação continuada no próprio local de trabalho, de forma integrada à jornada de trabalho (BRASIL, 2010a, p. 13).

A partir do entrelaçamento entre a minha trajetória e a trajetória das egressas, da possibilidade formativa por meio do Programa Profucionário e das alterações nos dispositivos legais, surgiu o interesse em me lançar nesse campo carente de investigações. Em vista disso, estabeleci, como tema desta dissertação, “As repercussões do Programa Profucionário nas trajetórias de profissionais da educação, egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul – câmpus Lajeado/RS”. E, diante desse tema, constituí, como problema de pesquisa: “Quais as repercussões do Programa Profucionário – IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS?”.

A partir da problemática supracitada, tracei como objetivo geral investigar as repercussões do Programa Profucionário – IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS. Para mediar o alcance do objetivo geral, delimiti os seguintes objetivos específicos: 1º) Identificar os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS; 2º) Conhecer as facilidades e dificuldades experienciadas pelas egressas ao longo do curso; 3º) Analisar contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional das egressas; 4º) Averiguar as percepções das egressas sobre as repercussões de sua formação no ambiente escolar em que estão atuando; 5º)

Buscar, entre as egressas, sugestões acerca da organização e da proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul.

Para tanto, a presente dissertação está sistematizada em cinco capítulos. Neste primeiro, constituí a introdução, momento em que contextualizei o tema desta investigação e apresentei, brevemente, a minha trajetória e o encontro com as trajetórias das egressas. Na continuidade, apresentei justificativas da relevância desta investigação, assim como o tema e problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos.

O segundo capítulo, dividido em quatro subcapítulos, versa sobre as aproximações teóricas que sustentaram a pesquisa. No primeiro subcapítulo discorro acerca da trajetória histórica dos funcionários de escola na educação brasileira, seguindo, no segundo subcapítulo, para a análise de compromissos e contradições das políticas públicas educacionais. No terceiro subcapítulo, apresento considerações gerais sobre o Programa Profuncionário e o contexto do Programa no IFSul com sua organização pedagógica. Além disso, destaco a proposta e a organização pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Por fim, no quarto e último subcapítulo, discuto sobre a formação e a (re)construção da identidade profissional dos funcionários de escola.

No terceiro capítulo, parto então, para os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento desta pesquisa. Neste momento, apresento a caracterização e o contexto do campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os procedimentos utilizados para a produção de dados e a abordagem empregada na análise dos dados.

Na sequência, no quarto capítulo, apresento e discuto os dados produzidos ao longo da investigação. Para tanto, considero os dados obtidos a partir da análise documental dos memoriais descritivos das pesquisadas, bem como, os dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada com as egressas. Esses dados são analisados segundo a abordagem de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZI, 2013).

No quinto capítulo, que encerra a pesquisa, retomo os objetivos delimitados e os resultados encontrados, assim como analiso se o problema de pesquisa foi

respondido. Apresento, também, sugestões de estudos futuros relacionados à pesquisa. Após este capítulo, listo os referenciais utilizados, anexos e apêndices produzidos na trajetória desta dissertação.

## **2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

O referencial teórico que fundamenta esta dissertação inicia com aspectos acerca da trajetória histórica dos funcionários de escola na educação brasileira, seguindo para análise de compromissos e contradições das políticas públicas educacionais. Na sequência, apresento considerações gerais acerca do Programa Profuncionário e o contexto do Programa no IFSul com sua organização pedagógica. Além disso, destaco a proposta e a organização pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Por fim, discuto sobre a formação e a (re)construção da identidade profissional dos funcionários de escola.

### **2.1 Trajetória histórica dos funcionários de escola na educação brasileira**

O reconhecimento, por meio de dispositivos legais, dos funcionários de escola como profissionais da educação trata-se, como apontado anteriormente, de um fato recente, datado no século XXI. No entanto, esse reconhecimento já deveria ter ocorrido há muito tempo, visto que a trajetória histórica na educação brasileira dos funcionários de escola data, como nos conta o autor Monlevade (2014), desde o século XVI, momento em que se instituiu no Brasil a educação formal por meio do funcionamento do Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador, no estado da Bahia. Nesse período, já aparecem os funcionários de escola na figura de dois irmãos coadjutores.

Em capítulo intitulado “De 1550 a 2013: Uma história que ninguém conta”, Monlevade (2014) descreve a trajetória histórica dos funcionários de escola ao longo dos séculos. Os termos funcionários de escola, trabalhadores da educação,

profissionais da educação, educadores não docentes, entre outros, são, segundo o autor, assim como o seu reconhecimento legal, expressões atuais. Quando da chegada dos jesuítas no Brasil, como nos conta o autor, acompanhando os sacerdotes, estavam dois irmãos coadjutores.

Quando Tomé de Souza, o primeiro Governador Geral do Brasil, desembarcou de sua caravela na Bahia de Todos os Santos, chegaram cinco jesuítas, destinados à obra da catequese e da educação escolar na colônia. Nossa visão de hoje, mais que míope, identifica nesses cinco religiosos da Companhia de Jesus padres que iriam se dedicar ao magistério, à fundação de colégios para os filhos de portugueses – quando muito para filhos de mamelucos; e missionários para as aldeias indígenas. O fato e a verdade foram outra coisa: dos cinco, três eram sacerdotes, com filosofia, teologia e ordens sacras; dois – Diogo Jacome e Vicente Rodrigues – eram irmãos coadjutores (MONLEVADE, 2014, p. 15).

Os irmãos coadjutores também eram religiosos, mas não sacerdotes jesuítas. A Ordem Religiosa recebia, além dos sacerdotes, membros de suas comunidades e colégios para exercerem a função de Irmãos Coadjutores, “[...] destinados – como diz a palavra – a coadjuvar, a auxiliar os sacerdotes nas funções materiais que davam apoio a suas atribuições religiosas e didáticas” (BRASIL, 2014b, p. 19).

Nas escolas, além de cuidar da materialidade dos espaços, os irmãos coadjutores também se ocupavam com ações educativas de bibliotecários, inspetores de disciplina, escriturários das avaliações escolares, preceptores e intérpretes (MONLEVADE, 2009). Com o movimento de ocupação dessas funções, “eles foram, sem dúvida, os ‘primeiros funcionários técnicos administrativos da educação escolar no Brasil [...]’” (BRASIL, 2014b, p. 19, grifo do autor).

Em relação à ação educativa como intérpretes, cabe destacar que era desenvolvida, junto aos indígenas, pelos coadjutores. Segundo Monlevade (2009), pelo fato de estes não se encontrarem sobrecarregados com funções exercidas pelos sacerdotes (aulas, missas e pregações) e não exercerem, nas palavras do autor, “[...] o poder repressivo [...]” (p. 340) os coadjutores eram “[...] mais eficazes na aprendizagem do linguajar dos indígenas, dos quais granjeavam simpatia com mais facilidade” (p. 340).

Observando tal proximidade dos irmãos coadjutores com os indígenas, é possível, de certa forma, tecer aproximações com o observado atualmente nos espaços escolares no tocante à proximidade entre os estudantes e os funcionários de escola. Proximidade que pode ser vista nos portões das escolas, na hora do

intervalo, na hora do lanche, nos momentos na biblioteca e em tantos outros momentos em que, fazendo uso da expressão utilizada por Monlevade (2014), somos míopes e não enxergamos.

Dada a invisibilidade de quem ajuda, ou miopia da nossa parte, como aponta o autor supracitado, da mesma forma que, ao lermos jesuítas nos escritos que contam a história da educação brasileira, tendemos a identificá-los como padres professores, o fizemos com a expressão profissionais da educação. Esse cenário histórico carrega em si contextos que o originaram. Antes de discorrer um pouco mais sobre isso, considero importante destacar a descoberta que segue:

E vejam o que descobri recentemente no livro Azeredo Coutinho, de Gilberto Luís Alves: mesmo depois da expulsão dos jesuítas, os Estatutos do Seminário de Olinda, de 1800, previam e registravam, de fato e de direito, com atribuições detalhadas, “secretários, bedéis, bibliotecários, porteiros, sacristães, cozinheiros, refeiteiros e barbeiros”. Não como simples “funções necessárias” na sociedade de então, mas como identidades oficiais de um internato que preparava adolescentes e jovens para a cidadania civil e eclesiástica (MONLEVADE, 2014, p. 16).

Aponto essa descoberta com o intuito de evidenciar que, muito antes das alterações nos dispositivos legais atuais, já existiam documentos que colocavam os funcionários de escola em outro patamar de reconhecimento profissional. Com essas considerações, e sem pretender fazer uma análise exaustiva da trajetória histórica, retomo o fato de que nas escolas jesuíticas, nas Aulas Régias, nos Seminários, nas escolas imperiais e privadas, até o ano de 1888, havia também, de acordo com Monlevade (2009), outra categoria de trabalhadores, a de escravos. Ainda segundo o referido autor, os escravos estavam a serviço dos professores e estudantes.

O papel desempenhado pelos irmãos coadjuvadores se perdeu junto com a expulsão dos jesuítas do Brasil no ano de 1759 e com a decorrente mudança no sistema educacional (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014). Sistema que, para Monlevade (2009, p. 340), comportava a “[...] complementaridade entre o trabalho docente propriamente dito e o trabalho educativo mais amplo, sustentado pelos coadjuvadores, aos quais cabia também a infraestrutura material dos colégios e escolas”.

Se, por um lado, as funções desempenhadas pelos escravos e escravas foram se caracterizando como simples apoio material e não mais afins ao pedagógico, por outro lado, torna-se necessário pensarmos sobre as seguintes perguntas:

Quem limpava a sala depois das aulas? Quem mantinha a provisão de água de beber e de lavar as mãos de mestres e discípulos? Quem “rondava” a sala para impedir a entrada de estranhos e controlar a saída dos estudantes? [...] A resposta, muda e invisível, mas que contribuía eficazmente para a manutenção do status quo no espaço escolar e no tempo social era: os escravos e escravas [...] (MONLEVADE, 2009, p. 341).

Passou-se o tempo, as cidades cresceram, resultou a República e daí em diante não houve mais “[...] “escravos escolares”” (MONLEVADE, 2009, p. 342, grifo do autor), mas o caráter de “[...] subalternidade dos funcionários perdurou século XX e Brasil adentro” (Ibidem). O desmerecimento, nesse contexto histórico, das funções desempenhadas pelos escravos e escravas apontam pistas para pensarmos sobre como se foi constituindo, ao longo dos tempos, a identidade profissional dos funcionários de escola, especialmente, a tendência ainda atual de não serem, muitas vezes, reconhecidos como educadores e profissionais da educação.

Fazendo um salto na história, convém apontar outros três fatos históricos relevantes para a análise que venho desenvolvendo: “[...] a vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, a Constituição do Brasil já independente, em 1824, e o Ato Adicional de 1834” (BRASIL, 2014b, p. 21). Como consequência deste último, a oferta do ensino primário e secundário foi descentralizada para as Províncias, resultando, assim, na construção de diferentes espaços escolares e, consecutivamente, foram sendo criadas novas funções que requeriam novos atores além dos professores (BRASIL, 2014b).

Da proclamação da República (1889) para os dias atuais, a presença dos funcionários técnicos administrativos na educação escolar só tem crescido (BRASIL, 2014b). Por volta das décadas de 1910 e 1920, com a crescente edificação de prédios escolares nos diferentes estados do Brasil, surgiu “[...] inovadora legislação sobre o “pessoal administrativo” das escolas, além de seus professores e diretores” (MONLEVADE, 2009, p. 342). Ainda de acordo com o autor, nesse período ocorreu o reconhecimento em portarias e diários oficiais das funções de porteiros, zeladores, secretários, inspetores de alunos, serventes (agentes de manutenção e limpeza), auxiliares de biblioteca e de laboratórios, entre outras.

Da década de 1950 em diante, houve uma expressiva expansão das matrículas nas escolas primárias e secundárias públicas e foram sendo introduzidas a alimentação escolar e funções de vigilância e segurança, multiplicando-se, assim,

a presença de funcionários(as) nas redes estaduais e municipais (BRASIL, 2014b). Conforme Brasil (2014b), no ano de 1980, o número aproximado de funcionários nas escolas brasileiras era de quase um milhão. Apesar desse expressivo número, comparando professores e funcionários nos quesitos salário, regime de trabalho e formação, estes últimos permaneciam subvalorizados (Ibidem).

A partir de um novo dispositivo da Constituição de 1988, no ano de 1990 foi permitida, aos funcionários públicos, a sindicalização. Nesse contexto, já existiam funcionários, em vários estados, organizados em associações e outros participavam de entidades do magistério, mas a reivindicação era a Unificação Sindical Nacional (BRASIL, 2014b). Em Congresso em Aracaju, no ano de 1990, os educadores públicos (professores, pedagogos e funcionários) fundaram a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (MONLEVADE, 2009). De acordo com o referido autor, mais tarde, no ano de 1995, foi organizado, na CNTE, o Departamento dos Funcionários de Escola (Defe), responsável pelo encaminhamento das lutas da categoria em nível nacional.

Com a bandeira “funcionários também são educadores”, o Defe priorizou algumas ações. Entre elas, pela sindicalização dos funcionários nas entidades de base, pela unificação das lutas, pela profissionalização dos funcionários em cursos técnicos de nível médio (MONLEVADE, 2009) e pela construção de “[...] uma identidade que expressasse as singularidades das funções desempenhadas e, ao mesmo tempo, revelasse seu sentido educativo” (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014, p. 221).

Na seção a seguir, procuro apresentar e analisar compromissos e contradições das políticas públicas educacionais no tocante ao reconhecimento, à valorização e formação dos profissionais da educação.

## **2.2 Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: compromissos e contradições**

O movimento de luta pelo reconhecimento e valorização da categoria, da carreira e da identidade profissional dos funcionários de escola teve seu início, como já visto, na década de 1990. A conquista, no entanto, está condicionada, segundo

Bessa (2016), a diferentes aspectos, que perpassam as políticas de gestão democrática da educação às condições de trabalho na escola, passando pela regulamentação, pelo financiamento, pelo plano de cargos e salários e pela oferta de formação.

Quando da aprovação da Lei nº 9.396/1996 (LDB) (BRASIL, 1996), a CNTE tentou incluir na categoria “profissionais da educação”, os funcionários de escola. A proposta, no entanto, não foi aceita. No entendimento das autoras Brzezinski e Vieira (2014), a percepção dos parlamentares que aprovaram a lei na época diferia da CNTE no sentido de que, para aqueles, as atividades desenvolvidas pelos funcionários de escola não integravam o conjunto de atividades consideradas afins da educação.

Com essa negativa por parte dos legisladores, evidenciou-se a necessidade de problematizar as concepções que fundamentaram tal decisão. Embora a Lei nº 9.396/1996 (LDB) tenha assumido uma concepção de educação mais abrangente (art. 1º) e tenha instituído em seu art. 3º que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – valorização do profissional da educação escolar [...]” (BRASIL, 1996, texto digital), naquele momento não esclareceu quem, de fato, deveria ser considerado profissional da educação.

Desse modo, segundo Brzezinski e Vieira (2014), o ponto de partida para as discussões remetia à concepção de escola. Tornava-se imprescindível, segundo as autoras, transcender o pensamento de que a estrutura escolar se resumia simplesmente em seus prédios. Considerar a escola como ambiente educativo, “[...] como espaço compartilhado em seu ambiente físico e social; o conjunto das atividades pedagógicas, incluindo a gestão escolar; o manejo dos multimeios didáticos; a alimentação escolar” (BRZEZINSKI; VIEIRA, 2014, p. 222), era a percepção desde então defendida pela CNTE.

As autoras supracitadas ressaltam que esse entendimento só se efetivaria a partir do momento em que se tornasse política pública. Neste ponto, acrescento que, em traços gerais, políticas públicas educacionais se caracterizam como

[...] programas governamentais, a relação de forças político-partidárias e de grupos sociais no seio de projetos educativos mais amplos; continuidade e contínuismo de propostas; ações e intenções advindas de fenômenos como

globalização e neoliberalismo entre outros, bem como suas consequências no campo educacional (ESQUINSANI et al., 2006, p. 18).

Para isso, no ano de 2005, Horácio Reis e Francisco das Chagas Fernandes<sup>5</sup> (MONLEVADE, 2009) conseguiram introduzir, no rol das Áreas de Educação Profissional de Nível Médio, a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar por meio da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de novembro de 2005, doutrinada no Parecer CNE/CEB nº 16/2005. A referida área profissional ficou, desde a sua criação, mais conhecida como Área 21 e foi, segundo Salustiano et al. (2009, p. 481), “[...] uma grande conquista institucional para os trabalhadores em educação”. Como salientado pelos autores Salustiano et al. (2009), trata-se de uma conquista institucional, um primeiro passo para, futuramente, ser efetivada como política pública educacional.

No contexto do Parecer CNE/CEB nº 16/2005, está o entendimento de que “[...] a ação educativa desenvolvida na escola não se restringe à importante atuação educativa do professor, mas abrange, também, as demais relações sociais estabelecidas nas e pelas instituições educativas” (BRASIL, 2005a, texto digital). Com esse texto, é possível perceber um movimento incipiente em direção à ressignificação da concepção de ação educativa desenvolvida nos ambientes escolares.

Ainda no mesmo Parecer, a Secretaria da Educação Básica ressalta que

[...] os profissionais não docentes constituem-se em “um segmento historicamente esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais” e que “o novo contexto social fez da escola um espaço de exercício de múltiplos papéis, o que requer a presença de vários profissionais da educação. Esta realidade coloca em cena os funcionários de escola” (BRASIL, 2005a, texto digital, grifos do autor).

Além de colocar em cena os funcionários de escola, igualmente reforça a necessidade de pensar sobre a nova função pedagógica dos profissionais (BRASIL, 2004) e a sua qualificação profissional. No que se refere à qualificação em nível médio, o Parecer CNE/CEB nº 16/2005 apresenta a caracterização da Área 21 e destaca as competências gerais dos profissionais formados nesse nível. Ressalto

---

<sup>5</sup> Francisco das Chagas Fernandes ocupava o cargo de secretário da educação básica do MEC e era membro do CNE. Ambos – Fernandes e Horácio Reis – eram ex-diretores da CNTE (MONLEVADE, 2009).

que esses aspectos sustentam a proposta pedagógica do Profuncionário, objeto desta pesquisa.

Os parágrafos um tanto longos que me permito transcrever foram retirados do referido Parecer e trazem, em um primeiro momento, a caracterização da Área 21:

Compreende atividades em nível técnico, de planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior, nas respectivas modalidades. Tradicionalmente, são funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente. Esses Serviços de Apoio Escolar são realizados em espaços como secretaria escolar, manutenção de infraestrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, jardins, hortas e outros ambientes requeridos pelas diversas modalidades de ensino. As funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais correntes na área (BRASIL, 2005a, texto digital).

Na sequência, o Parecer CNE/CEB nº 16/2005 elenca como competências profissionais gerais do técnico da Área 21:

- identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar;
- identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;
- cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;
- dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infraestrutura material e ambiental;
- redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo (BRASIL, 2005a, texto digital).

De acordo com Cleide (2009), a Área 21 reconheceu, de forma oficial, as atribuições dos funcionários de escola e, além disso, como pode ser visto na descrição das competências profissionais, especificou suas formas de atuação. A autora complementa, dizendo: “Este foi, no meu ponto de vista, o grande mérito da Área 21: definir as atividades dos funcionários de escola, tirá-los da invisibilidade, acabar com a falácia de que a escola só tem professores e alunos” (CLEIDE, 2009, p. 319).

Ainda sobre a caracterização da Área 21 e das competências gerais<sup>6</sup>, elencadas no dispositivo supracitado, talvez seja importante destacar a presença das dimensões pedagógica e técnica no corpo do texto. A presença dessas dimensões evidencia a atenção dada para a formação, antes de tudo, de um educador, de um profissional da educação que, ao passar por um dos cursos de formação de nível técnico da Área 21, poderá, entre outras possibilidades, reconhecer em sua ação a identidade profissional educativa.

Ao enfatizar a formação de um educador, a Área 21 legitima a compreensão de que todos que estão permanentemente presentes no ambiente escolar, em constante contato com os estudantes, assumem o papel de educadores, independentemente da função que exercem na escola (BRASIL, 2004). Por este motivo, a importância do desenvolvimento, por meio dos cursos da Área 21, de uma identidade profissional educativa.

Estando estabelecida a Área 21 no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007a), o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário. Com essa Portaria, criou-se, com efeito, uma política pública voltada para a qualificação profissional dos funcionários de escola.

Neste momento, antes de trazer para esta discussão o detalhamento acerca do Programa Profucionário, proponho a análise de determinados dispositivos legais que precederam e sucederam as datas da Resolução CNE/CEB nº 5/2005 e da Portaria Normativa nº 25/2007 para, mais adiante, dedicar devida atenção ao Programa Profucionário e seus desdobramentos. Dada a amplitude dos dispositivos relacionados à educação, foi necessário fazer um recorte. Frente à dinamicidade e, até mesmo, à transitoriedade dos documentos legais, ressalto a possibilidade de, ao longo do tempo, surgirem outros dispositivos legais que, por isso, não estarão aqui listados.

---

<sup>6</sup> Além das competências gerais da área, existem competências específicas de cada habilitação profissional. Mais adiante apresentarei as competências do Técnico em Multimídias Didáticas.

Para efetuar tais discussões, e levando em consideração o ponto central desta dissertação, optei por listar, em forma de Quadro (QUADRO 1), treze dispositivos que entendo serem, neste momento, importantes para a reflexão que aqui proponho. O Quadro 1 foi organizado com a intenção de, em um primeiro momento, apresentar, de forma sucinta, o caminho percorrido pelas políticas com ênfase no reconhecimento, na valorização e na formação dos profissionais da educação de forma abrangente. E, em um segundo momento, problematizar os compromissos e contradições das políticas públicas para com a formação dos profissionais da educação, sobretudo dos funcionários de escola.

Para tanto, no Quadro 1 apresento em ordem cronológica o dispositivo legal, o seu conteúdo e, quando necessário, destaco excertos da lei que considero importantes para esta discussão.

Quadro 1 – Relação de dispositivos ligados aos profissionais da educação

Dispositivo legal	Conteúdo do dispositivo	Destaque
Artigos 205 a 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Dispõe sobre a Educação.	
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	
Resolução nº 5, de 22 de novembro de 2005.	Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.	O <i>corpus</i> doutrinário encontra-se no Parecer CNE/CEB nº 16/2005. Cursos Técnicos de nível médio, habilitações profissionais mais correntes: Alimentação Escolar; Infraestrutura Escolar; Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar.
Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.	Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.	Redação dada ao art. 206, incisos V e VIII: “[...] V – <b>valorização dos profissionais da educação escolar</b> , garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. <b>A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica</b> e sobre a fixação

Dispositivo legal	Conteúdo do dispositivo	Destaque
		de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2006, texto digital, grifo meu).
Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007.	Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – PROFUNCIÁRIO.	A Portaria em seu art. 2º institui: “Art. 2º O PROFUNCIÁRIO tem por objetivo promover, por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações: I – Gestão Escolar; II - Alimentação Escolar; III - Multimeios Didáticos; IV - Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar” (BRASIL, 2007a, texto digital).
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.	A partir desta Política surge o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR.
Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.	Altera o art. 61 da LDB, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.	Categorias discriminadas: “[...] I – <b>professores</b> habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de <b>pedagogia</b> , com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – <b>trabalhadores em educação</b> , portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009b, texto digital, grifo meu).

Dispositivo legal	Conteúdo do dispositivo	Destaque
Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Profuncionário, e dá outras providências.	Altera o rol de habilitações ofertadas pelo Profuncionário para: I – Secretaria Escolar; II – Alimentação Escolar; III – Infraestrutura Escolar; IV – Multimeios Didáticos; V – Biblioteconomia; e VI – Orientação Comunitária.
Portaria MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011.	Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007.	Transfere o gerenciamento do Profuncionário para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação/MEC, por meio da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica.
Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.	Altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.	Entre as alterações, inclui na LDB o Art. 62-A: “ <b>Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61</b> far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. <b>Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput</b> , no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013a, texto digital, grifo meu).
Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	O Plano, com vigência por 10 (dez) anos, a contar de 2014, aponta diretrizes e estabelece 20 (vinte) metas com suas respectivas estratégias. Com destaque, a diretriz: “Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] IX – valorização dos (as) profissionais da educação (BRASIL, 2014, texto digital). Com destaque, as Metas 15, 16 e 18: <b>Meta 15:</b> garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, <b>política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</b> , assegurando que todos os professores e as professoras da

Dispositivo legal	Conteúdo do dispositivo	Destaque
		<p>educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>[...] <b>Meta 16:</b> formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e <b>garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação</b>, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>[...] <b>Meta 18:</b> assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a <b>existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino</b> e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do <u>inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</u>” (BRASIL, 2014a, texto digital, grifo meu).</p>
Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Brasileira.	<p>Revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Entre as disposições presentes no Decreto, reforça que:</p> <p>“§ 1º Para fins deste Decreto, <b>consideram-se profissionais da educação básica as três categorias</b> de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: <b>professores, pedagogos e funcionários da educação</b>, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados” (BRASIL, 2016a, texto digital, grifo meu).</p>
Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica.	<p>Cursos de formação inicial para os profissionais funcionários da educação básica, em nível superior, organizados em:</p> <p>I – Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar;</p> <p>II – Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar;</p> <p>III – Curso Superior de Tecnologia em</p>

Dispositivo legal	Conteúdo do dispositivo	Destaque
		Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar; IV – Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos” (BRASIL, 2016b, texto digital).
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	A Medida Provisória acrescenta uma quarta categoria a ser considerada profissional da educação escolar básica, a saber: “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36” (BRASIL, 2016c, texto digital).

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Como anteriormente evidenciado, a Resolução CNE/CEB nº 5/2005 e a Portaria Normativa nº 25/2007 representaram os primeiros passos em direção ao reconhecimento, à valorização e à formação profissional dos funcionários de escola, mas, sem dúvida, o grande marco para a categoria foi a criação da Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.

De acordo com Pedroso (2015, p. 24), “até a aprovação da Lei Federal nº 12.014/2009, as referências aos “profissionais da educação” remetiam-se aos professores e, em alguns casos, aos pedagogos [...], sendo que os funcionários de escola pouco apareciam”. Com efeito, a constatação da autora quanto à indefinição em relação à expressão “profissionais da educação” fica evidente no Quadro 1.

Antes da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a Constituição Federal de 1988 fazia referência aos “profissionais do ensino”. A Emenda, por sua vez, apresentou a ideia de valorização dos profissionais da educação escolar. Porém, naquele momento, não especificou a que profissionais estava se referindo, deixando para uma futura lei, que surgiu somente três anos depois, no ano de 2009, dispor sobre as categorias.

Ainda antes da Lei nº 12.014/2009, no ano de 2007 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, novamente, não fica explícito quem são

esses profissionais. Mais adiante, em janeiro do ano de 2009, é estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e com esta política se institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR).

Segundo Peixoto (2015, p. 20-21), o PARFOR, que

[...] foi lançado em 28 de maio de 2009, é uma ação do Ministério da Educação – MEC – que por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes – implementa a Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação instituída pelo Decreto 6.755/2009. As diretrizes desta Política estão apontadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico dos Planos de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, pontua entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

A Política Nacional de Formação volta-se para a formação dos profissionais do magistério, mais especificamente, para os professores. Se, por um lado, retoma a questão da valorização dos profissionais da educação, por outro, não esclarece a que profissionais está se referindo. Cabe retomar o fato de que, desde o ano de 2007, o Programa Profucionário estava estabelecido por meio de Portaria Normativa, no entanto, no momento de fixar a Política em questão, o Programa não foi mencionado.

Conforme destaquei no Quadro 1, a Lei nº 12.014/2009 foi instituída em agosto do ano de 2009, mas apenas no dia trinta de dezembro do ano de 2010 (Decreto nº 7.415/2010) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi revogada, e foi fixada a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispondo sobre o Profucionário e dando outras providências. Nesse momento, o Programa Profucionário ganha força, visto que passa a integrar a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Do mesmo modo, reforça a necessidade de formação dos funcionários de escola para que assim possam ser incorporados à categoria dos “[...] **trabalhadores em educação**, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 2009b, texto digital, grifo meu).

Dando continuidade à análise dos documentos, é importante apontar outro fato legal, ou seja, a Lei nº 12.796/2013, que trouxe acréscimos à LDB, dispondo

sobre a formação dos profissionais da educação. Segundo avaliação de Brzezinski (2014, p. 133), esse ordenamento

[...] provocou grande impacto na educação brasileira por prescrever alterações nas políticas educacionais, no financiamento da educação, na formação e valorização dos profissionais da educação, na reorganização da dinâmica organizacional da educação básica e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e superior. Além disso, incluiu na LDB/1996 o art. 62-A, no qual o legislador dedicou especial atenção aos funcionários das escolas da educação básica.

O propósito explícito nesse ordenamento coloca como garantia e como compromisso do Estado o direito à formação dos profissionais referidos no inciso III do art. 61 da LDB<sup>7</sup>, seja ela no local de trabalho ou em instituições formadoras, em cursos profissionais “[...] que melhor os qualifiquem para exercer funções técnicas imprescindíveis à qualidade social da educação básica” (BRZEZINSKI, 2014, p. 133).

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação (PNE), contido na Lei nº 13.005/2014, dedica, como destaquei no Quadro 1, importantes metas para a valorização dos profissionais da educação. Do ponto de vista de Dourado (2016, p. 43),

[...] é fundamental lutar para que ele se materialize, visando garantir maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, por meio de suas diretrizes, 20 metas e várias estratégias, que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, bem como questões atinentes à base nacional comum, qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Partindo dessa perspectiva, faço uma ressalva para o papel da gestão das políticas públicas educacionais. Para os autores Esquisani et al. (2006, p. 14), a gestão educacional

[...] caracteriza-se por dar corpo, forma, concretude às direções traçadas pelas políticas públicas, gerenciando-as. Isto inclui as instâncias hierárquicas componentes de uma dada (estudada) rede e suas articulações, bem como a implementação e execução de políticas de democratização e descentralização (ou políticas contrárias a tais princípios).

Assim sendo, a materialização das diferentes metas, propostas no PNE, em ações depende, entre outros fatores, da gestão nela empreendida. Nesse sentido, quando no PNE está posto, por exemplo, como meta “[...]15.10) **fomentar a oferta** de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à

---

<sup>7</sup> “[...] III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996, texto digital).

formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014a, texto digital, grifo meu), o que se espera é que ações como o Programa Profucionário recebam fomentos visando à sua continuidade e, até mesmo, à sua ampliação, ofertando também cursos tecnológicos de nível superior.

Nessa direção, situa-se a Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica em Nível Superior. No corpo do texto da referida Resolução, o legislador apresenta diferentes aspectos que foram considerados no estabelecimento das Diretrizes para a formação em Nível Superior, entre os quais cito:

[...] CONSIDERANDO que a **ação educativa desenvolvida pelos funcionários**, nas áreas de atuação (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos), **se configura como processo pedagógico intencional e metódico**, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos e no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

[...] CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que, nos ambientes e espaços educativos, **dão vida às instituições de educação básica**, sua organização e gestão, os projetos, cursos e atividades profissionais (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) devem ser contextualizados no espaço e no tempo e estar atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional da educação, o estudante e a instituição;

[...] CONSIDERANDO os **movimentos em prol da construção da identidade dos funcionários da educação, buscando superar a invisibilidade social, subalternidade política e marginalidade pedagógica, subvalorização salarial e a indefinição funcional**, ao afirmar seu papel de profissionais da educação e sua atuação técnico-pedagógica nas instituições de educação básica e nos sistemas de ensino; CONSIDERANDO a **importância do funcionário nas instituições de educação básica** e nos sistemas de ensino nas áreas de atuação e de sua **valorização profissional**, assegurada pela **garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho**; CONSIDERANDO as perspectivas de **articulação de projetos curriculares de nível superior com experiências** de formação em nível médio, normatizadas na **Área 21 da educação profissional** (BRASIL, 2016b, texto digital, grifo meu).

Optei por transcrever trechos extensos da Resolução com a intenção de evidenciar pontos essenciais que venho discutindo ao longo desta dissertação e que ganharam importante destaque na Resolução CNE/CES nº 2/2016, a saber: o reconhecimento da ação desenvolvida pelos funcionários de escola como ação

educativa; a importância dos funcionários que, juntamente com os demais protagonistas, possibilitam vida às instituições de educação básica; a força dos movimentos na busca pela superação da invisibilidade social, da subalternidade política, da marginalidade pedagógica, da subvalorização salarial e da indefinição funcional, em prol da construção da identidade dos funcionários da educação; a questão da valorização profissional e da garantia de formação inicial e continuada, o plano de carreira, o salário e condições dignas de trabalho.

Partindo dessas e de outras considerações, a referida Resolução define diretrizes para a criação de cursos em nível superior, que são continuidade dos cursos em nível técnico, atualmente ofertados pelo Programa Profucionário. Sendo assim, no documento são definidas as habilitações: Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Secretaria Escolar; Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Alimentação Escolar; Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Infraestrutura Escolar; e Curso Superior de Tecnologia em Educação e Processos de Trabalho: Multimeios Didáticos (BRASIL, 2016b).

Ainda em 2016, entrou em vigor o Decreto nº 8.752/2016, dispondo sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Brasileira, revogando os Decretos anteriormente mencionados: Decreto nº 6.755/2009 e Decreto nº 7.415/2010. Como descrito por Dourado (2016, p. 47), “[...] é oportuno situar que a política nacional proposta busca atender a meta 15 do PNE – que estabeleceu o prazo de 2 anos para a instituição da política”. Ainda nesse documento, em seu art. 1º, fica explícito que a política nacional destina-se à formação de professores, pedagogos e funcionários da educação (BRASIL, 2016a).

A análise do caminho percorrido pelas políticas públicas, com seus compromissos e contradições, voltadas para o reconhecimento, a valorização e a formação dos profissionais da educação, especialmente, dos funcionários de escola, remete à ideia inicial que desenvolvi na introdução desta dissertação: a questão da invisibilidade dos funcionários de escola. O reconhecimento da importância desses profissionais passa pelo contexto da escola, mas ganha legitimidade quando conquista espaço nos dispositivos legais. Sendo assim, é possível inferir que, ao

longo do tempo, a invisibilidade dos funcionários de escola foi reforçada pelos dispositivos legais.

Postos os direcionamentos e feita a descrição das políticas públicas que alicerçam a proposição do Programa Profucionário, passo agora para sua contextualização e seus desdobramentos no âmbito do estado do Rio Grande do Sul.

### 2.3 Considerações sobre o Programa Profucionário

O Programa Profucionário é uma política de formação inicial em serviço para funcionários da educação básica pública e trata-se de um Programa em que são ofertados cursos técnicos de nível médio. Conforme apresentado no *site* [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)<sup>8</sup>,

O Profucionário é o Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD). Obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996, conforme a Lei n. 12.014/2009 e ao disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, por meio do qual a profissionalização tornou-se direito de todos os funcionários da educação.

Na opinião de Bessa (2016, p. 202), o Programa Profucionário “[...] é o único programa de formação profissional, no Brasil, hoje, como política indutiva do Governo Federal, ofertado nacionalmente”. Do ponto de vista normativo, os cursos do Programa se inserem em seis conjuntos de diretrizes curriculares: cursos do nível básico, do ensino médio; cursos de formação de educador; cursos de formação em serviço; cursos da modalidade de educação de jovens e adultos; cursos profissionais e cursos da modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014b). Dessa forma, além de atender aos dispositivos constitucionais e legais, especialmente a LDB, a oferta dos cursos tem de seguir os Pareceres e Resoluções do CNE (BRASIL, 2014b).

A formação que ocorre nos cursos do Programa Profucionário, nas áreas de Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar e Infraestrutura Escolar fazem parte, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do

---

<sup>8</sup> Acesso em: 01 out. 2016.

Eixo Tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social, na Área 21 da Formação Técnica Profissional. A legislação e a normatização específicas acerca da formação profissional de funcionários da educação são recentes e ainda estão inseridas no contexto dos princípios orientadores da educação profissional em geral (BRASIL, 2014b).

Antes de se tornar política pública nacional de formação, o Projeto Profuncionário, como foi inicialmente identificado, desenvolveu no ano de 2005 uma experiência piloto nos estados Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Piauí e Tocantins, tendo como objetivo “construir e reconstruir a identidade profissional dos funcionários da educação” (PPC<sup>9</sup>, 2014, p. 8). No ano de 2006, o projeto foi ampliado para mais doze estados brasileiros.

A partir do ano de 2011, o Programa Profuncionário, já instituído enquanto política pública nacional de formação, sofreu mudança de gestão, conforme a Portaria Normativa do MEC nº 1.547/2011, passando da responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em que participam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa mudança, e por se tratar de cursos na modalidade a distância, o Programa passou a integrar a Rede de Educação Técnica a Distância (Rede e-Tec). Desde então, sua execução foi assumida pelos Institutos Federais (ARRIAL, 2016).

No ano de 2012, o IFSul ofertou a sua primeira edição do Programa Profuncionário, constituindo uma rede composta por quatorze Polos no estado do Rio Grande do Sul: Bagé, Barra do Ribeiro, Camaquã, Charqueadas, Encruzilhada do Sul, Jaguarão, Passo Fundo, Pelotas – Visconde da Graça, Pelotas – Câmpus Pelotas, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires.

De acordo com Arrial (2016), no ano de 2012, foram matriculados 1.778 estudantes nos cursos Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar,

---

<sup>9</sup> PPC – Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Multimeios Didáticos do IFSul.

distribuídos nos 14 Polos. Na Tabela 1, na sequência, apresento os dados do número de estudantes matriculados por curso e o quantitativo de Polos:

Tabela 1 – Nº de estudantes matriculados na 1ª edição do Profucionário no RS

<b>Cursos Técnicos</b>	<b>Número de alunos matriculados</b>	<b>Quantidade de Polos</b>
Técnico em Alimentação Escolar	434	14
Técnico em Infraestrutura Escolar	381	12
Técnico em Multimeios Didáticos	454	14
Técnico em Secretaria Escolar	509	14

Fonte: ARRIAL, 2016.

Após o término da 1ª edição (2012-2014) do Programa Profucionário, no mesmo ano (2014) o IFSul ofertou sua 2ª edição (2014-2016). Nessa edição, o Programa ampliou a sua abrangência no estado do Rio Grande do Sul, segundo dados recebidos via e-mail da equipe gestora<sup>10</sup> do Programa. O número de Polos ampliou de 14 para 18, conforme seguem: Bagé, Canguçu, Charqueadas, Encruzilhada do Sul, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Piratini, Santa Vitória do Palmar, Santana do Livramento, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Venâncio Aires.

Em se tratando do número de estudantes dessa edição, no dia 22 de agosto de 2016 recebi, via e-mail, o quantitativo de estudantes matriculados, conforme dados consolidados no dia 25 de abril de 2016. Na Tabela 2 apresento dados a respeito do número de estudantes matriculados por curso e o quantitativo de Polos:

Tabela 2 – Nº de estudantes matriculados na 2ª edição do Profucionário no RS

<b>Cursos Técnicos</b>	<b>Nº de alunos ativos</b>	<b>Quantidade de Polos</b>
Técnico em Alimentação Escolar	205	10
Técnico em Infraestrutura Escolar	92	06
Técnico em Multimeios Didáticos	206	14
Técnico em Secretaria Escolar	327	18

Fonte: Dados do Profucionário – e-mail enviado pela equipe gestora do Programa Profucionário, em 22 ago. 2016.

Os números apresentados na Tabela 1 e Tabela 2 revelam o alcance do Programa Profucionário no estado do RS, tanto em relação ao número de funcionários de escola matriculados nas duas edições, quanto em relação aos

<sup>10</sup> A equipe gestora do Profucionário está situada na cidade de Pelotas/RS, local onde também estão localizadas a Reitoria e Pró-Reitorias do IFSul.

municípios atendidos. Destaco, nesse sentido, que as cidades onde existem Polos do Programa Profucionário não correspondem, necessariamente, às cidades em que há câmpus do IFSul<sup>11</sup>.

A pesquisa aqui desenvolvida se insere no contexto da 2ª edição do Programa Profucionário - IFSul no estado do RS e a 1ª edição com Polo no município de Lajeado/RS. Esse período coincide com o início das atividades do IFSul – câmpus Lajeado/RS, na mesma cidade.

Depois desta breve contextualização do Programa Profucionário e seus desdobramentos no âmbito do estado do Rio Grande do Sul, na subseção seguinte aprofundo a análise do Programa no tocante à sua organização pedagógica.

### **2.3.1 Organização pedagógica do Programa Profucionário**

A organização pedagógica do Programa Profucionário segue, inicialmente, orientações legais e orientações constantes no Caderno de Orientações Gerais do Profucionário (BRASIL, 2014b). No entanto, sendo o IFSul responsável pela oferta e execução do Programa no estado do RS, possui autonomia para adaptar a organização pedagógica à sua realidade.

Para tanto, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSul, é construído o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para cada um dos cursos ofertados pelo Instituto, inclusive os cursos do Programa Profucionário. Cada PPC tem por finalidade organizar o conjunto de ações que necessitam ser desenvolvidas em cada curso (GIL, 2015).

A fim de compreender as propostas elucidadas no PPC dos cursos do Programa Profucionário ofertados pelo IFSul, principalmente do curso Técnico em Multimeios Didáticos, entendo ser importante ressaltar aspectos centrais da proposta político-pedagógica do Programa, de acordo com o Caderno de Orientações Gerais (BRASIL, 2014b). Nesse seguimento, são basicamente três particularidades que

---

<sup>11</sup> Integram o IFSul os seguintes câmpus: câmpus Pelotas; câmpus Pelotas – Visconde da Graça; câmpus Bagé; câmpus Camaquã; câmpus Charqueadas; câmpus Gravataí; câmpus avançado Jaguarão; câmpus Lajeado; câmpus avançado Novo Hamburgo; câmpus Passo Fundo; câmpus Santana do Livramento; câmpus Sapiranga; câmpus Sapucaia do Sul; câmpus Venâncio Aires. A Reitoria e as Pró-Reitorias estão situadas na cidade de Pelotas.

caracterizam a organização pedagógica do Programa Profucionário: a oferta é a distância; o currículo é modular e não unicamente disciplinar, e os componentes curriculares são elaborados considerando núcleos de formação que se cruzam (Ibidem).

No que diz respeito à oferta na modalidade de Educação a Distância (EaD), o Programa Profucionário precisa seguir a legislação dessa modalidade de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), ao fazerem referência à modalidade EaD, estabelecem:

Art. 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de **20% (vinte por cento) de carga horária presencial**, nos termos das normas específicas definidas em cada sistema de ensino.

§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais (BRASIL, 2012a, texto digital, grifos meus).

No que se refere à organização modular do Programa Profucionário, Bessa (2009, p. 485) entende que “os módulos foram escritos visando ao objetivo geral de possibilitar que os cursistas possam (des)construir sua identidade profissional: de funcionários de apoio escolar a profissionais, educadores, gestores e cidadãos”. Dessa forma, ainda segundo o autor, todos os módulos<sup>12</sup> problematizam a realidade escolar, compreendida como tema transversal. Cada módulo aborda questões específicas, teórico-práticas, possibilitando sua compreensão na totalidade, a partir de diferentes prismas.

O terceiro aspecto que caracteriza a organização pedagógica do Programa Profucionário trata do cruzamento dos núcleos de formação. Este cruzamento acontece, segundo as Orientações Gerais (BRASIL, 2014b), sobretudo, em decorrência dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que sustentam sua proposta político-pedagógica. Esses princípios “[...] são **filosóficos** porque expressam conceitualmente o sentido da proposta. São **políticos** porque expressam escolhas feitas entre alternativas possíveis. Por fim, são **pedagógicos** porque

---

<sup>12</sup> Cada curso possui módulos específicos, em conformidade com cada habilitação. A apresentação dos módulos ocorre na subseção que trata especificamente da proposta e organização pedagógica do curso Técnico em Múltiplos Didáticos, foco desta dissertação.

expressam intenção e planejamento educativos” (BRASIL, 2014b, p. 71, grifos do autor).

Nesse viés, de acordo com o documento orientador (BRASIL, 2014b), os princípios que sustentam a proposta pedagógica são: indissociabilidade entre teoria e prática; construção de competências e conhecimentos por meio de problematização, investigação e reflexão na vivência e na prática; e transversalidade temática. Com esses princípios, o Programa Profucionário objetiva garantir que determinados temas, procedimentos e atitudes transitem de um núcleo para outro, sobretudo, em função das competências dos sujeitos em formação.

Dentre as competências, as Orientações Gerais (BRASIL, 2014b) sublinham a competência de “transformar o saber fazer da vivência em prática educativa para a construção de outras relações sociais, mais humanizadas” (Ibidem, p. 79). Com o destaque para essa competência, um aspecto chama a atenção: a importância da trajetória de cada funcionário estudante. Com isso, as vivência e experiências dos funcionários de escola são levadas em conta no decorrer do processo formativo. Eles são considerados sujeitos que portam um saber construído na vivência do seu fazer cotidiano, nas diferentes escolas em que atuam.

Para ratificar a compreensão dos funcionários de escola enquanto sujeitos da formação e em formação (BRASIL, 2014b), o autor Charlot (2000, p. 33) colabora dizendo que o sujeito “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. Dessa forma, cada funcionário possui diferentes trajetórias que foram compondo o seu fazer diário nas escolas e constituindo a sua identidade.

Nesse ponto, o documento orientador (BRASIL, 2014b) enfatiza que esses aspectos da vivência e do saber fazer dos funcionários de escola, dão a eles uma identidade atual e, dependendo do caso, precisam ser desconstruídos e reconstruídos para que uma nova identidade profissional possa ser construída.

Retomando os princípios elencados no documento orientador do Programa (BRASIL, 2014b), a indissociabilidade entre teoria e prática é defendida a partir da perspectiva de que pela teoria é possível compreender a prática e,

concomitantemente, reconstruir essa prática de maneira crítica. Nessa direção, “[...] não se aprende teoria para aplicar e usar na prática, mas se aprende e se constrói teoria transformando o saber fazer da vivência cotidiana em prática intencional” (BRASIL, 2014b, p. 72).

O autor Paulo Freire foi um dos pioneiros a colocar em evidência a questão da intencionalidade da prática educativa, uma vez que, para o autor, o ato educativo é essencialmente político. Para Freire (1996), toda prática educativa exige a presença de sujeitos: um que, ao ensinar, aprende, e outro que, ao aprender, ensina, ressaltando o seu cunho gnosiológico. A prática educativa, ainda segundo o autor, inclui o uso de métodos, de técnicas, de materiais e demanda, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Nela existem também objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos.

Desse conjunto que compõe a prática educativa, decorre, no dizer de Freire (1996, p. 78, grifo do autor), a “[...] qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra”. Considerando que o Programa Profucionário se preocupa com a formação de educadores, a prática dos funcionários de escola pode ser compreendida, assim como a prática educativa dos professores, como um ato educativo e político.

Dando continuidade, os demais princípios elencados nas Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b) referem-se à construção de competências e conhecimentos por meio de problematização, investigação e reflexão na vivência e na prática, e transversalidade temática. Antes de desenvolver esses princípios, o documento orientador (Ibidem) pontua ser importante compreender a partir de que perspectiva o Programa entende competência, uma vez que, o perfil profissional de conclusão dos cursos do Programa Profucionário é definido pelas competências que o funcionário estudante deverá adquirir e/ou construir no decorrer do curso. Para Zabala e Arnau (2010), dificilmente encontramos uma proposta de formação profissional que não se estruture em torno de competências.

O documento orientador (BRASIL, 2014b, p. 71) apresenta sua definição de competência: “[...] a competência de um profissional é vista pelo uso que ele faz de

valores, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação para lidar com uma demanda de trabalho na sociedade”. Complementando essa compreensão, recorro ao entendimento dos autores Zabala e Arnau (2010), de que competência é a capacidade, ou também a habilidade, para realizar tarefas ou mesmo atuar diante de diferentes situações de forma eficaz em um determinado contexto. Para tanto, ainda segundo Zabala e Arnau (2010), é necessário que sejam mobilizados, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada, conhecimentos, atitudes e habilidades.

Tanto as Orientações Gerais (BRASIL, 2014b) quanto Zabala e Arnau (2010) defendem a ideia de que não é suficiente, para ser competente, dominar algumas técnicas e a sua funcionalidade. É importante que o que se aprende seja útil para o sujeito, neste caso o funcionário de escola, poder agir de forma eficiente e determinada frente a uma situação real. Nessa perspectiva,

a aquisição de competência não se reduz ao mero saber técnico, como, por exemplo, instalar e desinstalar um computador. Essa atividade está relacionada a fins educativos que envolvem aspectos políticos, éticos, estéticos e científicos, relativos à compreensão do sentido do uso pedagógico/educativo do computador na escola (BRASIL, 2014b, p. 72).

Pensando mais especificamente no caso do Técnico em Multimeios Didáticos, habilitação foco desta dissertação, será considerado competente, articulando a ideia defendida nas Orientações Gerais (BRASIL, 2014b) e pelos autores Zabala e Arnau (2010), o profissional que souber planejar e potencializar o uso educativo do computador na escola. Assim como, planejar e potencializar o uso dos demais multimeios didáticos disponíveis na escola.

Na opinião de Zabala e Arnau (2010), o questionamento referente à desconexão entre teoria e prática propiciou uma forte corrente de opiniões favoráveis a um ensino baseado no desenvolvimento de competências. Esse entendimento reitera os princípios que sustentam a proposta pedagógica do Programa Profucionário, principalmente o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática.

Na sequência, os demais princípios, que se referem à construção de competências e conhecimentos por meio de problematização, investigação e reflexão na vivência e na prática e transversalidade temática, são defendidos com base no entendimento de que os conhecimentos, deverão ser reconstruídos pelos funcionários estudantes com base nas suas necessidades situacionais, ou seja, nos

projetos pedagógicos das escolas e dos órgãos em que trabalham. Esses conhecimentos serão apropriados por meio dos estudos no Programa Profucionário (BRASIL, 2014b).

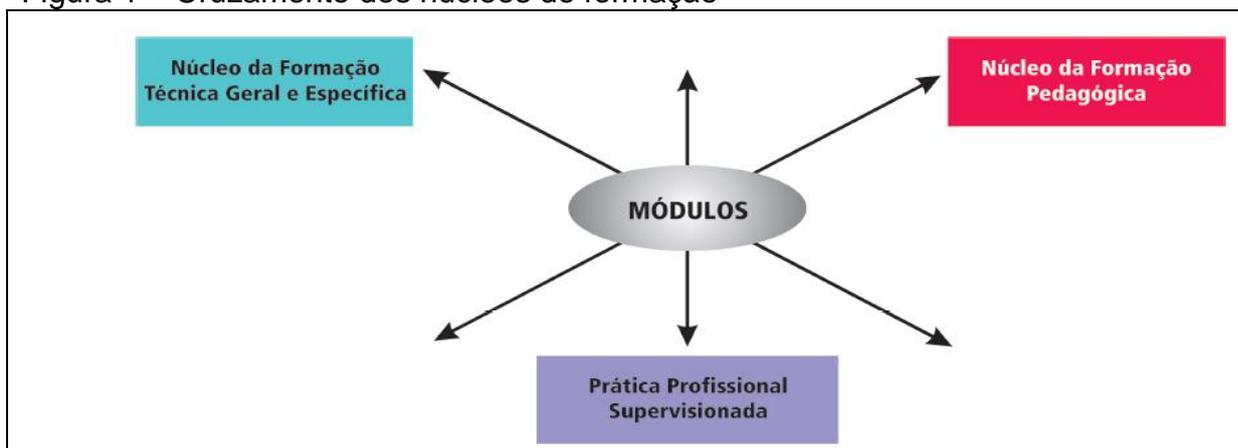
No Programa Profucionário entende-se que as competências elencadas no perfil profissional de cada uma das habilitações demandam conhecimentos sobre a escola. Isso implica problematizar a escola e refletir sobre sua função social, seu papel na comunidade, seu trabalho educativo, sobre a produção de cultura e identidade, sobre o projeto político-pedagógico, entre tantos outros elementos. Desse modo, ao estudar a escola, esses temas são atravessados uns pelos outros e requerem conhecimentos técnico-científicos que possam subsidiar a compreensão (BRASIL, 2014b).

Com essa breve digressão acerca dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que sustentam a proposta político-pedagógica do Programa Profucionário, resgato o terceiro e último aspecto que caracteriza a sua organização, o cruzamento dos núcleos de formação. Em virtude dos princípios, é possível que determinados temas, procedimentos e atitudes transitem de um núcleo para outro em função das competências dos funcionários estudantes (BRASIL, 2014b).

Com isso, os núcleos de formação assumem um caráter flexível e não é atribuída mais importância para um, em detrimento de outro. Do ponto de vista do documento orientador do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b), a partir do contato com diferentes saberes, o saber fazer da vivência, poderá ser problematizado, compreendido, ressignificado, reconstruído nas práticas de trabalho na escola, visto que se trata de funcionários estudantes.

Nesse sentido, compõem os núcleos de formação dos cursos do Programa Profucionário, conforme Figura 1, a Formação Pedagógica, a Formação Técnica Geral e Específica e a Prática Profissional Supervisionada. De acordo com o Caderno de Orientações (BRASIL, 2014b, p. 82, grifo do autor), a “grande e original contribuição que o Profucionário consolidou na história da profissionalização desses trabalhadores da educação foi o caráter técnico – PEDAGÓGICO de sua formação”.

Figura 1 – Cruzamento dos núcleos de formação



Fonte: Caderno de Orientações Gerais (BRASIL, 2014b, p. 79).

Os três núcleos de formação são articulados em módulos, de forma que os conhecimentos e competências sejam adquiridos, construídos e experimentados por meio da problematização teórico-prática de assuntos e situações constituintes dos conteúdos de cada curso do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b). Assim, os núcleos são articulados em módulos e estes, por sua vez, estão organizados em componentes curriculares.

No Núcleo da Formação Pedagógica estão alocados os seguintes temas: identidade do técnico em educação enquanto educador, gestor, profissional, cidadão e humano; educação, na qualidade de prática social, como formação, como ato político; cidadania, ao mesmo tempo como direito, conquista, projeto social e valor político; trabalho, na condição de elemento central na organização social como autoprodução humana; e, por fim, gestão democrática, entendida como gestão coletiva e participativa, em que se problematiza, reflete e investiga a realidade (BRASIL, 2014b). Os componentes curriculares desse núcleo são desenvolvidos por meio do estudo e da vivência da escola. Nessa direção, esse núcleo traz a proposta de

ampliar e movimentar a visão dos funcionários sobre a escola, tentando deslocar e multiplicar os seus olhares, para que possam repensar e reorientar suas práticas e suas relações nela e com ela, com a própria escola, com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar e, sobretudo, consigo mesmos, como pessoas e como categoria profissional: **educadores** (BRASIL, 2014b, p. 84, grifo do autor).

Os componentes curriculares deste núcleo são comuns às quatro habilitações (Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar) dos cursos ofertados pelo

IFSul no estado do RS. Dessa forma, esse núcleo é composto dos seguintes componentes curriculares: Fundamentos e Prática na EaD; Educação, Sociedade e Trabalho; Funcionários de Escola; Educadores e Educandos; Homem, Pensamento e Cultura; Relações Interpessoais e Gestão da Educação Escolar (PPC, 2014).

No Núcleo da Formação Técnica Geral e Específica são enfatizados saberes que envolvem nutrição, comunicação, administração, ciências contábeis, meio ambiente, informática, direito, entre outros. Esse núcleo subdivide-se em Formação Técnica Geral e Formação Técnica Específica. A primeira é comum às quatro habilitações e é composta pelos seguintes componentes curriculares: Informática Básica e Aplicada à Educação; Produção Textual na Educação Escolar e Direito Administrativo e do Trabalhador (PPC, 2014). Esses componentes trazem temas entendidos como necessários para a profissionalização de todas as habilitações (PEDROSO, 2015).

Já a Formação Técnica Específica busca oferecer, ao funcionário estudante, conhecimentos técnicos e tecnológicos específicos de cada formação profissional<sup>13</sup>, levando em consideração os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos anteriormente descritos. De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2014b), existe um esforço de que os conteúdos desse núcleo possam vir a ser apropriados pelo funcionário estudante de forma reflexiva e crítica, de modo a contribuírem para a ressignificação da rotina e do saber fazer da vivência escolar.

O terceiro núcleo de formação, a Prática Profissional Supervisionada (PPS), é o momento em que o funcionário estudante repensa seu fazer profissional, podendo, assim, transformar atividades rotineiras em práticas educativas intencionais (BRASIL, 2014b). As Orientações Gerais (Ibidem) defendem que nesse núcleo ocorre a problematização da rotina dos funcionários de escola e há possibilidade de criação de outras práticas. Práticas estas sustentadas nos estudos dos diferentes componentes curriculares dos outros núcleos e, aliadas às necessidades educativas da escola em que o funcionário de escola trabalha. O documento orientador (Ibidem) sugere como carga horária de PPS o mínimo de 300h.

---

<sup>13</sup> Os componentes da Formação Técnica Específica do curso Técnico em Multimídias Didáticas serão apresentados na subseção que trata sobre a proposta e organização pedagógica do referido curso.

Nesta subseção apresentei a organização pedagógica do Programa Profucionário, abordando suas particularidades, os princípios que sustentam a sua proposta, o entendimento de competência e o detalhamento dos núcleos de formação que se cruzam na estrutura curricular de cada um dos seus cursos. Por meio desses elementos, é possível inferir que a proposta do Programa reconhece o funcionário de escola como sujeito da formação e em formação. Para tanto, leva em consideração a sua trajetória, a sua vivência e experiência, direcionando os estudos e as práticas para a escola, sobretudo, a escola em que cada funcionário trabalha, podendo assim intervir no cotidiano escolar.

A subseção seguinte visa evidenciar a proposta e organização pedagógica mais específica do curso Técnico em Multimeios Didáticos, foco desta pesquisa.

### **2.3.2 Proposta e organização pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos**

Dado o fato de esta pesquisa estar direcionada para as repercussões do Programa Profucionário nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos, a partir deste momento, evidenciarei a proposta e organização pedagógica do referido curso. Saliento que muito do que compõe a proposta do curso em questão igualmente se aplica às demais três habilitações (Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar e Técnico em Secretaria Escolar) ofertadas pelo IFSul.

Para tanto, apresento aspectos relacionados à proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos, com seus objetivos, e ao perfil profissional do egresso. Na sequência, exponho a organização pedagógica do referido curso no que tange à oferta na modalidade a distância, à estrutura curricular e aos módulos.

A proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos, ofertado pelo IFSul, está descrita em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2014) e leva em consideração as Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b) e o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) do IFSul. Nessa direção, o PPC (2014, p. 10-11) elenca como objetivos gerais do curso Técnico em Multimeios Didáticos:

- Promover a formação profissional técnica de nível médio para profissionais da educação que atuam em áreas de apoio às atividades pedagógicas e administrativas nas escolas públicas de educação básica, dando-lhes condições para um entendimento da educação e da escola como espaços coletivos de formação humana, de diversidade étnica cultural, bem como de desenvolvimento de competências para atuar numa habilitação específica, sem perder a noção da totalidade da função social da educação; e,
- Propiciar a profissionalização de trabalhadores para atuarem como técnicos na educação, valorizando o seu papel como profissionais da educação por meio da qualificação e melhoria da sua prática.

Já por objetivos específicos, o curso se propõe a:

- Formar profissionais capazes de realizar ações de apoio às atividades de Multimeios Didáticos, contribuindo para utilização adequada e qualitativa de recursos disponíveis referentes às tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar;
- Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;
- Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;
- Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber (PPC, 2014, p. 11).

Em relação ao perfil profissional do Técnico em Multimeios Didáticos, ele integra conhecimentos, saberes, princípios, valores e habilidades que o qualificam como educador e gestor dos espaços e ambientes de comunicação e tecnologia na escola (BRASIL, 2014b). No PPC (2014, p. 13-14) está posto que o egresso do curso

[...] promove no ambiente educacional a mediação entre recursos tecnológicos e a prática educativa escolar. Orienta e apoia a comunidade escolar na utilização de equipamentos tecnológicos disponíveis. Prepara apresentações e materiais didáticos produzidos pelos educadores. Difunde as práticas de utilização dos recursos tecnológicos (planejamento, organização, execução e controle de utilização de equipamentos e programas). Indica novos recursos tecnológicos para a ampliação e atualização do acervo multimidiático. Zela pela manutenção, controle e armazenamento dos equipamentos tecnológicos e programas da unidade escolar.

Nesse aspecto, comparando o perfil profissional, com suas competências, apontado no Caderno de Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b) e o perfil profissional do PPC (2014) do IFSul, o primeiro demonstra intencionalidades mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais específicas se confrontadas com os componentes curriculares que compõem a estrutura curricular

do curso. Essa ponderação se justifica na medida em que são elencadas dezesseis competências específicas, conforme seguem:

- a)** conhecer a natureza e os elementos historicamente construídos da comunicação humana, do gesto à fala e aos símbolos gráficos;
- b)** entender a leitura das diversas linguagens e seu uso na instrução e na educação;
- c)** dominar os conceitos básicos e as diversas teorias no campo da comunicação;
- d)** ter familiaridade com os principais jornais diários e revistas semanais do Brasil, bem como saber produzir mídia impressa (jornal de escola, por exemplo);
- e)** dominar os fundamentos das linguagens audiovisuais de comunicação: teatro, fotografia, cinema, rádio, tevê e internet;
- f)** dominar as questões colocadas pela comunicação na educação como projeto e processo social e as contradições entre as mídias e a formação humanística;
- g)** entender e dominar o conceito de mídia educativa e seus desdobramentos na produção de livros didáticos, de programas de rádio, de tevê e de vídeos educativos;
- h)** conhecer as questões básicas referentes ao livro: produção, edição, classificação, catalogação;
- i)** dominar os aspectos operacionais de bibliotecas escolares, inclusive da captação de títulos didáticos, literários e científicos, relacionados ao desenvolvimento do currículo da educação básica;
- j)** gerenciar bibliotecas e videotecas escolares de pequeno e médio portes, supervisionado por profissionais habilitados em biblioteconomia;
- k)** dominar o histórico e o desenvolvimento dos audiovisuais ligados à educação, bem como a interpretação crítica de suas formas e conteúdos;
- l)** dominar os fundamentos das práticas dos laboratórios escolares nas diversas áreas: física, química, biologia, línguas, informática, bem como o papel dos professores, dos técnicos e dos estudantes no manuseio dos equipamentos e materiais;
- m)** conhecer os fundamentos das expressões culturais que integram os conteúdos curriculares da educação básica e dominar as funções e gestão de seus espaços físicos: auditórios, teatros, cinemas, salas de vídeo, salas de dança, galerias de exposições de arte, museus;
- n)** dominar a história e a produção cultural do município e ter familiaridade com seus produtores e atores, com vistas à integração entre a escola e a comunidade;
- o)** conhecer os fundamentos da informática, o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem, da internet como fonte de pesquisa e das novas tecnologias aplicadas às artes, com o domínio prático dos principais programas;
- p)** manter relacionamento construtivo com todos os professores no sentido de se prontificar a ajudá-los em seu trabalho de ensino com o uso das tecnologias de informação disponíveis na escola e na comunidade (BRASIL, 2014b. p. 93-94).

Os componentes curriculares do curso em análise estão elencados no Quadro 2, na sequência. Antes de apresentá-los, retomo as três características básicas do Programa Profuncionário e que refletem na organização pedagógica do referido curso: oferta na modalidade a distância, currículo modular e os núcleos de formação que se cruzam por meio dos componentes curriculares (BRASIL, 2014b).

Sobre a oferta na modalidade a distância, sua organização curricular prevê momentos presenciais, respeitando as determinações legais de 80% da carga horária a distância e 20% presencial. De acordo com Silva (2009, p. 98),

A Educação a Distância (EAD), apoiada nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), manifesta-se como uma solução viável e de concretas possibilidades para a democratização de acesso ao conhecimento à parcela da população excluída de seu alcance.

Sendo assim, para o desenvolvimento do curso é utilizado um Ambiente Virtual de Aprendizagens (AVA), onde estão disponíveis todas as atividades que os funcionários estudantes deverão realizar, assim como as videoaulas a serem assistidas nos encontros presenciais. Também é possível acompanhar os resultados das avaliações e comunicar-se via AVA com os colegas e a equipe pedagógica<sup>14</sup>. Além do material disponibilizado no ambiente virtual, os estudantes recebem, cadernos, também conhecidos por apostilas, referentes a cada componente curricular, no início de cada módulo.

Em cada Polo, nos momentos presenciais, os funcionários estudantes do curso assistem a videoaulas, planejadas pelos professores formadores, e após realizam atividades, também propostas pelos professores formadores. Nesses momentos, o tutor presencial (TP) interage com os estudantes e os instiga a fazerem todas as atividades propostas pelos professores (ARRIAL, 2016). Na visão da autora (p. 101), “cabe ao TP conhecer a realidade, facilidades/dificuldades e apresentá-las ao tutor a distância (TD), ao professor (PF) e ao coordenador(a) de curso (CC) [...] afinal é o tutor presencial que estabelece maiores vínculos com o funcionário-estudante”.

Nas duas últimas edições do Programa no estado do RS, os momentos presenciais do curso Técnico em Multimeios Didáticos ocorreram às segundas-feiras, no turno da manhã. Os encontros presenciais aconteceram toda semana, salvo nos períodos de recesso escolar. Pelo fato de o regime do curso ser organizado em módulos, a cada 10 semanas iniciava um novo módulo.

---

<sup>14</sup> A equipe pedagógica de cada curso é composta por: tutores a distância, tutores presenciais, professores formadores de cada componente curricular, coordenador de curso e coordenador de Polo. Destes, somente tutores presenciais e coordenador de Polo se encontram no local de realização do curso; os demais trabalham na cidade de Pelotas/RS.

No que se refere à estrutura curricular do curso, ela está organizada da seguinte forma: um núcleo com nove componentes curriculares de Formação Pedagógica, um núcleo com quatro componentes curriculares de Formação Técnica Geral, ambos comuns aos quatro cursos do Programa Profucionário, e um núcleo Específico, com dez componentes curriculares (PPC, 2014). A Prática Profissional, por sua vez, perpassa os três núcleos. No Quadro 2, estão especificados os núcleos com seus respectivos componentes curriculares e a carga horária total.

Quadro 2 - Currículo para formação do Técnico em Multimeios Didáticos

<b>Núcleos</b>	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Formação Pedagógica e Prática Profissional</b>	Fundamentos e Prática na EaD Orientação da Prática Profissional I Educação, Sociedade e Trabalho Funcionários de Escola Educadores e Educandos Homem, Pensamento e Cultura Relações Interpessoais Gestão da Educação Escolar Reflexões sobre a Prática Profissional I	600h
<b>Formação Geral e Prática Profissional</b>	Informática Básica e Aplicada à Educação Produção Textual na Educação Escolar Direito Administrativo e do Trabalhador Reflexões sobre a Prática Profissional II	300h
<b>Formação Específica e Prática Profissional</b>	Teorias da Comunicação Audiovisuais Biblioteca Escolar Laboratórios Oficinas Culturais Informática Aplicada à Educação I Informática Aplicada à Educação II Informática Aplicada às Artes Orientação da Prática Profissional II Reflexões sobre a Prática Profissional III	780h
	<b>Carga horária total</b>	<b>1.680h</b>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Multimeios Didáticos do IF Sul (2014).

Em função de sua organização modular, no decorrer dos dois anos (2014-2016) do curso Técnico em Multimeios Didáticos, os núcleos de formação com seus referentes componentes curriculares (Quadro 2) foram sistematizados em um total

de sete módulos. No Quadro 3, exponho a referida sistematização. A propósito, a sigla MD corresponde a Multimeios Didáticos. Utilizo a sigla para preservar a forma empregada no AVA do Programa Profucionário.

Quadro 3 - Organização modular do curso Técnico em Multimeios Didáticos

<b>Módulo</b>	<b>Núcleo</b>	<b>Componentes curriculares</b>
1º	Formação Pedagógica e Prática Profissional	MD 1. Fundamentos e Prática na EaD MD 2. Orientação da Prática Profissional I
2º	Formação Pedagógica e Prática Profissional	MD 3. Educação, Sociedade e Trabalho MD 4. Educadores e Educandos MD 5. Reflexões sobre a Prática Profissional I MD 6. Funcionários de Escola
3º	Formação Pedagógica	MD 7. Relações Interpessoais MD 8. Gestão da Educação Escolar MD 9. Homem, Pensamento e Cultura
4º	Formação Geral e Prática Profissional	MD 10. Informática Básica e Aplicada à Educação MD 11. Produção Textual na Educação Escolar MD 12. Direito Administrativo e do Trabalhador MD 13. Reflexões sobre a Prática Profissional II
5º	Formação Específica	MD 14. Teorias da Comunicação MD 15. Audiovisuais MD 16. Informática Aplicada à Educação I
6º	Formação Específica e Prática Profissional	MD 17. Biblioteca Escolar MD 18. Informática Aplicada à Educação II MD 19. Orientação da Prática Profissional II
7º	Formação Específica e Prática Profissional	MD 20. Informática Aplicada às Artes MD 21. Oficinas Culturais MD 22. Laboratórios MD 23. Reflexões sobre a Prática Profissional III

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O Caderno de Orientações (BRASIL, 2014b) sugere como um dos núcleos formativos a Prática Profissional Supervisionada (Figura 1). No entanto, dada a inviabilidade dessa Prática no contexto do Programa Profucionário ofertado pelo IFSul, esse núcleo, como pode ser visto nos Quadros 2 e 3, é desenvolvido por meio dos componentes de Orientação da Prática Profissional (OPP) I e II e Reflexões sobre a Prática Profissional (RPP) I, II e III. Abordando esse tema,

A coordenadora Prof<sup>a</sup>. Ms. Mascarenhas comenta ainda no *e-mail* do dia 18 de agosto de 2014: “Os cursos do PROFUNCIÁRIO do IFSul possuem as disciplinas de OPP e RPP (orientação da prática profissional e reflexões sobre a prática profissional) que atravessam o módulo introdutório, o geral e o específico, somando não somente 300h, mas 375h que são trabalhadas por meio de aulas práticas e visitas técnicas, somadas à capacitação em serviço, visto que, os alunos já atuam na área em que estão se profissionalizando. Ao longo dos componentes curriculares de OPP e RPP, os alunos desenvolvem um memorial relacionando teoria e prática, finalizado na conclusão do curso (MASCARENHAS apud ARRIAL, 2016, p. 108).

O Anexo 1 é um exemplo de memorial descritivo do componente curricular RPP III. Tal como refere Mascarenhas (apud ARRIAL, 2016), ele faz parte do Núcleo Técnico Específico, último módulo do curso. Ainda sobre os componentes OPP e RPP, de acordo com o PPC (2014, p. 17), o

[...] compromisso com a indissociabilidade entre teoria e prática consubstancia-se na organização curricular como princípio metodológico inerente a todos os componentes curriculares. Além disso, ganha expressão ainda mais destacada em dois componentes curriculares especialmente estruturados para assegurar esta articulação desde o início do curso, ao longo dos diferentes Módulos: Orientação da Prática Profissional I e II e Reflexões sobre a Prática Profissional I, II e III.

Em relação aos componentes OPP I e OPPII, estes “[...] figuram como os espaços curriculares de especial investimento nas habilidades crítico-reflexivas e no domínio dos instrumentos de pesquisa [...]” (PPC, 2014, p. 18). Com isso, atende-se ao indicativo proposto no Art. 21 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB n. 6/2012) no que se refere à adoção da pesquisa como princípio educativo.

A esse respeito, estabeleço uma aproximação com a ideia defendida pelo autor Demo (2011) sobre a importância da pesquisa nos diferentes níveis educacionais. Para esse autor, pesquisa e educação coincidem. Uma vez que a educação tem por característica a emancipação, ela exige, de acordo com o mesmo autor, a utilização da pesquisa como seu método formativo. Com base em Demo (2011) e Charlot (2000), partir dessa perspectiva pressupõe que apenas um ambiente de sujeitos produz sujeitos.

A fim de complementar o que é desenvolvido nos componentes de OPP I e II, os componentes RPP I, II e III, por sua vez, desenvolvem um conjunto de atividades que visam proporcionar aos estudantes

- A articulação entre teoria e prática por meio da contextualização e do diálogo dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso;
- A reflexão sobre o seu contexto profissional e sobre o papel que desempenham neste cenário, diagnosticando limites, desafios e possibilidade de qualificação pessoal e coletiva;
- O planejamento de intervenções específicas que possibilitem a superação de fatores-limite identificados em seu contexto de atuação profissional, valendo-se dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo do curso (PPC, 2014, p. 19).

Dessa forma, ao final de cada módulo, o estudante apresenta um relatório de aprendizagens, no formato de memorial (ANEXO 1), como forma de resgatar e

sistematizar as principais experiências reflexivas desenvolvidas ao longo do período de estudos (PPC, 2014). Com isso, a reflexão sobre a prática profissional configura-se tanto como propósito formativo, quanto como princípio metodológico (Ibidem).

Schön (2010) desenvolve em sua obra, *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, que a formação profissional, nas mais diferentes áreas, tem frequentemente desvinculado a teoria da prática. Por isso, o autor propõe uma formação profissional em que se estabeleça essa interação por meio de um ensino reflexivo, tomando como base o processo de reflexão-na-ação. Para o autor, a formação de profissionais fundamentada exclusivamente em técnicas descontextualizadas se mostra falha, uma vez que a sua atuação ocorre, na maioria das vezes, em situações práticas complexas, com diferentes demandas. De acordo com Schön (2000, p. 16),

[...] como pudemos ver com uma clareza cada vez maior nos últimos vinte e poucos anos, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

Ao propor a reflexão sobre a prática profissional, sobretudo por meio dos componentes RPP I, II e III, o curso Técnico em Multimeios Didáticos coloca os variados saberes específicos a serviço da reflexão e problematização das rotinas e contextos profissionais dos funcionários de escola. Conforme consta no PPC (2014, p. 17) do curso em análise, ao longo do percurso formativo o funcionário estudante é

[...] desafiado a colaborar com sua escola, tendo a responsabilidade de, ao longo da sua formação, diagnosticar problemas, identificar potencialidades, e elaborar plano de intervenção que vise ao aperfeiçoamento de aspectos específicos de sua prática profissional.

Mesmo que ao longo do texto do PPC (2014) não haja referência a Schön (2010), é possível inferir que a intencionalidade da proposta se volta para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, baseado na reflexão-na-ação. Isso porque essa questão atravessa tanto o texto do documento orientador do Programa Profuncionário (BRASIL, 2014b), quanto o texto do PPC (2014) do curso Técnico em Multimeios Didáticos.

Como parte do processo avaliativo dos componentes RPP I, II e III, o funcionário estudante constrói, como apontei anteriormente, um relatório de aprendizagens, no formato de memorial. Já nos componentes OPP I e II ele deve

elaborar um projeto de pesquisa. Nos demais núcleos formativos, com seus respectivos componentes curriculares, 40% da nota dos estudantes corresponde à avaliação do desempenho alcançado nas atividades presenciais e/ou a distância propostas no AVA e 60% corresponde à prova presencial. Para ser considerado aprovado, o estudante necessita participar regularmente do processo de ensino, alcançar nota igual ou superior a seis (6,0) e apresentar percentual de frequência igual ou superior a 75% da carga horária destinada às atividades presenciais em cada um dos componentes curriculares (PPC, 2014).

De acordo com o PPC (2014), a avaliação é entendida como processo, sustentado em uma perspectiva libertadora e tem por finalidade promover e favorecer a aprendizagem. Para tanto, configura-se como um exercício crítico de reflexão e de pesquisa em sala de aula (Ibidem).

Expostas a proposta e a organização pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos, compreendo que a sua intencionalidade reflete a proposta do Programa Profucionário, especialmente em relação ao princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. Este princípio é traduzido, no contexto deste curso, por meio de um ensino reflexivo. A sua proposta e sua organização pedagógica reiteram a importância da reflexão e da problematização da prática profissional do funcionário estudante. A trajetória, a vivência e a experiência deste funcionário estudante são o cerne do direcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, assim como do processo avaliativo desenvolvido ao longo do curso.

Até este momento, recorrentemente a questão da identidade profissional dos funcionários de escola esteve em evidência, por isso, na seção seguinte, abordo esse tema, juntamente com o papel da formação no processo identitário.

## **2.4 A formação e a (re)construção da identidade profissional**

No contexto da proposta do Programa Profucionário e, por consequência, no curso Técnico em Multimeios Didáticos, a questão da (re)construção da identidade profissional dos funcionários de escola é constantemente enfatizada. A necessidade de (re)construção da identidade profissional é defendida porque, a partir do momento em que o funcionário de escola possui a certificação de técnico na área

pedagógica, ele passa, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a ser legalmente reconhecido como profissional da educação. Dessa forma, no sentido de dar uma contribuição com relação ao tema identidade profissional e o papel da formação em sua (re)construção, aponto aqui entendimentos de estudiosos que têm se debruçado sobre esses assuntos.

Assim, dentro do que interessa aqui, identidade profissional, de acordo com Nóvoa (2007), não se trata de um dado adquirido ou de uma propriedade, mas de um lugar em que ocorrem lutas e conflitos. Configura-se em um espaço de construção de modos de ser e de estar na profissão. Dessa forma, refere-se a um processo de reconstrução ao longo de nossas vidas (FRANZOI, 2006). Nesse caso,

Implica, assim, processualidade e metamorfose, [...] associando-se, dessa forma, identidade e socialização, bem como identidade profissional e socialização profissional, na medida em que a identidade é produto das sucessivas socializações (FRANZOI, 2006, p. 40).

Para Moita (2007), não há como separar identidade pessoal e identidade profissional, já que elas se constroem em interação. Entre identidade pessoal/profissional existe uma grande variedade de relações que se estabelecem e nelas há, no dizer de Moita (2007, p. 139), “uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração”. Nesse sentido, o sujeito assume o papel central, em busca de uma possível unificação e sendo, ao mesmo tempo, atravessada por diversas ambiguidades e contradições (Ibidem).

Assim sendo, a profissão passa a ser compreendida também como um espaço de vida. Um espaço que é atravessado por processos de formação. Pode parecer que estes processos não têm nada a ver com o mundo intraprofissional, no entanto, Moita (2007, p. 138) afirma que “[...] todos os passos de vida são influenciados pelas energias formadoras que se desenvolvem no interior do espaço profissional”.

Para expressar a interação entre identidade pessoal/profissional e processos de formação, Moita (2007) faz uso da palavra repercussão, pois, para a autora, essa palavra parece se ajustar para nomear esse processo. Esse entendimento corrobora o tema desta pesquisa, uma vez que gira em torno das repercussões de um

programa de formação profissional (Profucionário) nas trajetórias profissionais de egressas.

Ainda segundo Moita (2007), um processo formativo, por mais que esteja diretamente ligado a um domínio da vida, repercute em todos os outros domínios. Nesse contexto, a autora reforça a questão da singularidade de cada sujeito, pois cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. As repercussões nos diferentes domínios da vida podem igualmente vir a ser diferentes de um sujeito para outro.

Do ponto de vista de Franzoi (2006), profissão resulta da articulação entre um conhecimento adquirido por um indivíduo e o reconhecimento social da função que esse indivíduo é capaz de desempenhar, em decorrência do conhecimento adquirido. Estreitamente ligado a esses dois aspectos está o reconhecimento pelo sujeito que, nas palavras da referida autora, “[...] é deles portador” (Ibidem, p. 20). Em síntese, o reconhecimento social, o saber nele implicado e o reconhecimento pelo sujeito encontram-se imbricados quando se trata do tema profissão.

A fim de tecer uma aproximação com o ponto de vista da autora Moita (2007), é possível relacionar o conhecimento adquirido por um indivíduo (FRANZOI, 2006) aos processos formativos pelos quais ele passa ao longo de sua vida e que repercutem em sua trajetória profissional. Para Dubar (2003), a formação é essencial na construção da identidade profissional porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, ao mesmo tempo, a relação com o trabalho e a carreira profissional.

Nessa direção, e retomando a questão da identidade profissional, para os autores Dubar (1997) e Franzoi (2006), identidade profissional requer a interação entre três elementos: trajetória individual, sistemas de trabalho e sistemas de formação. No contexto desta pesquisa, esses três elementos podem ser, respectivamente, transpostos para: trajetórias das egressas, escolas em que trabalham e o curso Técnico em Múltiplos Didáticos do Programa Profucionário.

Além da interação entre a trajetória individual, os sistemas de trabalho e os sistemas de formação, Franzoi (2006) destaca a importância, na constituição da identidade profissional, do reconhecimento por si mesmo e pelo outro da relação.

Este outro pode vir a ser, para a autora, as instituições com que o sujeito se defronta no decorrer de sua trajetória profissional.

Levando em conta o cenário desta pesquisa, ressalto a relevância, na constituição da identidade enquanto profissional da educação, do reconhecimento por parte do próprio funcionário de escola. Nóvoa (2007) explicita que o processo identitário passa também pela capacidade de cada um exercer com autonomia a sua atividade, pelo sentimento de que controla o seu trabalho. Aliado ao reconhecimento de si mesmo, retomo o papel do reconhecimento por meio de dispositivos legais e destaco, ainda, o papel da escola nesse processo de (re)construção da identidade profissional.

Como visto, a formação e a (re)construção da identidade profissional, segundo a proposta do Programa Profucionário, estão fortemente imbricadas, sobretudo, quando se parte do entendimento de que a primeira repercute na segunda. Na constituição da identidade profissional do funcionário de escola, enquanto profissional da educação, estão igualmente envolvidos a sua trajetória individual, o reconhecimento de si e também o reconhecimento por parte da escola, representando o sistema de trabalho. Com isso, encerro a apresentação das aproximações teóricas desta pesquisa, e parto para os procedimentos metodológicos adotados para realização desta investigação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para despertar e aguçar o prazer pela leitura deste capítulo sobre procedimentos metodológicos, inicio apresentando as palavras de Palacios (2008, p. 112):

[...] uma pesquisa pode nos levar a resultados mais ou menos claros e seguros, mas também pode nos levar a novos problemas, novas dúvidas e, naturalmente, a novas incertezas. Novas incertezas que motivarão novas pesquisas, nesse nosso destino de sempre estar descobrindo incertezas nas certezas alheias e tumulto onde outros só veem tranquilidade.

Tal concepção em torno do ato de pesquisar reflete uma forma diferente de pensar e fazer pesquisa na contemporaneidade. Pensá-la a partir dessa perspectiva significa, de forma sucinta, transcender uma concepção fundada segundo pressupostos da ciência moderna. Contexto em que, por meio da produção do conhecimento científico, buscava-se, sobretudo, segurança e certezas.

Ao transcender essa concepção de ciência fundada na ciência moderna, a ciência na contemporaneidade assume, na opinião de Francelin (2004), a flexibilidade como uma de suas características. Isso fica mais claro no momento em que o referido autor aponta o quanto, na atualidade, tem-se reconhecido a importância do conhecimento do senso comum e de quanto a ciência precisa do senso comum para a produção do conhecimento científico – aspectos antes considerados como indesejados pela ciência.

Tal como referi anteriormente, esta pesquisa tem por objetivo investigar as repercussões do Programa Profucionário – IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Múltiplos Meios Didáticos, no campus Lajeado/RS. Para tanto, entendo que esse objetivo se encontra atravessado de incertezas, dúvidas e,

além disso, pode vir a tumultuar algumas certezas (PALACIOS, 2008), sobretudo, em relação ao entendimento de quem são, nas escolas, os profissionais da educação.

Tomando tais pensamentos como ponto de partida, passo a apresentar o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa. Inicialmente, voltando o olhar para o tema, o problema e os objetivos desta investigação, vale dizer que ela possui uma abordagem qualitativa, aproximando-se de alguns pressupostos teóricos do Estudo de Caso e da pesquisa documental.

Triviños (1987) e Marconi e Lakatos (2011) apontam que muitos autores compartilham do posicionamento de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes em práticas de estudos inicialmente desenvolvidas por antropólogos e, na sequência, por sociólogos, quando investigavam sobre a vida em comunidades. Somente depois começou a ser utilizada em Educação, Saúde, etc. Do ponto de vista de Marconi e Lakatos (2011), o seu surgimento ocorreu no momento em que antropólogos, ao estudarem indivíduos, tribos e grupos ágrafos, perceberam que os dados emergidos não eram passíveis de quantificação. Nesse momento, sentiram que era necessário lançar mão da interpretação.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa surge, com diferentes enfoques, como alternativa para a investigação em educação e em ensino, uma vez que se preocupa “[...] com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GONSALVES, 2011, p. 70).

Ainda nessa direção, conforme Moraes e Galiuzzi (2013), a pesquisa qualitativa objetiva aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, partindo de análise rigorosa e criteriosa. Para os referidos autores, se, por um lado, a pesquisa qualitativa não se propõe a testar hipóteses para, ao seu fim, comprová-las ou rejeitá-las, por outro lado, tem por intenção interpretar, compreender e reconstruir conhecimentos existentes em relação ao tema investigado. Essa abordagem foi apropriada para o objetivo desta pesquisa, visto que possibilitou o

contato direto com os sujeitos envolvidos e tornou possível compreender as repercussões do Programa Profucionário nas suas trajetórias profissionais.

Dentre os tipos de pesquisa da abordagem qualitativa, Triviños (1987) explicita que o Estudo de Caso é uma das mais relevantes. O Estudo de Caso é um tipo de pesquisa que pode ser utilizado, conforme menciona Yin (2010, p. 24), “[...] em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Permite, ainda segundo Yin (2010), que o pesquisador preserve as características holísticas e significativas de eventos da vida real, quais sejam, “[...] ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias” (YIN, 2010, p. 24).

A propósito, Creswell (2010) acrescenta a esse entendimento que, em Estudos de Caso, o pesquisador averigua com profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos. Nesse momento, cabe redizer que esta pesquisa investigou as repercussões do Programa Profucionário - IFSul nas trajetórias profissionais de egressas, tendo levado em consideração o caso de um dos cursos ofertados pelo Programa, o curso Técnico em Multimeios Didáticos do câmpus Lajeado/RS.

Ao privilegiar e realizar uma análise minuciosa de um caso particular, esse tipo de pesquisa colabora, no dizer de Gonsalves (2011, p. 69), na indicação de possibilidades de modificação em relação ao fenômeno investigado. Por isso, um dos objetivos desta pesquisa foi buscar, entre as egressas, sugestões acerca da proposta pedagógica do curso que concluíram.

Contudo, é importante frisar que, entre as características do Estudo de Caso, está a sua limitação, ou seja, por estudar com profundidade um programa, por exemplo, os dados produzidos e sua análise ficam restritos a esse único caso. Dessa forma, não podem ser generalizados (MARCONI; LAKATOS, 2011). Ainda que os dados desta investigação estejam limitados ao caso do Programa Profucionário – IFSul, curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado/RS, compreendo que poderão contribuir para a reflexão e o aprimoramento

da proposta do Programa em âmbito nacional, uma vez que sua oferta ocorre em diferentes estados brasileiros.

A pesquisa documental, por sua vez, é utilizada, de acordo com Gil (2010), praticamente em todas as ciências sociais. Em relação à natureza das fontes utilizadas, em uma pesquisa documental faz-se uso de dados já existentes, provenientes de documentos, relatos de pesquisas, relatórios, entre outros (Ibidem).

Com base nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, do Estudo de Caso e da pesquisa documental, passo para a apresentação do contexto do campo da pesquisa.

### **3.1 Contexto do campo da pesquisa**

Nesta pesquisa, o campo de investigação escolhido foi o IFSul – câmpus Lajeado/RS. Saliento que o Instituto concordou com a realização desta investigação, conforme Termo de Anuência (APÊNDICE A).

A escolha por esta instituição ocorreu pelo fato de estar atuando nela desde julho do ano de 2014 como Pedagoga e, aliado a isso, por desempenhar a função de tutora presencial no Programa Profucionário, objeto de análise desta pesquisa, no período compreendido entre os anos 2014 e 2016. Na continuidade desta seção, cabe contextualizar a história do IFSul e, na sequência, do câmpus Lajeado/RS.

A história do IFSul começou a ser escrita, conforme consta no site <[www.ifsul.edu.br/historico](http://www.ifsul.edu.br/historico)><sup>15</sup>, por meio de ações da diretoria da Bibliotheca Pública Pelotense que, em julho de 1917, foi sede da assembleia de fundação da Escola de Artes e Officios, que tinha por objetivo ofertar educação profissional para meninos pobres. As aulas tiveram início no ano de 1930, momento em que o município de Pelotas assumiu a Escola de Artes e Officios e instituiu a Escola Technico Profissional que, tempos depois, passou a ser denominada de Instituto Profissional Técnico.

---

<sup>15</sup> Acesso em: 11 jan. 2017.

O referido instituto funcionou por uma década, sendo extinto em 25 de maio de 1940. Seu prédio foi demolido para construção da Escola Técnica de Pelotas. No ano de 1942, por meio de Decreto, subscrito pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), configurando-se, então, como a primeira instituição do gênero no estado do Rio Grande do Sul. No ano de 1959, a ETP passou a ser caracterizada como autarquia federal e, no ano de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL).

A partir do ano de 1999, foi efetivada, por meio de Decreto Presidencial, a transformação da ETFPEL em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS. Com essa transformação, foi possível a oferta dos primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação, assim como projetos de pesquisa e convênios, com foco em avanços tecnológicos.

Em 29 de dezembro do ano de 2008, o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.892, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dessa forma, a partir do CEFET-RS, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, com sede e foro na cidade de Pelotas, estado do Rio Grande do Sul, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação.

Levando em conta que o IFSul é uma instituição de ensino pública, tem estabelecido por missão

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSul, 2017).

Atualmente, o Instituto é formado por quatorze câmpus: câmpus Pelotas – Visconde da Graça (1923), câmpus Pelotas (1943), câmpus Sapucaia do Sul (1996), câmpus Charqueadas (2006), câmpus Passo Fundo (2007), câmpus Camaquã (2010), câmpus Venâncio Aires (2010), câmpus Bagé (2010), câmpus Santana do Livramento (2010), câmpus Sapiranga (2013), câmpus avançado Jaguarão (2014), câmpus Gravataí (2014), câmpus Lajeado (2014) e câmpus avançado Novo Hamburgo (2014).

Em relação ao IFSul - câmpus Lajeado/RS, e consoante ao que consta no site <[www.lajeado.ifsul.edu.br](http://www.lajeado.ifsul.edu.br)><sup>16</sup>, o câmpus foi criado na terceira fase de expansão dos Institutos Federais, com seu início no ano de 2011, sendo a primeira instituição federal do Vale do Taquari. Com a estrutura física do câmpus em processo de construção no período compreendido entre os anos de 2014 e início de 2017, as aulas e as atividades administrativas e pedagógicas foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Campestre.

O IFSul – câmpus Lajeado/RS oferece o curso Técnico em Administração, subsequente ao ensino médio, além dos cursos profissionalizantes por meio de programas como Pronatec, Mulheres Mil e Profucionário. As atividades letivas do referido câmpus tiveram início no dia 11 de agosto do ano de 2014. No decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2017, a instituição passou a funcionar em local próprio, situado na Rua João Goulart, nº 2.150, Bairro Olarias.

Para realização da primeira edição do Programa Profucionário no câmpus Lajeado/RS (2014-2016), as aulas presenciais, em função de não existir espaço físico disponível no turno da manhã na EMEF Campestre, ocorreram nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Novo, no município de Lajeado/RS. Por essa razão, durante o período compreendido entre os anos 2014 e 2016, o curso Técnico em Multimeios Didáticos desenvolveu os encontros presenciais do curso semanalmente, nas segundas-feiras, no turno da manhã, ocupando o laboratório de informática e sala de aula da EMEF Porto Novo.

### **3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos envolvidos neste trabalho foram oito egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário – IFSul, câmpus Lajeado/RS. Cabe evidenciar que as egressas se inserem no contexto da 2ª edição (2014-2016) do Programa Profucionário no estado do RS e na 1ª edição com Polo no município de Lajeado/RS. Do número total de vinte e seis estudantes que se matricularam no curso no ano de 2014, oito foram as estudantes que concluíram e participaram desta pesquisa.

---

<sup>16</sup> Acesso em: 11 jan. 2017.

As oito egressas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C, em que manifestaram ciência dos encaminhamentos desta pesquisa e concederam seu consentimento da participação. Ainda, a partir do TCLE, dei a garantia de que não seriam identificadas no momento da divulgação dos resultados e que as informações obtidas seriam utilizadas exclusivamente para fins científicos ligados à pesquisa.

Dado o alto número de evasão no curso em análise, levantei, junto à Coordenação do Programa Profucionário no câmpus Lajeado/RS, os motivos que levaram os estudantes a evadirem. Foram citados sete motivos: dificuldade em conciliar as atividades profissionais com o curso (sete estudantes); dificuldade para compensar na escola o horário de trabalho dos encontros presenciais (três estudantes); dificuldade de deslocamento ao Polo Presencial (dois estudantes); outros projetos pessoais (dois estudantes); mudança de emprego (dois estudantes); problema de saúde (um estudante) e motivo pessoal (um estudante).

A escolha desta turma de egressas ocorreu, como mencionei em outro momento, pelo fato de ter atuado na função de tutora presencial neste grupo e ter acompanhado essas egressas desde o primeiro encontro presencial até o dia da formatura, momento em que fui paraninfa da turma. Posso afirmar que essa relação contribuiu para o engajamento das egressas no desenvolvimento desta pesquisa, pois cada uma demonstrou comprometimento nos encontros realizados durante a investigação.

Por essa razão, o envolvimento desses sujeitos nesta pesquisa ocorreu considerando que, em um processo de pesquisa, a relação entre investigador e sujeitos se dá por meio da interação e é nessa relação que os dados são produzidos (GONSALVES, 2011). Isso posto, segundo a mesma autora, o sujeito-investigado é descoberto enquanto sujeito produtor de realidade e de conhecimento.

Para manter o anonimato das egressas envolvidas nesta investigação, seus nomes foram preservados. Elas foram nomeadas por E1, E2 e assim sucessivamente. Das oito egressas, sete atuam na rede pública municipal de ensino de Lajeado/RS na função de auxiliar de bibliotecário e somente a egressa E6 atua

na rede pública estadual de ensino em um município próximo de Lajeado/RS, na função de monitora (cargo: Agente educacional II – interação com o educando<sup>17</sup>).

A fim de apresentar o perfil das egressas em relação à idade, tempo de conclusão do Ensino Médio e tempo de trabalho em escola, elaborei o Quadro 4:

Quadro 4 – Dados do perfil das egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos

<b>Egressa</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de conclusão do Ensino Médio</b>	<b>Tempo de trabalho em escola</b>
E1	42 anos	10 anos	14 anos
E2	36 anos	16 anos	11 anos
E3	39 anos	21 anos	23 anos
E4	27 anos	7 anos	6 anos
E5	49 anos	31 anos	5 anos
E6	52 anos	25 anos	23 anos
E7	30 anos	12 anos	11 anos
E8	26 anos	8 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Em relação aos dados do Quadro 4, chamo a atenção para o tempo de trabalho em escola: as egressas E3 e E6 trabalham em escola há 23 anos; a E3, antes de concluir o Ensino Médio, já trabalhava em escola; e a E6, depois de dois anos da conclusão do Ensino Médio, começou a trabalhar em escola. Em traços gerais, 5 e 6 anos são os menores tempos de trabalho na área da educação, representados, respectivamente, pelas egressas E5 e E4. A egressa mais jovem da turma, com 26 anos, concluiu o Ensino Médio no mesmo período em que começou a trabalhar em escola. De forma geral, as oito profissionais da educação, aqui também nomeadas de egressas, possuem um longo período de experiência na área da educação.

O ingresso na área da educação ocorreu, para as egressas E3, E4 e E8, por influência da família. A mãe da E3, e a mãe e irmã da E8 são professoras. Já E4 seguiu o conselho da mãe sobre a importância de se ter uma qualificação profissional. As egressas E6 e E7 ingressaram na área da educação motivadas pelo sonho de criança de ser professora. As profissionais E1 e E2 adentraram na área em busca de realização profissional.

<sup>17</sup> Os servidores do estado do RS, denominados de Agente Educacional II – interação com o educando, trabalham nas funções de secretário(a) de escola e monitor(a). No caso desta egressa, ela trabalha na função de monitora.

Em relação ao que as egressas faziam antes de começar a trabalhar em escola, E2 e E6 trabalharam como empregadas domésticas. Já E1 trabalhou como babá. As egressas E3, E4 e E7 trabalharam na área comercial, assim como E2. E5 trabalhava com produtos coloniais. Apenas E8 realizou o estágio curricular obrigatório do Ensino Médio, modalidade Normal, e desde então continuou trabalhando em escola.

Sobre a formação das egressas no Ensino Médio, as oito profissionais cursaram Ensino Médio modalidade Normal, antigamente denominado Magistério. Cabe mencionar que, no momento do ingresso na carreira de auxiliar de bibliotecário, foi exigida das sete egressas (E1, E2, E3, E4, E5, E7 e E8) a habilitação Ensino Médio modalidade Magistério/Normal. Para ingresso na carreira de Agente educacional II – interação com o educando, caso da egressa E6, foi exigido somente Ensino Médio concluído. Com isso, antes do ingresso no curso Técnico em Multimeios Didáticos, as oito profissionais da educação já possuíam outro curso de qualificação profissional e na área da educação.

### **3.3 Procedimentos para a produção de dados**

Para a produção de dados, utilizei os instrumentos análise documental e entrevista semiestruturada (APÊNDICE B). A escolha pela análise documental ocorreu por ela se constituir, segundo Lüdke e André (2007), em uma importante técnica de abordagem de dados qualitativos, sobretudo, pela possibilidade de complementar dados obtidos por outras técnicas ou desvelar novos aspectos relacionados ao tema ou problema da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (2007), são considerados documentos passíveis de análise: leis e regulamentos, diários pessoais, autobiografias, arquivos escolares, entre outros. Dessa forma, fizeram parte desta análise documental os Memoriais Descritivos (ANEXO 1) das oito egressas.

Os Memoriais Descritivos foram escritos pelas egressas no final do curso Técnico em Multimeios Didáticos, mais especificamente, no mês de agosto do ano de 2016. Esses trabalhos foram considerados atividade final da disciplina de Reflexões sobre a Prática Profissional III e foram postados no AVA da disciplina. Por

medida de segurança, e por ter sido tutora presencial dessa turma, manteve cópia dos Memoriais das egressas. Por entender que os tópicos 4, 5 e 6 do Memorial complementam os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), os relatos dos Memoriais compõem os dados desta pesquisa, juntamente com as entrevistas.

A escolha pela utilização da entrevista como instrumento de produção de dados ocorreu, entre outros aspectos, em função da sua abrangência na obtenção de dados relacionados aos mais diversos aspectos da vida social (GIL, 2012). Aliado a isso, por entender a importância da interação entre investigador e sujeitos no processo de pesquisar (GONSALVES, 2011), compreendo que a entrevista possibilitou essa relação, uma vez que, conforme Gil (2012), a entrevista é também uma forma de interação social.

Outro aspecto que justificou a sua utilização se refere à sua flexibilidade, pois é considerada a mais flexível de todas as técnicas de produção de dados e, por isso, é adotada como técnica fundamental de investigação nos diferentes campos do conhecimento (GIL, 2012). Esta característica possibilitou, durante as entrevistas, fazer outros questionamentos a fim de complementar ou compreender o pensamento desenvolvido pelas egressas.

Em entrevistas qualitativas, sugere-se que o pesquisador conduza uma conversação face a face com os sujeitos (CRESWELL, 2010). Para tanto, e seguindo recomendações de Marconi e Lakatos (2011), conduzi as entrevistas em forma de diálogo espontâneo, aberto, porém cuidadoso, profundo e de maneira metódica, visto que, em todas as entrevistas tomei cuidado em seguir o mesmo método de abordagem. Seguindo essas orientações, foi possível produzir resultados satisfatórios e informações necessárias à pesquisa.

Na visão de Triviños (1987), para determinados tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada apresenta-se como um dos principais meios de que o pesquisador pode fazer uso para realizar a produção de dados. Ainda segundo Triviños (1987, p. 146, grifos do autor),

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se

recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para tanto, como pode ser visto no Apêndice B, elaborei oito questões semiestruturadas, além de questões iniciais com o intuito de conhecer os sujeitos, criando, assim, condições para o início da entrevista. Como descrito por Triviños (1987), é importante criar um ambiente de abertura da entrevista. Para tanto, o autor sugere que o investigado inicie a entrevista dando respostas a questões relativas à sua vida, uma vez que ele a conhece de forma ampla e completa. Adotando essa estratégia de abertura da entrevista, foi possível construir um ambiente de diálogo favorável. Dessa forma, cada egressa se expressou com propriedade e, assim, todas se sentiram, desde o início, seguras para responder aos demais questionamentos.

Quanto ao processo de desenvolvimento das entrevistas, segui recomendações dos autores Triviños (1987), Marconi e Lakatos (2011) e Gil (2009). Inicialmente, com a finalidade de agendar o dia, local e horário das entrevistas, fiz contato telefônico com as oito egressas. Nesse contato, estabelecemos o dia, o horário, o local e antecipei que levaríamos em torno de uma hora para a realização da entrevista.

Para a definição do local das entrevistas ponderei, amparada em Marconi e Lakatos (2011), a necessidade de um local em que não tivéssemos interrupções, ruídos, conversas, música, telefonemas, etc., visto que esses elementos poderiam prejudicar a entrevista. Sendo assim, as entrevistas com as egressas E1, E3, E4 foram realizadas nas dependências do IFSul câmpus Lajeado/RS. As egressas E2, E5, E6 e E8 optaram pela realização das entrevistas nas escolas em que trabalham, no ambiente da biblioteca. Com essa opção, foi possível conhecer o ambiente de trabalho destas egressas e, com isso, materializar as falas das egressas toda vez que faziam referência ao seu ambiente de trabalho. E7, por motivo de saúde da filha, preferiu fazer a entrevista em sua casa.

Seguindo a sugestão de Triviños (1987), ao iniciar a entrevista, informei a cada entrevistada os propósitos da entrevista e do trabalho em relação aos objetivos propostos, dando ênfase à importância da sua contribuição para o desenvolvimento

da investigação. Antes de iniciar, fiz a leitura do roteiro da entrevista semiestruturada com o intuito de demonstrar que os questionamentos estavam coerentes com os propósitos e objetivos da pesquisa. Nesse momento, também reforcei o compromisso com o anonimato (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Além disso, estabeleci, junto com cada entrevistada, algumas combinações: além do cuidado com elementos que poderiam prejudicar o andamento da entrevista, expliquei que a entrevista seria gravada. Segundo Gil (2009), a grande maioria das entrevistas nos Estudos de Caso é gravada, uma vez que a gravação eletrônica “[...] é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado” (GIL, 2012, p. 119).

Por isso, antes mesmo de iniciar a entrevista e a gravação, cada entrevistada foi convidada a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice C. Nesse momento, também combinei que, após a transcrição da entrevista, enviaria e-mail com o arquivo da transcrição para que a entrevistada pudesse fazer considerações que julgasse necessárias.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e junho do ano de 2017. As transcrições foram enviadas para as egressas, em média, duas semanas após a realização da entrevista. As egressas prontamente retornaram os e-mails, autorizando a utilização das transcrições na íntegra.

### **3.4 Análise de dados**

Para análise dos dados produzidos nesta pesquisa, fiz uso da abordagem de Análise Textual Discursiva (ATD) descrita por Moraes e Galiazzi (2013). É importante ressaltar que a utilização de análises textuais tem sido muito frequente em pesquisas qualitativas (Ibidem).

No tocante ao material para análise, os autores supracitados destacam que as investigações partem tanto de textos já existentes quanto de dados produzidos por meio de observações e/ou de entrevistas. Nesse sentido, utilizei memoriais descritivos, produzidos pelas egressas no final do curso Técnico em Multimeios

Didáticos, e entrevista semiestruturada para a produção de dados. Logo, esse material constitui o “corpus” (grifo dos autores) da ATD e a sua matéria-prima é compreendida como “[...] produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 16). A partir da definição e delimitação do “corpus” (grifo dos autores) da pesquisa, o pesquisador pode dar início ao ciclo de análise.

Antes de apresentar o ciclo de análise da abordagem ATD, cabe ainda destacar que, como descrito por Moraes e Galiuzzi (2013, p. 169),

o processo da Análise Textual Discursiva tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica. Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar. São processos hermenêuticos.

Assim, os referidos autores descrevem essa abordagem de análise como um ciclo de operações que tem seu início com a unitarização dos materiais do “corpus”. Em seguida, passa-se para a categorização das unidades de análise. A impregnação que se atinge nesse processo pode levar à emergência de novas compreensões. Como resultante desse processo, tem-se o metatexto, constituindo o terceiro momento do ciclo de análise.

Moraes e Galiuzzi (2013) pontuam ainda que o ciclo de análise, visto no seu todo, pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual novas compreensões emergem. Em outras palavras, os autores supramencionados organizam a ATD em torno de quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo de análise.

Como já referi, o ciclo de análise inicia com a desmontagem dos textos, também nominada de unitarização do “corpus” (grifo dos autores) da pesquisa. Nessa etapa de análise, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2013), ocorre um processo de recorte e fragmentação dos textos reunidos, constituindo assim um movimento desconstrutivo, isto é, “[...] um movimento da análise de dados e informações capaz de propiciar as condições para uma reconstrução criativa da compreensão dos fenômenos focalizados” (Ibidem, p. 48).

Neste momento do ciclo desta pesquisa, após a leitura dos memoriais descritivos e das transcrições das entrevistas, estabeleci cores a fim de identificar as unidades de sentido e sublinhei os textos. Segundo Moraes e Galiazzi (2013), ao se unitarizar um texto, este é desmembrado e transformado em unidades elementares importantes para a finalidade da pesquisa, compondo, assim, unidades de sentido ou de significado (Ibidem).

Na segunda etapa do ciclo de análise parti para o estabelecimento de relações, momento também chamado de categorização. Aqui, reagrubei as unidades de sentido, antes estabelecidas, constituindo sete grandes categorias. Como descrito por Moraes e Galiazzi (2013), a categorização consiste em um processo de classificação em que os “[...] elementos de base - as unidades de significado, são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados” (Ibidem, p. 75).

Esse processo, frisam os referidos autores, é longo e exigente, uma vez que não finaliza quando da emergência inicial das categorias, mas exige que o pesquisador avance até atingir um sistema de categorias válido e com condições de expressar claramente as novas compreensões atingidas. Por isso, após uma nova leitura do “corpus” da pesquisa, reagrubei novamente as unidades de sentido, constituindo então um grupo de cinco grandes categorias. Em síntese, a categorização é, de acordo com Moraes e Galiazzi (2013), um processo em que estão presentes a criação, o ordenamento, a organização e a síntese.

Com a intensa impregnação desencadeada nas etapas anteriores, encaminhei a construção dos metatextos analíticos, momento denominado pelos autores supracitados como a fase do captando o novo emergente. Nessa fase, “a estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 32).

Considerando que, segundo os autores, os metatextos constituem-se de descrição e interpretação de forma a representar um meio de teorização em relação ao fenômeno investigado, nessa fase da minha pesquisa, foi necessário recorrer ao aporte teórico desenvolvido no capítulo “Aproximações Teóricas”. Isso tudo, com o intuito de aproximar ou confrontar teorias, ou ainda propor algo não apresentado

pelos autores utilizados como referenciais. Neste ponto, Moraes e Galiuzzi (2013) apontam a necessidade de o pesquisador se assumir enquanto autor de seus argumentos, pois a qualidade do texto, resultado das análises, depende em grande medida dessa atitude.

O caminho da ATD, do ponto de vista de Moraes e Galiuzzi (2013), tem como características a auto-organização e a emergência. Assim, o seu planejamento por inteiro não pode se dar de antemão, uma vez que, “no limite entre a ordem e o caos criam-se as condições de emergência de novas ordens, novas compreensões, novas aprendizagens” (Ibidem, p. 72).

Neste capítulo, apresentei a metodologia desta investigação, bem como o processo de categorização empreendido. Dessa forma, na sequência, aponto e teço reflexões em torno das cinco categorias de análise construídas a partir da produção dos dados.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento e discuto os dados produzidos a partir da análise documental dos memoriais descritivos produzidos pelas oito egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário, IFSul, câmpus Lajeado/RS, bem como os dados que emergiram a partir das entrevistas semiestruturadas. A análise está embasada na Análise Textual Discursiva apresentada por Moraes e Galiuzzi (2013). Dessa forma, por meio da análise do *corpus* (Ibidem) desta pesquisa, emergiram cinco categorias de análise:

- 1) Em busca de aperfeiçoamento e de qualificação profissional;
- 2) Trajetórias percorridas ao longo do curso;
- 3) Contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional: *“Percebo-me como uma profissional da educação”* (E2);
- 4) Repercussões no ambiente escolar: *“Vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quartinho [...]. Agora, a minha vida é o mundo!”* (E7);
- 5) Proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos: o que dizem as egressas.

### 4.1 Em busca de aperfeiçoamento e de qualificação profissional

Nesta seção identifico e discuto os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário no IFSul, câmpus Lajeado/RS. Cabe retomar que as oitos egressas já possuíam,

antes de ingressar no referido curso, a qualificação Ensino Médio modalidade Normal, antes denominado Magistério.

Os relatos das egressas evidenciaram que a busca pelo aperfeiçoamento foi um dentre os motivos que as fizeram ingressar no curso, conforme mencionado por E1, E2, E4 e E8:

*E1: Eu pensei em aprender, em me fortalecer, em aprender alguma coisa para colocar em prática [...]. De procurar, de se aperfeiçoar sabe? De ganhar uma base a mais, de estar mais segura, né [...].*

*E2: Em busca de um fortalecimento das nossas ideias para termos mais segurança quando formos apresentar uma ideia, expor uma necessidade no nosso trabalho e eu acho que era abrir novos caminhos, para nossa aprendizagem e para o nosso trabalho.*

*E4: Eu ingressei para ter novos conhecimentos e um crescimento profissional e até pessoal que a gente sempre aprende alguma coisa, sempre.*

*E8: [...] por aperfeiçoar mesmo o trabalho na biblioteca, por ser mais direcionado ao que nós, ao que a gente desempenha aqui dentro.*

Como se pode observar nos excertos, E1 e E2 aliaram, à questão do aperfeiçoamento, os fatores aprender mais e fortalecer ideias em busca de maior segurança no desempenho de suas funções. E2 destacou, especialmente, a expectativa de fortalecimento nos momentos em que precisa expor ideias relacionadas ao seu trabalho, como um dos motivos que a fizeram ingressar no curso. Para E4, o seu ingresso no curso foi motivado pelo desejo de buscar um crescimento pessoal e profissional e novos conhecimentos. No caso da E8, citou o fator aperfeiçoamento, relacionando ao seu fazer diário na biblioteca.

Esses depoimentos referindo busca por aprender mais, por segurança, por aperfeiçoamento da prática desenvolvida na escola denotam que a proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário vai ao encontro das expectativas das funcionárias de escola. Isso porque, segundo documento orientador (BRASIL, 2014b) do Programa Profucionário, a intenção do curso é possibilitar a problematização, a ressignificação, a reconstrução das práticas de trabalho na escola, a partir do saber fazer da vivência dos funcionários de escola.

Nessa direção, o autor Canário (2003) compreende como potencialmente formativa a possibilidade de articulação entre a formação e situações de trabalho.

Neste caso, as situações de trabalho podem vir a ser o fazer diário das funcionárias de escola nas instituições em que trabalham. Pensar a formação profissional a partir dessa articulação se justifica, segundo Canário (2003), uma vez que proporciona a produção de estratégias, de dispositivos e práticas de formação que valorizam a aprendizagem a partir da experiência, reconhecendo o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução enquanto profissional e pessoa.

Dando continuidade, o fator qualificação profissional surgiu como outro motivo que levou as egressas a se matricularem no curso Técnico em Multimeios Didáticos. Inicialmente, convém contextualizar que na época de inscrição e matrícula no referido curso, no ano de 2014, o IFSul câmpus Lajeado/RS contou com o apoio da 3ª Coordenadoria Estadual de Educação/RS e da Secretaria de Educação (SED) de Lajeado/RS na divulgação dos cursos do Programa Profucionário junto às escolas estaduais e municipais, respectivamente.

A SED de Lajeado/RS, além de divulgar os cursos junto às escolas da rede municipal, possibilitou a liberação dos funcionários de escola dos seus horários de trabalho para realização do curso, sem a necessidade de restituir a carga horária. No momento da divulgação, a primeira informação recebida pelas auxiliares de biblioteca foi de que o curso seria direcionado especificamente para a área de biblioteca escolar, de acordo com o relato da E3:

*E3: A proposta que foi apresentada para nós, porque nós também sempre pedíamos para SED cursos de qualificação, então quando foi nos apresentado, foi nos apresentado como sendo um curso de Técnico/ auxiliar de Bibliotecário, então, o motivo foi esse justamente porque eu era uma das que pedia sempre, por qualificação. Mas mesmo não sendo assim eu fiquei, achei muito interessante, querendo ou não, era um curso técnico.*

Apesar do desencontro inicial de informações, a ação da SED, no que diz respeito ao convite e liberação para a realização de uma qualificação profissional, foi, segundo os relatos que seguem, determinante para o ingresso no curso.

*E2: Bom, primeiramente foi a oportunidade que nos deram né, a prefeitura nos deu.*

*E5: Quando recebi o convite da Secretaria da educação eu vi uma oportunidade bem boa, né. Como a gente não tinha recebido nem um treinamento específico pra atuar na biblioteca, eu achei que esse técnico aí viria muito, muito a calhar. E como a prefeitura deu a oportunidade da gente fazer mesmo durante o expediente, sem compensação de horários, deram todo o apoio eu achei que não tinha como recusar.*

*E8: O primeiro motivo foi que surgiu a oportunidade de a gente participar de um curso de formação, porque sempre que o município proporcionava*

*esses momentos eles eram específicos para as professoras e nós enquanto funcionários de biblioteca não tínhamos essa formação em específico, então quando surgiu a proposta da secretaria, fiquei muito feliz e quis aproveitar ao máximo esse momento.*

Neste caso, a gestão educacional do município de Lajeado/RS exerceu um importante papel na concretude de uma política pública educacional (ESQUISANI et al., 2006). Ao divulgar o curso e liberar os funcionários de escola de seus horários de trabalho, colaborou com a implementação do Programa Profuncionário nesse município. Relembro o fato de que a primeira edição do Programa na região do Vale do Taquari aconteceu no ano de 2014 e o IFSul tinha como exigência, para iniciar uma turma de um dos cursos do Programa Profuncionário, um mínimo de 25 matriculados. Na época, dos 26 matriculados no curso Técnico em Multimeios Didáticos, 16 pertenciam à rede municipal de educação de Lajeado/RS.

Se por um lado existe, por parte de algumas egressas, o reconhecimento do papel da SED na efetivação de suas matrículas no curso, por outro lado, nos relatos das egressas E5, E8 e E3, anteriormente citados, é possível inferir que as funcionárias de escola esperavam, da SED de Lajeado/RS, formações direcionadas para os seus contextos de trabalho. Essa situação também foi apontada pela E7:

*E7: E aí surgiu o IFSul com esse curso na área de Multimeios Didáticos que abrangia a biblioteca também, que satisfazia digamos em duas partes o que eu queria. Queria voltar a estudar e me daria uma formação na área da qual estou atuando, que na verdade não tinha especificação nenhuma, não tinha nenhum cursinho até ali não tinha nada para nós. [...] Nenhum curso nessa área de biblioteca para nós. [...] Só curso de contação de história. [...] E sempre eram os mesmos, sempre só hora do conto. [...] Então foi uma maneira de diferenciar um pouco, direcionar um pouco para as bibliotecas, para gente vê ela um pouco diferente, para as pessoas ao nosso redor verem ela um pouco diferente também, porque a gente acabava compartilhando na escola com colegas e tudo mais o que aprendemos no curso.*

O relato da E7 remete a questões que venho discutindo ao longo desta dissertação. A primeira delas é a questão da invisibilidade dos funcionários de escola no contexto educacional (MONLEVADE, 2009, 2012, 2014). Neste caso, trata-se da invisibilidade das auxiliares de biblioteca no município de Lajeado/RS, uma vez que, segundo E5, o município sempre proporcionava momentos de formação direcionados para os professores.

Ao promover momentos de formação somente para professores, a gestão educacional, que possui um importante papel no reconhecimento e na valorização

dos funcionários de escola também como educadores, reforça a visão limitada de perceber em cena, nas escolas, somente professores e alunos (MONLEVADE, 2009). Além disso, vai de encontro a uma compreensão de educação mais abrangente (MORAN, 2013), que considera todos os integrantes do ambiente escolar como protagonistas do processo educativo (BRASIL, 2004).

Ao serem considerados como educadores, os funcionários de escola, aqui representados pelas auxiliares de biblioteca, exercem papéis que extrapolam o contar histórias, prática de suma importância. Como mencionei em outro momento, esses profissionais exercem uma função educativa junto aos estudantes e participam, em alguns casos, da gestão escolar (TAVARES; TROJAN, 2007). Nesse sentido, ao ofertar somente cursos de contação de histórias, como é relatado por E7, restringe-se o papel desempenhado pelas auxiliares de biblioteca a essa prática.

Entendo que muitos dos temas tradicionalmente discutidos nas formações de professores também são importantes para os funcionários de escola, uma vez que os estudantes que estão nas salas de aula com os professores são os mesmos que frequentam as bibliotecas. E os funcionários de escola, independentemente da função que exercem na instituição, assumem, em muitos momentos, assim como os professores, o papel de educadores (BRASIL, 2004). Dessa forma, estudar aspectos relacionados à aprendizagem, à inclusão, ao planejamento de práticas pedagógicas, dentre outros temas, é significativo para todos aqueles que estão diariamente em contato com os estudantes.

Se para as egressas E2, E3, E5, E7 e E8 o convite e a liberação da SED de Lajeado/RS para realizar a qualificação profissional por meio do Programa Profuncionário foram importantes para tomar a decisão em se matricular no curso Técnico em Mídias Didáticas, para as egressas E4 e E6 foi diferente. Consoante ao que apontei em outro momento, o ingresso da E4 na área da educação ocorreu por influência da mãe e, por coincidência, a matrícula no curso Técnico em Mídias Didáticas também foi igualmente influenciada pela mãe: *“Eu ingressei porque como eu comentei antes, a minha mãe sempre disse que uma qualificação profissional a mais é sempre bom, então eu achei interessante”* (E4).

A egressa E6, diferentemente das demais sete egressas, trabalha na rede estadual de educação no município de Cruzeiro do Sul/RS e, segundo ela, *“Quando começou essa cogitação, a diretora me chamou e ela disse “tem curso, você quer fazer?”*, eu disse sim, e ainda foi ela que me inscreveu no curso”. A cogitação a que a egressa se refere é a possibilidade de cursar o Técnico em Multimeios Didáticos.

De acordo com E6, quando começou a trabalhar como monitora em uma escola estadual de Ensino Médio, no ano de 2013, sentiu necessidade de voltar a estudar, principalmente, devido às constantes substituições de professores em sala de aula. Por essa razão, quando a direção da escola divulgou a possibilidade do curso, aceitou imediatamente e viu nele a possibilidade, conforme palavras da egressa, *“[...] de qualificação profissional”*. Outro aspecto que particulariza a situação desta egressa em relação às demais é a questão da liberação do horário de trabalho. De modo diferente das demais, esta egressa precisou recuperar na escola o horário em que estava no curso.

A compreensão por parte da gestão educacional do Estado do RS em relação à formação em serviço, que é a tônica do Programa Profucionário, neste ponto se distingue da compreensão da SED de Lajeado/RS e, de certa forma, não atende, na sua plenitude, a Meta 16 do PNE (BRASIL, 2014a). A referida meta coloca como diretriz a garantia de uma formação profissional para todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação. No caso da E6, sua participação no curso Técnico em Multimeios Didáticos foi garantida em parte, uma vez que foi liberada da escola para frequentar o curso, porém precisou cumprir a carga horária em outro turno.

Com base nesses dados, foi possível identificar que a busca por aperfeiçoamento e por qualificação profissional foram os principais motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Diante dessas motivações, surge o questionamento: Como será que foi a trajetória das egressas ao longo do curso? Com base nessa inquietação, parto para a próxima categoria, que trata das facilidades e dificuldades experienciadas pelas egressas no transcorrer dos dois anos do curso.

## 4.2 Trajetórias percorridas ao longo do curso

Nesta segunda categoria busco conhecer as facilidades e dificuldades experienciadas pelas egressas ao longo do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário, câmpus Lajeado/RS. Este curso de formação exigiu o comprometimento, por parte das egressas, de dois anos de suas vidas e, nesse sentido, constituíram diferentes trajetórias ao longo desse período. A fim de conhecer esses percursos, esta categoria foi dividida em três subcategorias, a saber: trajetórias pessoais, percurso de formação e trajetórias profissionais.

### 4.2.1 Trajetórias pessoais

Esta subcategoria emergiu a partir dos relatos das egressas acerca de suas histórias pessoais ao longo do curso, especialmente, relacionadas ao desafio de conciliar família, trabalho e estudo, conforme relato da E2: *“Sem dúvida, planejar espaço e tempo e se dividir entre família, trabalho e estudo requer muita determinação, organização, disciplina e comprometimento”*.

Inicialmente, é importante destacar que as trajetórias aqui descritas são de mulheres. Para Moita (2007, p. 134), “as mulheres, enquanto humanos biossocialmente diferenciados, tiveram posicionamentos específicos ao longo da história e nas diversas culturas”. Se analisado, de forma breve, o percurso das mulheres na sociedade ao longo da história e nas diferentes culturas, é possível verificar que a luta por espaço em igual condição no mundo do trabalho e nos espaços formativos vem de longa data. No contexto desta pesquisa, além dessas lutas, há a busca pelo reconhecimento enquanto educadoras e profissionais da educação.

As narrativas das egressas, que são mães, evidenciaram a tensão em conciliar a vida familiar, a vida de estudante e a vida profissional, conforme relatos de E2, E7 e E5:

*E2: A maior dificuldade era realizar os meus trabalhos porque na época o meu filho mais novo estava com dois meses de idade, quando eu ingressei no curso, isso dificultou um pouco. [...] Mesmo para fazer os trabalhos em casa porque já tenho outro menino, então para atender os dois, o meu marido viajava, ficava complicado.*

*E7: Dificuldades em questão de conseguir me organizar em casa em horários para fazer os trabalhos, porque a minha filha tinha 5 meses quando o curso começou. Então era um desafio bem grande no começo, porque a atenção era total dela quando eu estava em casa e depois que ela dormia eu fazia os trabalhos ou quando eu tinha um tempo no horário do meio dia da escola, mas conforme ela foi crescendo foi diminuindo meu tempo. [...] Aprender a lidar com a questão de ser mãe, e ainda o curso que também era novidade, então tinha que aprender a dividir as minhas horas entre ela e as tarefas dos trabalhos do curso.*

*E5: Apesar das dificuldades enfrentadas para desempenhar as tarefas e leituras exigidas pelo curso, [...] mais a tarefa de ser mãe e dona de casa, bem como o emprego de auxiliar bibliotecária, vejo que todas somos guerreiras. Como eu, todas as colegas são profissionais multitarefas, que se esforçaram muito para chegar até aqui. Parabéns a todas nós e obrigada aos professores e tutores que nos auxiliaram nesta caminhada.*

Essas narrativas corroboram o ponto de vista de Moita (2007) ao discorrer que durante a infância dos filhos, as mulheres passam por períodos de grande tensão, pois elas têm de conciliar da melhor forma possível o trabalho, os estudos e a disponibilidade para os filhos. Dessa forma, quando E5 coloca que todas são guerreiras e profissionais multitarefas, traduz a luta diária de muitas mulheres. A mensagem de parabenizar a todas, inclusive aqueles que acompanharam as egressas ao longo do curso, reconhece as trajetórias de todos que fizeram parte do curso Técnico em Multimeios Didáticos.

Para as egressas E1 e E6, o desafio enfrentado no decorrer do curso foi a questão do deslocamento até o Polo Presencial do Programa Profucionário em Lajeado/RS. Conforme mencionei anteriormente, na época, o Polo de Apoio Presencial funcionava na EMEF Porto Novo e o deslocamento para essas egressas, que não possuíam carro, ficou comprometido, pois dependiam de transporte público.

Segundo conta E1, “*Eu dependia de carona, porque ônibus não passa ali e era difícil [...]*”. E6, por sua vez, se deslocava de uma cidade vizinha de Lajeado/RS para frequentar o curso, por isso, para ela, “*A dificuldade foi ir até o curso [...] era em uma escola distante que nós tínhamos que ir. Mas nem a distância me fez desistir, porque quando a gente quer, a gente vence ela*”. Por meio desses relatos, fica evidente a força de vontade das egressas, cada uma com os seus desafios, mas, ao mesmo tempo, persistentes em encontrar formas de transpor as dificuldades que foram surgindo durante o curso.

Outro aspecto das trajetórias pessoais elencado pelas egressas, e que foi muito importante, foi o papel da família durante o processo de formação:

*E1: A minha família, a minha família é tudo de bom né, me apoiam em qualquer coisa que eu queira fazer, eles sabem que se é uma coisa que eu quero, que eu busco, eles fazem o possível para me ajudar.*

*E4: Tive o apoio da família que foram os primeiros a me dizer: "Faz com certeza!"*

*E5: A família sempre deu muito apoio.*

*E6: O apoio da minha irmã porque moramos só nós duas, então o apoio foi grande.*

A trajetória das egressas com seus desafios enquanto mulheres, mães, trabalhadoras, estudantes, contando com o apoio da família, demonstra a força de vontade de cada uma em realizar o curso de formação. Curso este que garantia legalmente o seu reconhecimento como profissionais da educação. Nessa direção, a constituição da identidade profissional requer, como antes apontei, a interação entre os elementos trajetória individual, sistemas de formação e sistemas de trabalho (DUBAR, 1997; FRANZOI, 2006).

Nesta subcategoria foi possível conhecer alguns aspectos da trajetória individual das egressas durante o processo formativo. Na próxima subcategoria, procuro discorrer apontamentos das egressas acerca de seus percursos formativos.

#### **4.2.2 Percurso de formação**

A formação dos funcionários de escola por meio do Programa Profucionário, aqui representado pelo curso Técnico em Multimeios Didáticos, organiza-se a partir de diretrizes curriculares com ênfase na formação de educadores, na formação em serviço e na formação na modalidade a distância (BRASIL, 2014b). Essas diretrizes sustentam a organização didático-pedagógica vivenciada pelas egressas, sujeitos desta pesquisa, ao longo do curso.

As egressas, ao relatarem sobre como foi o percurso formativo, considerando as facilidades e desafios enfrentados, destacaram, principalmente, aspectos

relacionados à modalidade a distância. O primeiro artigo do Decreto nº 9.057/2017<sup>18</sup> (BRASIL, 2017, texto digital) caracteriza EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Isso posto, retomo a compreensão de Silva (2009) de que a EaD se apresenta como possibilidade para a democratização de acesso ao conhecimento. Para a concretização desse acesso, são necessários requisitos mínimos de infraestrutura para esta modalidade de ensino, dentre os quais: adequação física do Polo de Apoio Presencial; internet disponibilizada para o acesso ao AVA; laboratórios e salas de aulas para os encontros presenciais; biblioteca; salas de uso administrativo para funcionários, professores e tutores (PEREZ, 2016).

Diante das explanações das egressas E1, E2 e E8, no início do curso, o Polo de Apoio Presencial apresentou problemas relacionados à infraestrutura, conforme segue:

E1: [...] às vezes era internet que eu não tinha uma internet boa, né. E daí eu muitas vezes lá na escola também me atrapalhava, mas depois começou a melhorar tudo. Lá também melhorou, e em casa também consegui uma internet melhor e a coisa funcionou melhor, mas foi a única das coisas assim que eu percebi que eu me atrapalhei um pouco.

E2: [...] outra coisa que às vezes era difícil era o envio dos trabalhos na escola, para concluir nas datas pedidas, por falta de acesso à internet.

E8: [...] no início senti um pouco de dificuldade quanto à infraestrutura da escola em que a gente estava realizando o curso. Os computadores muitas vezes não funcionavam, internet também nem sempre estava de acordo. Mas depois isso foi sanado e tivemos uma ótima infraestrutura, com computadores também bem atualizados, bem modernos, rápidos.

O fato de a EaD utilizar meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017) exige especial atenção à disponibilidade de internet e computadores em condições de funcionamento. Esses requisitos são primordiais para uma formação que se propõe na modalidade a distância. Para Perez (2016), os fatores relacionados à infraestrutura necessitam ser constantemente (re)avaliados, sobretudo, em função da dinamicidade de atualizações tecnológicas e de manutenções necessárias devido aos desgastes temporais. Como pode ser visto

---

<sup>18</sup> O Decreto nº 9.057/2017 revogou o Decreto nº 5.622/2005 e regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

nos apontamentos das egressas, esses fatores influenciam no bom desenvolvimento do curso, principalmente quando um estudante possui acesso a esses recursos somente no Polo de Apoio Presencial, como foi a situação vivida por E1 no início do curso.

As egressas também levantaram como desafio, que surgiu logo no início do percurso formativo, o uso das tecnologias. Segundo E3 e E6:

*E3: [...] sou péssima em informática, então quando eu vi do que seria eu me assustei. [...] Estudar, aprender e discutir diferentes conceitos como [...] softwares, informática em um primeiro momento pareceu assustador.*

*E6: No primeiro dia de aula até pensei em desistir, pois pensei que não daria conta de tanta novidade, principalmente tecnológicas. Porém, o tempo foi passando e eu fui me enturmando e gostando cada vez mais das aulas, dos colegas e dos professores. Percebi que por mais que queiramos fugir do “mundo tecnológico” isso se torna impossível, haja vista as facilidades que as tecnologias nos proporcionam.*

O receio e o susto inicial indicados por E3 e E6 são frequentes, em estudantes, no momento de sua primeira experiência com a modalidade a distância, especialmente quando não dominam ferramentas básicas de informática, como foi o caso de E6 que, no início do curso, tinha receio até mesmo de ligar o computador. Nesse ponto, o papel dos professores e dos tutores no processo da EaD é essencial. Falo em professores e tutores, pois enquanto na modalidade presencial o processo de ensino é, tradicionalmente, conduzido pelo professor, na EaD esse processo é desdobrado entre o professor formador e o tutor (PEREZ, 2016).

No Programa Profucionário, como descrevi em outra oportunidade, a equipe é composta por professores formadores, tutores a distância e tutores presenciais. Os encontros presenciais são conduzidos pelos tutores presenciais. A estes cabe a interação com os estudantes, seja instigando-os a fazerem todas as atividades propostas pelos professores formadores (ARRIAL, 2016), ou auxiliando no enfrentamento das dificuldades que surgem ao longo do curso, como o uso das tecnologias. Sobre o papel da tutora presencial do curso, foco desta pesquisa, E6 e E8 expressaram:

*E6: [...] a tutora também era muito querida, era não, ela é querida até hoje. Ela foi uma excelente tutora e ela tem e tinha a preocupação com todos os alunos, ó fulano tá na hora, vamos lá, tá quase na hora de enviar o trabalho avaliativo.*

*E8: [...] elogio a nossa tutora, sempre muito querida, muito atenciosa que facilitou muito também a organização, a nossa organização no curso, com tabelas de atividades, nota dez, uma tutora maravilhosa.*

Moore e Kearsley (2008, p. 152-153) utilizam-se da seguinte argumentação em relação às responsabilidades dos professores formadores e dos tutores,

[...] ajudam os alunos a aplicar aquilo que estão aprendendo, na medida em que colocam em prática aptidões que viram ser demonstradas ou manipulam informações e ideias que foram apresentadas. [...] são responsáveis por testes e avaliações formais e informais, criados para assegurar que o aluno está progredindo. [...] proporcionam conselhos, apoio e incentivo a cada aluno [...].

A importância desse conjunto de responsabilidades, registrado pelos autores Moore e Kearsley (2008), fica evidente no momento em que as egressas E2 e E5 recordam do apoio e das orientações recebidas no decorrer do curso:

*E1: Eu acho que a gente tinha muito apoio dos tutores. Eu lembro que uma vez eu enviei o trabalho errado, para profê errada e daí a tutora presencial disse: “Tu tem que mandar para fulana” e me mandou um e-mail avisando. Não tinha mais como mandar para fulana e aí a tutora a distância e a tutora presencial me deram um apoio dizendo: “nós vamos tentar, vamos tentar mandar de novo, vamos tentar conversar, porque tu mandou, mas mandou no lugar errado”[...]. E eu acho que o apoio presencial tanto como a distância foi muito bom. Eu gostei. Eu acho que essa coisa de olhar no olho, essa coisa de trocar ideias, de dar “puxada” até, é muito bom.*

*E5: A questão pedagógica, assim eu acho que foi bem conduzida. A gente conseguia receber todas as orientações, [...] a gente tinha que tirar o tempo para fazer as leituras em casa e tomar conhecimento dos trabalhos. Toda semana tinha que se envolver com um assunto, mas eu acho que fomos bem orientados, assim a gente não tinha dúvidas, nem dificuldades com relação a isso, recebia o material, tudo.*

A interação entre estudantes, professores formadores e tutores, e entre os estudantes, como pode ser visto nas falas das egressas, foi valorizada. Corroborando essa perspectiva, para Moore e Kearsley (2008), os estudantes da modalidade EaD, geralmente, consideram estimulante e motivadora essa interação com a equipe de professores e tutores e com os colegas, tanto no que se refere ao conteúdo do curso, quanto pelo apoio emocional que surge dessa interação, denominada pelos referidos autores de interação social.

A egressa E7, por sua vez, ressaltou como desafios o quantitativo de conteúdos e a dificuldade em relacioná-los com o seu cotidiano:

*E7: [...] eu tive um pouco de dificuldade foi na parte inicial do curso: Fundamentos e Práticas na EaD porque era muito conteudista, não tinha como relacionar com o meu dia a dia, então nisso eu tive um pouco de dificuldade. Educação, Sociedade e Trabalho é bastante teoria também, também me desafiou um pouco.*

As disciplinas mencionadas por E7 pertencem ao núcleo Formação Pedagógica e são ministradas nos módulos 1 e 2 do curso. Sobre Fundamentos e

Práticas na EaD, o objetivo da disciplina é compreender o papel das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como, os principais aspectos e elementos que constituem a Educação a Distância como sistema de ensino (BRASIL, 2012b). Nessa disciplina, os estudantes têm acesso a informações que ajudam na compreensão do que é e como se estrutura um curso ou um programa de Educação a Distância (Ibidem). Sendo assim, a dificuldade encontrada pela egressa E7 em relacionar a teoria com o seu dia a dia pode estar ligada à sua experiência com EaD, uma vez que tanto o seu percurso formativo anterior ao curso, quanto a sua prática na escola, estão vinculados ao ensino presencial.

A segunda disciplina listada por E7, Educação, Sociedade e Trabalho, possui como ementa:

Análise da sociologia como resposta intelectual às transformações sociais resultantes da Revolução Industrial, do Industrialismo e da Revolução Francesa. Descrição dos elementos e características do Funcionalismo e do Materialismo Dialético. Interpretação da Educação na perspectiva conservadora: o registro conservador de Émile Durkheim e a influência do pensamento liberal de John Dewey e da teoria do Capital Humano. Interpretação da Educação na perspectiva crítica: educação como reprodutora da estrutura de classes ou como espaço de transformação social. Estudo sobre a Reestruturação capitalista, reformas do Estado e o mundo do trabalho: o desenvolvimento das relações de trabalho na história da humanidade. Estudo sobre a reestruturação do modo de produção capitalista. Análise das reformas do Estado, do papel da escola e do compromisso social dos trabalhadores da educação (PPC, 2014, p. 25).

A disciplina, conforme sua ementa, apresenta aspectos sociológicos da educação. É uma ementa extensa, com estudo de diferentes teóricos, configurando-se em uma disciplina profunda e densa. Se comparada com uma disciplina que se preocupa com a relação entre Sociologia e Educação no contexto do Ensino Superior, é possível perceber que possui similaridades, justificando, assim, a fala de E7 de ser uma disciplina muito teórica. Na sequência do seu relato, E7 ainda menciona os componentes Relações Interpessoais e Gestão da Educação Escolar como as contribuições dessas disciplinas para a sua trajetória:

*E7: Em Relações Interpessoais, nossa eu descobri muita coisa! Hoje eu consigo entender melhor as pessoas. [...] Ajudou bastante. A Gestão da Educação Escolar abriu portas para entender coisas que a gente convive no dia a dia dentro da escola e nem sabe o que está acontecendo. CPM, Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, são coisas assim que tá ali no dia a dia e a vida passa corrida e às vezes a gente nem repara nessas coisas e ali a gente viu o quão importante são.*

Esses componentes também fazem parte do Núcleo de Formação Pedagógica em seu terceiro módulo. Segundo documento orientador do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b), a intenção dos componentes do Núcleo de Formação Pedagógica é justamente ampliar e movimentar a forma como os funcionários veem a escola, podendo, com isso, repensar e reorientar suas práticas e relações com a própria escola, com os segmentos que a compõem e consigo mesmos.

Para a egressa E4, seu percurso nesta modalidade foi muito bom, já que, segundo ela “[...] eu achei muito bom a modalidade EaD, porque não precisa ficar se deslocando e a gente pode estudar em casa, é mais fácil. [...] eu acho que foi *superfácil o ambiente virtual*”. Nessa direção, Dougiamas e Taylor (2009) apresentam como característica que influencia os estudantes no processo de formação na modalidade a distância a predisposição do estudante em usar a internet no seu processo formativo. Além dessa característica, os referidos autores ainda mencionam as condições do local em que os estudantes acessam os conteúdos; a configuração dos equipamentos tecnológicos e a qualidade da conexão (banda larga, disponibilidade); e o significado da formação para a vida pessoal e profissional.

A partir dos relatos das egressas, foi possível conhecer as facilidades e os desafios experienciados ao longo do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Tomando por base as características que influenciam os estudantes na EaD, apresentadas pelos autores supramencionados, reconheço nelas características evidenciadas no percurso formativo de cada uma das oito egressas. Os relatos demonstram que, em função do significado desta formação para as suas trajetórias, os desafios que cada egressa enfrentou ao longo do curso não foram determinantes a ponto de fazerem com que desistissem do curso.

Na sequência, apresento aspectos relacionados às trajetórias profissionais das egressas no decorrer do curso.

### 4.2.3 Trajetórias profissionais

O Programa Profucionário, como seu próprio nome diz, trata-se de um programa de formação profissional em serviço, por isso, os funcionários de escola que participam do programa são reconhecidos como funcionários estudantes (BRASIL, 2014b). Nesse sentido, a relação com o ambiente de trabalho ocupou, assim como as trajetórias pessoais e os percursos formativos, lugar de destaque durante o processo de formação.

As egressas E1 e E4 mencionaram que durante o período em que estavam em formação foi possível aplicar, no ambiente escolar, aprendizagens que estavam sendo construídas no curso:

*E1: Eu também apresentei, durante o curso, coisas lá nas reuniões que eu estava aprendendo.*

*E4: [...] algumas coisas que eu aprendi que talvez eu não conhecesse, eu já pude colocar em prática lá na escola, como mostrar alguns programas que a gente estava usando no curso.*

As possibilidades proporcionadas às egressas colocaram, de certa forma, essas funcionárias de escola em cena (BRASIL, 2004), uma vez que suas aprendizagens ganharam espaço no ambiente escolar. Essa abertura por parte das escolas foi destacada por E1 e E4 como uma facilidade experienciada durante o curso. Outra facilidade, mencionada pelas egressas E1, E3, E4, E5, E6 e E8, foi a liberação das escolas para frequentarem os encontros presenciais:

*E1: Assim, a escola concordou logo, a direção foi legal concordou em me liberar, não complicou se eu chegasse atrasada ou precisasse sair por alguma outra coisa ali, foi bem bom.*

*E3: [...] dentro da minha escola não tive nenhum problema, bem pelo contrário, ali onde eu estou elas são bem assim de estudar, mesmo sendo dentro do horário, elas reorganizaram o meu horário. Não teve reclamação de professores, nada assim, bem tranquilo.*

*E4: Uma facilidade então foi que a prefeitura nos liberou para fazer o curso em horário de trabalho o que foi muito bom [...]. Não tive problema com a escola em liberar, porque como a escola lá é menor ela não tem tantas turmas, não tem todos os horários fechados, então aí eu consegui também sair bem tranquilo.*

*E5: [...] na escola não teve nenhum problema, como também era uma determinação da secretaria de educação a gente aproveitou. Acertamos nossos horários com relação ao atendimento das turmas. Sobrecarregou um pouco né, porque uma manhã que eu me ausentava da escola eu tinha que compensar e receber os alunos em outro período, mas então essa questão talvez foi a única dificuldade [...].*

*E6: Foi tranquilo, muito tranquilo. Eles logo liberaram só que tive que recuperar, daí a noite, nas quartas-feiras de noite, eu vinha e trabalhava.*

Cabe retomar que a questão da liberação das escolas para que as egressas pudessem frequentar o curso também foi apontada como um dos motivos determinantes para o ingresso no curso. Segundo E8,

*E8: [...] eu me senti muito valorizada por poder estar cursando e principalmente também por a gente ser liberada do turno de trabalho. Isso foi assim bem decisivo para que realmente eu conseguisse iniciar o curso e concluir ele, sem desistir lá pelo meio como a gente percebeu que teve vários colegas, que iniciamos o curso com a sala cheia e lá no final nós estávamos em oito né? [...] então por parte do município isso foi muito bom, a gente poder sair então na segunda feira pela manhã. Isso não influenciou na questão do trabalho, até porque a gente se organizou bastante, pelo menos assim eu me organizei bastante aqui na escola para que eu cumprisse todas as minhas obrigações nos outros dias que eu estava e por realmente poder estar lá naquele momento, participando, isso foi muito bom, muito bom mesmo.*

O reconhecimento por parte da gestão, como mencionei em outro momento, da importância da qualificação profissional dos funcionários de escola surge como resposta ao movimento que iniciou na década de 1990 pelo reconhecimento e valorização da categoria (MONLEVADE, 2009). E8 enfatizou o quanto se sentiu valorizada em poder cursar e ser liberada do turno de trabalho e também o quanto esses aspectos foram determinantes para o seu ingresso e permanência no curso.

E7, diferentemente das demais egressas, sentiu certa resistência por parte da equipe diretiva da escola e dos colegas de trabalho para frequentar o curso:

*E7: No começo senti um pouco de resistência da parte da equipe diretiva, de liberação. Mas como foi autorizado pela secretaria de educação aqui de Lajeado, então acabou não sendo mais um problema, mas, ao mesmo tempo, ainda assim eu sentia aquilo de olhar atravessado. [...] a gente podia ir, liberaram e tudo mais, mas até os colegas olhavam meio atravessado e diziam: “Tá, mas porque ela não veio hoje de novo?” “Por que ela tem o dia de folga mais a segunda feira de manhã?”, “Por que ela pode sair em horário de serviço?”. Então nisso fui algumas vezes questionada no começo, depois acabou sendo esquecido.*

Como pode ser visto no relato da egressa E7, mesmo tendo sido uma determinação da SED de Lajeado/RS, liberar os funcionários de escola para participarem do Programa Profucionário, neste caso, isso não foi suficiente para que a equipe diretiva e os colegas de escola compreendessem a importância da qualificação profissional para E7.

Nesta seção busquei conhecer as facilidades e os desafios vivenciados pelas egressas ao longo do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa

Profuncionário, câmpus Lajeado/RS. Para tanto, aspectos das trajetórias pessoais, dos percursos formativos e das trajetórias profissionais foram evidenciados. Esses aspectos fazem parte da história de (re)construção das identidades das funcionárias de escola. Além disso, reafirmam a importância da interação entre a trajetória individual, sistemas de formação e sistemas de trabalho (DUBAR, 1997; FRANZOI, 2006) na constituição da identidade profissional.

Pensando no desenvolvimento da identidade profissional das egressas, na categoria seguinte procuro analisar contributos do curso para este processo.

#### **4.3 Contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional: “Percebo-me como uma profissional da educação” (E2)**

Após terem sido identificados os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Múltiplos Meios Didáticos, e conhecidas as trajetórias percorridas, nesta categoria procuro analisar as contribuições do curso no desenvolvimento da identidade profissional das egressas. As contribuições são examinadas sob a ótica de que a identidade profissional não é algo pronto e acabado, mas sim, um processo de reconstrução ao longo da vida (FRANZOI, 2006).

A proposta de formação dos cursos do Programa Profuncionário gira em torno do processo de reconstrução das identidades profissionais dos funcionários de escola (BRASIL, 2014b). Essa reconstrução, segundo documento orientador do Programa (Ibidem, p. 25), consiste em “um processo de desmontar para depois remontar de modo novo. Este processo possibilita tanto a conservação como a transformação do que existe, além de possibilitar a criação de algo novo”.

Ao ingressarem no referido curso, as funcionárias de escola trouxeram consigo percepções de si mesmas em relação à sua identidade profissional e, depois de transcorrido certo tempo desde a conclusão do curso, pontuaram, conforme relatos, transformações no seu modo de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007). Nesse sentido, dentre os contributos elencados pelas egressas, estão aspectos relacionados à atitude e postura diante de diferentes situações no

ambiente escolar. As egressas E1, E2 e E7 mencionaram como se sentiram depois de ter concluído o curso:

E1: *Eu acho que o curso dá a chance da gente se sentir mais encorajada, sabe? [...]. Eu me sinto mais encorajada.*

E2: *Bom, eu me vejo hoje mais segura. [...] a gente aprende a valorizar a si e o trabalho da gente, né, eu acho que me tornei uma pessoa mais segura.*

E7: *Olha, o curso me ajudou na questão de falar com mais segurança, de aprender, de entender melhor o funcionamento da escola.*

É interessante observar que a egressa E2, além de fazer menção ao fato de se sentir mais segura, afirma ter aprendido a se valorizar e a valorizar o seu trabalho. Esse sentimento remete à trajetória dos funcionários de escola ao longo da história, sobretudo, no tocante à invisibilidade social, à marginalidade pedagógica e subvalorização profissional (MONLEVADE, 2014) e à necessidade de transcender esses aspectos. A partir do momento em que aprende a se valorizar e a dar valor ao seu trabalho, E2 está corroborando o seu reconhecimento enquanto profissional da educação.

Ainda em relação à atitude e postura diante de situações no ambiente escolar, as egressas citaram também a criticidade, o poder de argumentação, de sugestão e de emissão de opiniões:

E2: *[...] me vejo também mais crítica. Eu defendo a minha opinião, as minhas ideias com muito mais segurança e vejo novas oportunidades também.*

E3: *[...] me deu bastante embasamento para argumentar e não de uma forma defensiva como, geralmente, a gente faz né?*

E5: *[...] me senti com mais autoridade para me colocar, neste sentido assim. Eu me senti mais assim, não é que eu me sentia diminuída, não era, mas, de qualquer forma, eu ganhei mais autoridade para dar sugestões, dar mais palpite. Me senti com mais direito, digamos assim.*

E8: *Eu me tornei mais participativa, impondo mais minhas opiniões.*

Para E1 e E3, o fator que sustenta atitudes e posturas, por elas mencionadas, é o embasamento teórico construído ao longo do curso:

E1: *Agora nós temos uma base, tenho um diploma e posso dizer: “Oh! eu fiz, fui eu que fiz, fui eu que corri atrás, né? Fui eu que busquei, fui eu que participei, fui eu que aprendi”, e é isso. Eu me sinto com uma base agora, sabe?*

E3: *Eu acho que ajudou bastante a parte teórica, a parte da legislação, de entender também outras situações, me ajudou a ter mais embasamento também para argumentar, porque professor gosta de argumentar as coisas.*

A reconstrução das identidades profissionais a que se propõe o Programa Profucionário, aqui representado pelo curso Técnico em Multimeios Didáticos, supõe o princípio da construção de conhecimentos. Os conhecimentos historicamente produzidos e apropriados pelos funcionários estudantes ao longo do curso, podem ser reconstruídos pelos funcionários de escola à medida que necessidades situacionais próprias vão surgindo (BRASIL, 2014b). E, por meio do empoderamento teórico, é possível problematizar a vivência e as práticas escolares, conforme relato da egressa E5:

*E5: Olha, eu acho que as contribuições foram muitas. Eu que não tinha nenhuma base na questão da educação, do histórico dos funcionários da educação. Nunca tinha parado para refletir sobre a minha prática profissional. Mesmo as relações entre escola, direção, professores, eu sempre me senti bem acolhida, nunca tive nenhum problema maior, mas, naturalmente, tem uma certa diferença entre professor e funcionário, mas eu nunca me questioneei com relação a isso antes, né? E vivendo todas essas disciplinas, pelo que a gente passou no curso, fez a gente refletir. Eu acho que todo mundo cresceu profissionalmente com essas reflexões que a gente fez durante o curso, foi muito importante para mim.*

No contexto do Programa Profucionário, problematizar a vivência e as práticas escolares sugere confrontar conhecimentos, valores e habilidades, que estão presentes no fazer cotidiano, com outras visões, concepções, propostas, paradigmas e teorias (BRASIL, 2014b). No caso da E5, isso ocorreu quando se deu conta das relações que são estabelecidas na escola e, com base nos conhecimentos construídos, refletiu sobre elas.

Interessante perceber que, a partir do seu reconhecimento enquanto profissional da educação, a egressa E3 conseguiu problematizar e refletir sobre as relações entre professores e os outros funcionários de escola:

*E3: Como profissional da educação eu acho que o curso reforçou muito, porque não que eu não me visse como uma profissional da educação, mas, assim, reforçou e até reforçou a tal modo que eu consegui trabalhar também isso com outros funcionários. Porque a gente como auxiliar de biblioteca, a gente é vista como professora, mas as serventes, o secretário, a merendeira, eles não. Então aquilo que eu consegui através do curso, consegui ajudar eles e consegui na reunião dos professores os fazer perceberem que a merendeira não é a tia da cozinha, a servente não é a tia da limpeza [...].*

Além disso, por meio dos trabalhos iniciais de observação, desenvolvidos no curso, E3 percebeu a forma como os demais funcionários de escola eram tratados pelos estudantes:

*E3: Eu me lembro de que no início do curso tinha bastantes atividades de observação. Um dos primeiros trabalhos era observar os alunos no*

*ambiente da escola, e eu escolhi a cozinha, o refeitório, bem na hora da merenda. Aquilo me doeu na alma, ver como os alunos tratavam os outros e saber que a mim eles não tratavam assim e a elas sim, bah aquilo me machucou. Eles falavam assim: “Tia joga um pano aqui! Que demora isso!”. Depois eu conversei com eles na biblioteca, foi o que eu fiz, trabalhei na hora de leitura. Separei mais leituras, na hora do conto dos pequenos eu também trabalhei o respeito, o lado humano. Eu tentei trabalhar mais com os maiores por que já é mais difícil. Com os menores eu ainda via bastante: “Obrigado tia! Por favor!”.*

As atividades de observação, mencionadas pela egressa E3, foram desenvolvidas no Núcleo de Formação Pedagógica do curso, nos módulos 1, 2 e 3. Como mencionei em outro momento, nesse núcleo está prevista, entre outros temas, a questão da identidade do técnico em educação enquanto educador (BRASIL, 2014b). Além disso, os componentes curriculares desse núcleo buscam ampliar e movimentar o olhar dos funcionários sobre a escola e, nesse aspecto, repensar e reorientar suas práticas e as relações que são estabelecidas na escola (Ibidem). A partir dos relatos da E3, é possível perceber que os temas trabalhados nesse núcleo repercutiram no desenvolvimento da identidade profissional da egressa, bem como, no reconhecimento dos demais funcionários de escola no ambiente escolar.

De acordo com Bessa (2009), a organização pedagógica do Programa Profuncionário visa, entre outros aspectos, à problematização da realidade escolar, por meio da abordagem de questões específicas, teórico-práticas, possibilitando, assim, uma compreensão mais abrangente, a partir de diferentes perspectivas. Os relatos das egressas sobre se sentirem mais seguras, encorajadas, críticas, autorizadas a argumentar, dar opiniões e problematizar realidades, com sustentação teórica, como nos casos de E3 e E5, evidenciam a importância do enfoque trabalhado no decorrer do curso para que as egressas pudessem se considerar, assim como os professores, profissionais da educação.

Nessa direção, as egressas E2, E4 e E8 pontuaram como contributo do curso no desenvolvimento da identidade profissional a própria questão de se reconhecer profissional da educação e com importante papel:

*E2: Percebo-me como uma profissional da educação que tem um papel fundamental na vida dos alunos: resgatar a autoestima, o respeito próprio, a autoconfiança e a segurança abalada pela realidade familiar e social.*

*E4: Eu até comentei com as meninas, as outras minhas colegas, agora eu vejo que a gente tem um papel muito importante na escola que às vezes a gente não se dava conta [...] Meu Deus a gente faz muita coisa, é muito importante o nosso trabalho e eu acho que a gente tem que ir além, a gente tem que tentar talvez um reconhecimento, alguma coisa da Prefeitura de*

*Lajeado. Mostrar o que a gente fez, o que a gente sabe. [...] O curso só abriu os nossos olhos, já sabia claro que o nosso papel é importante, mas agora muito mais. [...] parece que abriu os horizontes, às vezes a gente faz, faz as coisas e pensa que é importante, mas não o quanto é importante.*

*E8: Percebi então que com o curso eu passei a me enxergar de fato como uma profissional da educação mesmo, principalmente nessa questão de me sentir mais como profissional da educação, antes a gente não se sentia, não me sentia muitas vezes participante do grupo, me colocava mais a parte, mais de lado do que os professores, agora já não. Me sinto mais integrante. Mais parte da escola.*

Franzoi (2006), ao discorrer sobre o tema profissão, aponta a importância do conhecimento adquirido por um indivíduo na construção de sua profissão. Como mencionei anteriormente, o Programa Profucionário possui como um de seus princípios a construção de conhecimentos. Partindo dessa perspectiva, há um ponto de convergência entre o entendimento de Franzoi (2006), a proposta do Programa Profucionário e os relatos das egressas: a importância da construção do conhecimento por parte das egressas e sua repercussão no desenvolvimento da identidade enquanto profissionais da educação.

Nesse caso, o processo formativo ocorrido no curso Técnico em Multimeios Didáticos possibilitou a apropriação, por parte das funcionárias de escolas, de conhecimentos que possibilitaram que elas se reconhecessem enquanto profissionais da educação. Em outras palavras, para Franzoi (2006), a profissão resulta da articulação entre o conhecimento adquirido pelo indivíduo, o reconhecimento social da função que ele desempenha, em função do conhecimento adquirido, e o reconhecimento pelo próprio sujeito que é portador do conhecimento adquirido. Este processo de reconhecimento e reconstrução da identidade profissional das egressas é também um lugar de lutas e conflitos, uma vez que, de acordo com Nóvoa (2007), a identidade profissional se constrói em meio a lutas e conflitos.

Diante das constatações em relação aos contributos do curso Técnico em Multimeios Didáticos no desenvolvimento da identidade profissional, os quais emergiram a partir dos dados produzidos junto às egressas, compreendo que possam ser sintetizados em torno da perspectiva do empoderamento. De acordo com Horochovski e Meirelles (2007), a definição de empoderamento muito se aproxima do entendimento de autonomia, uma vez que se refere à capacidade de o sujeito poder decidir sobre as questões que lhe dizem respeito. O processo

identitário, no dizer de Nóvoa (2007), passa pela capacidade de o sujeito exercer com autonomia a sua atividade, por meio do sentimento de que controla o seu trabalho.

De um ponto de vista emancipatório, pontuam Horochovski e Meirelles (2007), empoderar é o processo pelo qual o sujeito reúne recursos que lhe permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão nas diferentes dimensões de sua vida. O processo de empoderamento, vivenciado pelas pesquisadas, permite que elas tenham poder de agenda nos temas que afetam as suas vidas (Ibidem).

Ainda segundo Horochovski e Meirelles (2007), o acesso aos recursos, geralmente, não é automático, por isso, ações estratégicas, como intervenções de organizações externas, são necessárias para sua obtenção. No contexto desta pesquisa, muitos dos recursos obtidos pelas egressas são oriundos da intervenção do Programa Profucionário, aqui representado pelo curso Técnico em Multimeios Didáticos.

Cabe salientar que o empoderamento individual ocorre quando o sujeito sente que é competente em uma determinada situação, que a sua presença é importante, que tem mais oportunidades e recursos para agir do que limitações e constrangimentos (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007). Nesse sentido, os relatos das egressas conduzem ao entendimento de que o processo de empoderamento da condição de profissionais da educação tem sido efetivo.

Agora, cabe averiguar em que medida o processo de ensino empreendido, por meio do curso em questão, tem repercutido no ambiente escolar em que as egressas estão atuando. Este, portanto, é o objeto de análise da próxima categoria.

#### **4.4 Repercussões no ambiente escolar: *“Vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quartinho [...]. Agora, a minha vida é o mundo!” (E7)***

Dou início a esta seção fazendo referência ao depoimento da egressa E7, parcialmente transcrito no título desta categoria, especialmente pelo fato de expressar, de uma forma muito singular, o sentimento da egressa ao comparar o exercício de sua função antes de ingressar no curso e depois de tê-lo concluído. A

egressa E7 assim define a sua prática no período anterior ao curso: *“Digamos assim, vamos imaginar o mundo, eu estava dentro de um quartinho, com a minha mesinha, os livrinhos organizadinhos na estante e eu ficava ali. Este era o meu mundo antes do curso”*.

A fala da pesquisada E7 encaminha, novamente, para a constatação da ausência do reconhecimento pessoal e também do seu papel como integrante e protagonista do processo educativo, situação essa reforçada pela configuração do sistema escolar (TAVARES; TROJAN, 2007). As egressas E2, E3 e E6 também descreveram como exerciam suas funções antes do ingresso no curso:

*E2: Era mais um trabalho mecânico né, entregar livros, arrumar livros, conserto de livros. Era mais ou menos isso. Apesar de ser vista como funcionária na escola, muitas vezes, não me fazia ouvir e expressar minhas ideias.*

*E4: Como eu comentei, eu exercia a minha função, mas talvez, eu não via quão importante é a nossa participação na escola.*

*E6: Antes eu ficava só no corredor, mandando os alunos para dentro da sala de aula, sabe?*

Os relatos das funções exercidas por essas egressas remetem às atividades que são, tradicionalmente, desenvolvidas pelos funcionários de escola que cuidam da materialidade da biblioteca e pelos monitores que observam e/ou controlam o movimento dos estudantes nos corredores da escola. Diante disso, faz-se necessário retomar a compreensão de que todos que estão em constante contato com os estudantes, como é o caso das pesquisadas, assumem o papel de educadores, independentemente da função exercida (BRASIL, 2004).

Além disso, é fundamental reconhecer as potencialidades educativas dos demais ambientes escolares, para além da sala de aula (SOUZA, 2017). Na visão do referido autor, na escola, em seus diferentes ambientes, é possível alcançar novos patamares, explorar e incorporar todas as potencialidades educativas disponíveis. Nesse contexto, os professores podem ser auxiliados pelos funcionários em uma prática de trabalho coletiva. Para tanto, ressalta Souza (2017), os funcionários necessitam estar devidamente profissionalizados, por isso a importância de políticas públicas com vistas à formação profissional dos funcionários de escola. Atualmente, o Programa Profucionário é o único programa de formação profissional, ofertado nacionalmente, voltado para essa categoria de trabalhadores (BESSA, 2016).

Nessa direção, por meio dos dizeres das egressas, foi possível averiguar suas percepções sobre as repercussões do processo formativo, ofertado pelo Programa Profucionário, no exercício de suas funções desde a conclusão do curso. A egressa E7 mencionou, conforme transcrito anteriormente, que antes de participar do curso se sentia em um “quartinho”. E agora, depois do curso?

*E7: Ah, agora a minha vida é o mundo. Saí do quartinho totalmente, estou muito realizada. O curso ajudou muito, ajudou também na questão de me socializar com as minhas colegas de área. Meu ponto de vista mudou totalmente e hoje em dia na biblioteca eu não faço só troca de livros. Eu tenho a troca de livros como segundo plano.*

Como pode ser visto no relato da pesquisada E7, ela apropriou-se do seu trabalho, conferiu-lhe sentido. Para Dubar (2003), ao conferir sentido ao seu trabalho, o sujeito concede a ele, concomitantemente, uma significação subjetiva e uma direção objetiva e, com isso, conquista cidadania e autonomia. Nessa perspectiva, cabe redizer a importância, pontuada por Nóvoa (2007), da autonomia no processo identitário profissional.

Outras repercussões do processo de ensino empreendido pelo curso, citadas pelas egressas E2 e E4, dizem respeito ao uso de técnicas de trabalho, apropriadas no curso, na organização, gestão e dinamização do ambiente da biblioteca escolar:

*E2: No curso tinha uma disciplina que falava da encadernação e falava da lombada, do tombo. Tudo aquilo lá foi fortificando, foi agregando coisas que eu preciso usar todos os dias na biblioteca. Depois do curso, eu peguei os livros que estavam muito juntos e os separei. Eu me tornei corajosa para fazer aquilo, por que a direção é quem sempre determinou como eu deveria organizar a biblioteca, mas como a gente aprendeu que podia e que tinha que ser assim, daquela forma, eu fiz e deu certo. Fiz mais duas prateleiras, com os livros mais afastados, para ventilar mais, para ficar mais acessível aos alunos. Dividi os livros com letra maiúscula, com letra minúscula, que a gente também aprendeu no curso. E em relação à contação de histórias, também mudou. Estou contando as histórias diferentes, de formas diferentes, estou conquistando os alunos mais ainda do que já tinha conquistado.*

*E4: Houve grandes mudanças em minha prática profissional a partir da realização deste curso, as principais mudanças estão ligadas à biblioteca: procuro criar ambientes agradáveis aos usuários, deixando sempre a biblioteca organizada e limpa, com os materiais de fácil acesso. Na contação de histórias, utilizo diferentes materiais, como livros, músicas, filmes, fantoches, narrativas, incluindo audiovisuais. Para pesquisas e leituras procuro proporcionar diferentes materiais. Permito também aos alunos que busquem suas próprias conclusões sobre determinado assunto, levando em consideração seus conhecimentos prévios.*

Dentre as competências profissionais específicas do Técnico em Multimeios Didáticos, elencadas no Caderno de Orientações Gerais do Programa Profucionário

(BRASIL, 2014b), está a competência de conhecer as questões básicas referentes ao livro, de dominar os aspectos operacionais da biblioteca escolar e gerenciá-la. Essa competência é, especialmente, desenvolvida no Núcleo de Formação Específica, Módulo 6, consubstanciada no componente curricular Biblioteca Escolar.

Por meio do relato de E2 é possível inferir que, além de dominar as técnicas e a sua funcionalidade, a egressa tem conseguido agir de forma eficiente e determinada frente a situações reais (ZABALA; ARNAU, 2010) que surgem na escola em que atua. Para Zabala e Arnau (2010), a competência profissional manifesta-se quando o sujeito consegue exercer atividades profissionais de acordo com as suas capacidades, considerando os conhecimentos e as habilidades específicas da profissão. Isso tudo, reforçam os referidos autores, de modo responsável, flexível e rigoroso, satisfazendo suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal. Nessa direção, E2 demonstra sua competência, principalmente no que diz respeito à preocupação com o acesso aos livros por parte dos estudantes, situação também evidenciada na fala de E4, profissionalmente empoderada a ponto de enfrentar determinações da gestão escolar.

Sobre a atividade de contação de histórias, mencionada pelas egressas E2 e E4, o componente curricular de Biblioteca Escolar, além de proporcionar noções elementares de organização da biblioteca escolar, visa ampliar o olhar do funcionário estudante em relação à importância da leitura (BRASIL, 2013b). Para tanto, diferentes possibilidades de atividades, com fim de dinamizar a biblioteca, são apresentadas no decorrer do componente curricular, entre elas: rodas de leitura, hora do conto, sarau poético (Ibidem). Ao intentar dinamizar o ambiente da biblioteca escolar e, com isso, fomentar a leitura, E2 e E4 estão reconhecendo as potencialidades educativas desse ambiente (SOUZA, 2017) e reiterando a responsabilidade que têm como educadoras na escola (BRASIL, 2013b).

A pesquisada E3, por sua vez, enfatizou o uso de recursos tecnológicos e do aperfeiçoamento da escrita como repercussões de sua formação:

*E3: Hoje eu uso bastante os recursos tecnológicos, como o Prezi, por exemplo. Já monto histórias diferentes com o auxílio do Prezi. Assim como a questão da escrita também me ajudou, isso de tanto fazer os trabalhos do curso de forma mais sistematizada. Na escola teve as eleições, então eu*

*participei da organização, e pude fazer as atas, pude fazer todos os documentos necessários.*

A compreensão do uso dos recursos tecnológicos para fins educativos denota a competência profissional esperada do Técnico em Multimeios Didáticos em planejar e potencializar o uso do computador e demais multimeios didáticos disponíveis na escola (BRASIL, 2014b). Em relação à escrita e redação de documentos, o Parecer CNE/CEB nº 16/2005 elenca, como competência profissional de todas as habilitações da Área 21, a questão da redação de relatórios, projetos e documentos em formatos legais.

A possibilidade de intervenções por meio de projetos, atividades e oficinas também foi indicada pelas egressas E2 e E3 como efeito do processo de ensino do curso:

*E2: Tive o prazer de elaborar e aplicar projetos a fim de valorizar as culturas existentes na comunidade escolar utilizando as técnicas apresentadas no curso, que me permitiram realizar o meu trabalho com mais facilidade, possibilitando uma apresentação mais prazerosa.*

*E3: Algumas das atividades que a gente fez, também alguns dos trabalhos de propostas pedagógicas, eu os apliquei. As oficinas sobre a cultura, construídas no curso, eu também apliquei na minha escola. Foi aplicado com os alunos, teve um retorno muito bom.*

No rol de competências específicas do Técnico em Multimeios Didáticos, estão descritas as competências de “m) conhecer os fundamentos das expressões culturais que integram os conteúdos curriculares da educação básica [...], n) dominar a história e a produção cultural do município [...] (BRASIL, 2014b, p. 94). Tendo conhecido as diferentes expressões culturais durante o curso, foi possibilitado às egressas E2 e E3 que elaborassem novas propostas de trabalho ou mesmo aplicassem oficinas que foram construídas durante o curso. Desenvolvendo trabalhos com esse enfoque, essas egressas encaminham duas formas de reconhecimento profissional. Primeiro, reconhecem em suas ações a identidade profissional educativa, foco da proposta pedagógica do Programa Profucionário, e, também, possibilitam que a comunidade escolar as reconheçam.

A pesquisada E3 apontou também que, mesmo durante o curso, já foi possível fazer uso de suas aprendizagens na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola em que atua:

*E3: Ainda durante o curso, por coincidência, minha escola estava reformulando o Projeto Político Pedagógico, concomitante aos estudos dos*

*módulos, o que veio a calhar. Assim, meu interesse e participação no trabalho realizado tanto na escola como no curso, resultou em um maior aprofundamento e compreensão da responsabilidade e importância do momento. Pude perceber as tentativas e dificuldades da equipe diretiva em envolver toda comunidade escolar, principalmente os funcionários e professores. Eu pude contribuir bastante. Levava bastante material de estudo do nosso curso para a equipe da escola. Então também teve essa troca. A equipe se surpreendia da gente estudar isso. Na revisão do Regimento também pude participar bastante e muita coisa que a gente via no curso não estava ali. Então argumentava coisas que estavam faltando. Conversando com as colegas do curso, comentamos o quanto a gente também conseguiu intervir nas escolas em função do que aprendemos no curso.*

Logo na primeira categoria desta dissertação, fiz menção à compreensão de Canário (2003) sobre a potencialidade formativa de um processo em que se articula formação e situações de trabalho. Essa potencialidade está descrita, em outras palavras, nos dizeres de E3.

Ao discorrer sobre as diferentes práticas formativas, o autor supramencionado, coloca que, ao contrário do que acontece em processos formativos que privilegiam a transmissão e a normatização, nos processos em que há articulação entre a formação e as situações de trabalho, o sujeito em formação tem condições de mobilizar, para as situações de formação, os saberes de sua vivência. Assim como, reinvestir, nas situações de trabalho, o saber formalizado. Ainda segundo Canário (2003, p. 10), “criam-se, assim, condições para uma interação fecunda entre uma via simbólica e uma via experiencial de aprendizagem, e emergem, de forma concomitante, os conceitos trajetória profissional e de percurso formativo”.

O entrelaçamento entre a trajetória profissional e o percurso formativo representa, em outras palavras, o tema central desta pesquisa. De acordo com Canário (2003), existe uma evolução tendencial em torno da concepção de formação, isto é, passar de uma concepção de formação para a mudança, para uma concepção de formação na mudança. Pensar sob esse ponto de vista, devolve ao sujeito envolvido no processo formativo o seu papel de protagonista (Ibidem). O protagonismo também ficou evidente no relato da egressa E5:

*E5: Na elaboração do Plano Municipal de Educação, eu achei que foi legal a participação de todo mundo, que puderam dar a sua opinião. Eu achei que foi um momento importante e aí com isso a gente teve que estudar também. A gente recebeu o material para estudar e levar contribuições para as reuniões [...]. Então eu me senti integrante, mais confiante para participar daquele momento também. A gente foi chamada também, o auxiliar de*

*bibliotecário participou também desse momento. Foi uma forma que o município proporcionou de valorizar a gente, sabe?*

A narrativa da egressa E5 reitera a importância da valorização dos funcionários de escola como integrantes e protagonistas do processo educativo (TAVARES; TROJAN, 2007), uma vez que a busca pela concretização dos objetivos e metas estabelecidos no Plano Municipal de Educação também são de sua responsabilidade. Compreendo que a confiança, citada por E5 e, também, por outras egressas, resulta, como já discutido em momento anterior, do empoderamento profissional construído ao longo do curso.

A egressa E8, por sua vez, destacou situações formativas vividas no curso e que, por isso, atualmente, visualiza problemas em sua escola, bem como potencialidades. Também consegue avaliar a sua prática profissional:

*E8: Destaco o estímulo à pesquisa. Senti-me sujeito da formação e em formação, pois problematizei constantemente a minha vivência e as práticas escolares a que estou habituada e integrada na escola em que trabalho como Auxiliar de Bibliotecário. [...] A articulação entre o conhecimento teórico e a vivência profissional no contexto escolar trouxe saberes e experiências muito válidas. Atualmente, sinto-me desafiada a visualizar problemas e potencialidades, avaliando minha intervenção e prática profissional.*

O relato de E8 remete a questões fundantes da proposta pedagógica do Programa Profucionário. A primeira, diz respeito à adoção da pesquisa como princípio educativo, desenvolvido, sobretudo, nos componentes de Orientação da Prática Profissional (OPP) I e II. Nesses componentes são investidos espaços para o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas e domínio de instrumentos de pesquisa (PPC, 2014). Para E8, essa opção metodológica, como pode ser visto em sua fala, mostrou-se significativa, uma vez que, por meio dela, conseguiu problematizar a sua prática. Nesse contexto, observa-se que a proposta apresenta estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas. Estas, no lugar de transmitir conteúdos, os problematiza, possibilitando, ao estudante, experienciar situações que de fato fazem parte do seu cotidiano (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016).

A fim de complementar o que é trabalhado em OPP I e II, o currículo do curso possui, conforme já apresentei, os componentes de Reflexão sobre a Prática Profissional (RPP) I, II e III, que visam articular teoria e prática; refletir sobre o contexto profissional e o papel do funcionário no ambiente escolar; identificar limites,

desafios e possibilidades e planejar intervenções específicas (Ibidem). Questões, estas, também evidenciadas no relato de E8.

Os componentes de OPP I e II e RPP I, II e III estão assim estruturados em função dos princípios que sustentam a proposta pedagógica de todos os cursos do Programa Profucionário, quais sejam: indissociabilidade entre teoria e prática; construção de competências e conhecimentos por meio da investigação, problematização e reflexão da vivência e da prática profissional (BRASIL, 2014b). Esses princípios são, com outras palavras, resgatados nos dizeres da pesquisada E8.

A perspectiva desta seção é averiguar as repercussões da formação, galgada por E8 e demais egressas no ambiente escolar, no entanto, cabe lembrar a emergência desses princípios no momento da análise dos contributos do curso para o desenvolvimento da identidade.

O desempenho de outras funções no ambiente escolar foi outra repercussão mencionada por uma das egressas:

*E6: Agora eu vou para a informática, vou com os alunos na informática, as vezes têm professor que não sabe usar o laboratório e aí dizem “Vem aqui, vem me ajudar” e aí eu vou lá e ajudo eles também. Desde o término do curso fiquei responsável pelo laboratório de informática. Bom, o reconhecimento tem sido grande, muito grande e muito gratificante também.*

Cabe resgatar, brevemente, a trajetória da egressa E6. Quando ingressou no curso, pensou em desistir em função do uso das tecnologias, especialmente, pela ausência de experiência na utilização dos recursos tecnológicos. Atualmente, é responsável pelo laboratório de informática na escola em que trabalha e, diferentemente da sua rotina antes de realizar o curso, não fica mais “[...] só no corredor, mandando os alunos para dentro da sala de aula [...]” (E6). A trajetória de E6 corporifica um dos objetivos do curso Técnico em Multimeios Didáticos:

Formar profissionais capazes de realizar ações de apoio às atividades de Multimeios Didáticos, contribuindo para utilização adequada e qualitativa de recursos disponíveis referentes às tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar (PPC, 2014, p. 11).

As pesquisadas E4 e E7 apontaram, como repercussões, a profissionalização e o autoreconhecimento enquanto Técnicas em Multimeios Didáticos:

*E4: Compreendi que atuo como mediadora e facilitadora no uso dos recursos tecnológicos, apoiando a prática pedagógica do professor [...]. Posso dizer que me sinto capacitada para atuar como Técnica em*

*Multimeios Didáticos, instituída de saberes, habilidades, conhecimentos e valores que me capacitam para criar e organizar espaços de comunicação, construção, trocas e tecnologias na escola. Auxiliando o professor em sua prática pedagógica, tornando-a mais rica e dinâmica.*

*E7: Eu como Técnica em Multimeios Didáticos, neste momento, sei que devo conhecer bem a escola onde trabalho e auxiliá-la em tudo que puder, sempre ao lado dos professores e alunos e em parceria com a equipe diretiva. Preciso saber como intervir em cada espaço específico e utilizar de maneira correta os recursos tecnológicos para sempre melhorar o atendimento ao aluno, tendo em mente que o que ainda não sei devo pesquisar e aprender.*

Assim como E6, E4 e E7 corporificam um dos objetivos específicos do curso, citado anteriormente, também revelam a concretude dos objetivos gerais, sobretudo o de “Propiciar a profissionalização de trabalhadores para atuarem como técnico na educação, valorizando o seu papel como profissional da educação por meio da qualificação e melhoria da prática” (PPC, 2014, p. 11).

No início desta seção, transcrevi excertos da fala da egressa E7 que traduziam seus sentimentos antes de realizar o curso e depois de concluí-lo, respectivamente: “[...] dentro de um quartinho [...]”; “Agora, a minha vida é o mundo” (E7). Com outras palavras, E5 também expressou o que descobriu com esta formação:

*E5: Com o curso Técnico em Multimeios Didáticos, meus horizontes se abriram e descobri que não estou sozinha, isolada em minha biblioteca escolar. Faço parte de um grupo amplo de profissionais da educação que atuam nas escolas brasileiras e contribuem de maneira significativa para o aprimoramento da educação no país. A qualificação destes profissionais escolares, que tiveram oportunidade de crescimento através do Profucionário, será determinante em sua atuação nas escolas do Brasil.*

E5 reitera a importância do Programa Profucionário, enquanto política pública, como uma possibilidade de formação para os profissionais da educação. Por fim, as discussões e reflexões realizadas oportunizaram averiguar as percepções das egressas sobre as repercussões de sua formação no ambiente escolar em que estão atuando.

As sensações negativas, de estar dentro de um quartinho, sozinha, isolada; de realizar somente trabalho mecânico; de ficar só no corredor da escola e de não reconhecer a importância do seu trabalho foram sendo superadas. Aos poucos, deram lugar à conquista de autonomia; à utilização competente de técnicas de trabalho de organização, gestão e dinamização da biblioteca escolar; ao uso pedagógico dos recursos tecnológicos; ao aperfeiçoamento da escrita; à realização

de intervenções com cunho pedagógico (projetos, oficinas etc.); ao reconhecimento da potencialidade educativa dos diferentes ambientes da escola; ao reconhecimento de si mesmas como profissionais da educação, bem como ao reconhecimento da comunidade escolar e ao empoderamento profissional.

Depreendo que as repercussões, emergidas dos relatos das egressas, são resultantes de um processo formativo reflexivo, com base na reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000), que reconhece a potencialidade formativa da articulação entre a formação e situações de trabalho (CANÁRIO, 2003), bem como, a importância de uma formação não apenas para a mudança, mas sim, na mudança (Ibidem). Esses aspectos estão descritos, de outra forma, nos princípios norteadores da proposta pedagógica do Programa Profucionário.

Além de apontarem contribuições do curso no desenvolvimento da identidade profissional e repercussões no ambiente escolar, as pesquisadas, igualmente, pontuaram sugestões a respeito da proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Assim, na próxima categoria, faço a apresentação dessas sugestões.

#### **4.5 Proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos: o que dizem as egressas**

No decorrer da análise das entrevistas e dos memoriais descritivos das pesquisadas, foi possível levantar sugestões acerca da proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos. Retomo que a proposta do curso segue normativas legais e orientações constantes no Caderno de Orientações Gerais do Programa Profucionário (BRASIL, 2014b). A elaboração do PPC do curso, a oferta e a realização são de responsabilidade do IFSul. Nesse sentido, compreendo que as sugestões aqui apontadas possam, em um momento oportuno, subsidiar a instituição na reformulação da proposta e na organização pedagógica do curso em análise.

A primeira situação evidenciada nas narrativas das egressas diz respeito às videoaulas disponibilizadas e assistidas nos encontros presenciais:

E1: *No início, era cansativo em sala de aula olhar aqueles vídeos todos.*

E2: *Havia algumas videoaulas, em algumas disciplinas que estavam desatualizadas, não condizendo com o momento atual e muitas vezes eles eram longos e monótonos o que dificultava nossa atenção muitas vezes.*

E3: *No início do curso os vídeos eram repetitivos, tinham vídeos que eram bastante prolongados, cansativos.*

E4: *No início tinha uns vídeos super compridos que eu quase dormia assistindo.*

E5: *Embora a gente até tentasse com o professor-tutor fazer uma coisa mais dinâmica, mas às vezes os vídeos eram bem cansativos. Eu acho que essa metodologia poderia ser revista com vídeos mais dinâmicos.*

E7: *As videoaulas no começo eram muito maçantes, muito longas, a gente aprendia muito pouco, se repetia muito o mesmo assunto, se estendia muito.*

E8: *Os vídeos no começo do curso, eu sentia que eles estavam desatualizados, eles não eram aqueles vídeos atuais e também muito longos, muito maçantes.*

A fim de contextualizar, no início do curso, os professores formadores, ao planejarem a dinâmica dos encontros presenciais, utilizaram videoaulas produzidas por outros professores e que já haviam sido utilizadas na edição anterior do Programa Profucionário (2012-2014). Por isso, os relatos de videoaulas extensas, e, em alguns casos, desatualizadas. O planejamento da mediação pedagógica é de suma importância na modalidade a distância, uma vez que são os meios de comunicação e a organização dos materiais que potencializam o processo de mediação (MOORE; KEARSLEY, 2008). Assim, é preciso considerar que a forma como ocorre a mediação pedagógica na modalidade a distância é o que a diferencia da modalidade presencial (Ibidem).

Nessa direção, as egressas relataram suas percepções a partir do momento em que as videoaulas começaram a ser planejadas e produzidas pelos professores formadores:

E1: *Depois quando mudou as videoaulas, quando ficaram mais objetivas, digamos assim, ficou mais prático para nós também.*

E2: *Sugestões de vídeos mais dinâmicos, mais atualizados que falem do que está acontecendo hoje.*

E4: *Eu gostei depois que os vídeos foram mais objetivos.*

E5: *No final do curso, já foi mais interativo, os professores formadores já estavam fazendo mais videoaulas, porque hoje em dia não cabe mais só ler um polígrafo, tem que ter a videoaula se a gente vai lá é para assistir o professor que está em Pelotas ou São Paulo, seja onde for. Não dá para ser*

*mais anos e anos o mesmo videozinho, tem que ter uma interação e tem que ter mais audiovisual também porque mesmo que pegue documentários que já existem que já estão na rede, trabalhos que já estejam prontos, tem que ter mais interatividade.*

*E7: Depois, como as aulas foram se encurtando, pois foram os professores que fizeram as aulas, elas foram mais atuais que as outras, pois eram muito atrasadas, né, muito antigas. As aulas atuais foram muito prazerosas, porque a gente sentia que o professor estava ali, mais presente, até porque ele dizia: “Parabéns pelo dia do estudante!, Feliz Páscoa, gente!”, “Até depois do feriadão!”, então foi muito melhor.*

*E8: Depois que teve uma mudança bem grande, os vídeos ficaram bem legais, muito mais chamativos. Eu conseguia entender bem mais a aula através dos vídeos, porque eles estavam atuais, eles tinham sido reformulados.*

Os dizeres das egressas corroboram o entendimento de que a EaD demanda uma dinâmica de mediação diferente da modalidade presencial. Essa mediação é potencializada pelo modo de comunicação, sobretudo, quando contempla múltiplas formas de linguagem e interação: som, movimento, cor, imagem, oralidade, entre outras (BATISTA; GABORA, 2007). Ao produzir videoaulas, segundo Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), o professor se depara com novos desafios, principalmente, os que correspondem à modificação na emissão e na recepção do seu discurso. Este me parece um dos grandes desafios da educação na modalidade a distância, vivenciado no decorrer do curso em questão.

As egressas E5 e E8 também levantaram a questão da utilização do fórum de discussão no AVA, ferramenta muito utilizada na modalidade a distância:

*E5: O fórum é onde a gente consegue interagir com os colegas com o professor e isso foi pouco estimulado, os professores esqueciam, davam só uma tarefa muito simples no fórum. Ele tem que ser mais explorado, porque eu sei que dá pra gente conhecer mais os colegas, sempre tem aquele que quer participar mais e se não é desafiado, não é estimulado, não acontece né? Então eu acho que podia ser mais explorada e exigida mais a participação do fórum.*

*E8: Em relação também ao fórum, ele servia mais como uma tarefa, ele não estava suprindo a necessidade de ser interativo, de se ter uma discussão. Eu sentia que ia lá, participava do fórum e estava então encerrada a discussão. Acabava por ali, então não sei se ele cumpriu exatamente com a função que ele deveria ter mesmo dentro do curso.*

Na EaD, as interações ocorrem tanto nos encontros presenciais quanto nas dinâmicas didático-pedagógicas que são propostas no AVA. As interações no AVA são proporcionadas por meio de diferentes ferramentas disponíveis na plataforma, sendo o fórum uma delas (PEREZ, 2016). É comum, na EaD, serem ativados fóruns com propósitos específicos para promover a discussão entre os estudantes,

juntamente com o professor (PEREZ, 2016). No decorrer do curso, como relatado pelas pesquisadas, foram ativados fóruns, no entanto, para elas, não houve interação.

Para Batista e Gabora (2007), a interação dos professores e estudantes no fórum só é garantida se existir, por parte dos primeiros, uma concepção que extrapole a ideia, muito difundida, do fórum como uma ferramenta virtual, com a finalidade de ser somente um depósito de atividades. Ainda, segundo os autores, na educação a distância, a interação entre professores e estudantes é muito mais importante, se comparada com a educação presencial, para a manutenção do interesse dos estudantes (Ibidem). Os apontamentos das egressas E5 e E8 ratificam a defesa dos autores Batista e Babora (2007, p. 3), quando afirmam que “o fórum por si mesmo não promove a interação. Essa só pode ser efetivada a partir da intencionalidade dos professores e alunos associada a um objetivo maior que é o alcance do conhecimento”.

Sobre a matriz curricular do curso Técnico em Multimeios Didáticos, as egressas E5, E7 e E8 sugeriram um maior aprofundamento, aumento de carga horária e oferta, desde o início do curso, dos componentes curriculares da Formação Específica:

*E5: A Formação Pedagógica do curso, que é comum a todos os cursos do Profucionário, é muito legal, mas podia ser um pouco mais curta. Eu acho que ela deveria ser um pouco mais concisa. [...] Porque, enfim, acabou que a Formação Específica foi mais superficial do que a Formação Pedagógica.*

*E7: Eu acho que tinha que ser talvez um pouco mais misturadas as matérias da Formação Pedagógica com as da Formação Específica, não sei até que ponto isso é possível. [...] Talvez ali na metade do primeiro ano do curso já colocar uma matéria específica, de Biblioteca Escolar, de Informática aplicada à Educação, por exemplo. Acho que assim, teria sido mais prazeroso.*

*E8: Eu acho que a carga horária da Formação Específica deveria ser um pouquinho maior, porque, de certa forma, foi um resumo, né? Dentro da Formação Específica, na disciplina de Biblioteca Escolar, foi um apanhado, a gente teve as principais ideias sobre o tema, depois fomos para a disciplina de Informática aplicada à Educação, de Oficinas Culturais. Poderia ser um pouquinho maior a carga horária para ter mais discussão, mais debate. Abrir ainda mais o nosso leque com relação à Formação Específica, né?*

A organização pedagógica do Programa Profucionário e, por consequência, a organização do curso, possui como característica, segundo documento orientador (BRASIL, 2014b), o cruzamento entre os núcleos Formação Pedagógica, Formação

Técnica Geral e Específica e a Prática Profissional Supervisionada. Dos sete módulos cursados pelas egressas (Quadro 3), os quatro primeiros foram desenvolvidos em torno da Formação Pedagógica, da Formação Geral e da Prática Profissional. Os três últimos módulos ficaram reservados para a Formação Específica. Situação, esta, questionada pelas egressas.

Os relatos dessas egressas encaminham para uma discussão em torno do enfoque da proposta do Programa Profucionário. Em diferentes momentos, dá-se ênfase para a questão do desenvolvimento de uma identidade educativa, do reconhecimento do funcionário enquanto profissional da educação. Conforme consta no Caderno de Orientações do Programa, a original contribuição consolidada pelo Programa Profucionário “[...] na história da profissionalização desses trabalhadores em educação foi o caráter técnico-PEDAGÓGICO de sua formação” (BRASIL, 2014b, p. 82, grifo do autor). A fala da egressa E3 retrata essas considerações:

*E3: Eu acho que a proposta do curso que é de valorizar, para mim valorizou. Com todo mundo do curso com quem eu converso, dizem que valorizou também.*

Levando em consideração os apontamentos de E5, E7 e E8, é possível apontar como sugestão a busca por um ponto de equilíbrio entre o caráter técnico e o pedagógico. Isso, com o intuito de não dar maior importância para um aspecto, em detrimento do outro, já que não se pode esquecer de que se trata de um curso pertencente à Área de Educação Profissional de Nível Médio - Área de Serviços de Apoio Escolar (Área 21) (BRASIL, 2005c).

Tais apontamentos e sugestões das egressas revelam a necessidade de um olhar atento, por parte da instituição ofertante e executora do Programa Profucionário no estado do RS, para duas questões acerca da organização e proposta pedagógica. A primeira delas refere-se à mediação e interação pedagógica (BATISTA; GABORA, 2007) empreendida no decorrer do curso, sobretudo, no planejamento e produção das videoaulas, bem como, na dinamização da potencialidade didático-pedagógica da ferramenta fórum. A segunda questão está relacionada à organização curricular. Neste ponto, entendo que as falas das egressas direcionam para a busca por uma proporcionalidade entre o caráter técnico e o pedagógico no curso Técnico em Mídias Didáticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma investigação sobre as repercussões do Programa Profucionário na profissionalização de funcionários de escola, enfatizando as trajetórias desses sujeitos e o quanto foram afetados pelo Programa, busquei contribuir para o debate acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação. Para tanto, na abertura da introdução desta dissertação, apresentei a citação “Não era para ser assim – “invisíveis””, do autor Monlevade (2014, p.19). Essa citação, apresentada em tom de provocação, conduz, rapidamente, ao questionamento: “A que invisibilidade o autor está se referindo, diante de tantas invisibilidades sociais existentes?”.

Neste caso, Monlevade (2014) elaborou essa provocação para se referir à invisibilidade social dos funcionários de escola no contexto da educação brasileira. Desde as primeiras escolas brasileiras, sempre esteve presente, no desenvolvimento do processo educativo, além dos professores e estudantes, a figura do funcionário de escola, quer seja representada pelos irmãos coadjuutores ou pelos escravos.

Como também anunciado na introdução, o interesse pela temática exposta e analisada na presente dissertação teve sua origem a partir de inquietações que emergiram durante a minha experiência profissional como tutora presencial no Programa Profucionário. O encontro entre a minha trajetória e as trajetórias de oito funcionárias de escolas, que estavam inseridas em um contexto de formação profissional, mais especificamente, no curso Técnico em Multimeios Didáticos, impulsionou meu interesse em aprofundar estudos sobre os efeitos do Programa

Profuncionário nas suas trajetórias. Antes de avançar, faço uma pequena ressalva: desde a conclusão do curso, em novembro do ano de 2016, estas funcionárias de escolas são legalmente reconhecidas como profissionais da educação.

Daí decorre a importância do Programa Profuncionário em possibilitar a profissionalização dos funcionários de escola, buscando, assim, aplacar situações de invisibilidade social, marginalidade pedagógica, subvalorização profissional e indefinição funcional (MONLEVADE, 2014). Dessa forma, pautei a pesquisa em torno das repercussões da formação profissional, ofertada pelo Programa Profuncionário, estabelecendo o objetivo de investigar as repercussões do referido Programa nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos – IFSul, câmpus Lajeado/RS. O uso do termo repercussões ganhou expressividade nesta investigação quando encontrei em Moita (2007) a afirmação de que repercussão é a palavra que melhor se ajusta para nomear a realidade de um processo de formação, pois, por mais que esteja diretamente ligado a um domínio da vida, repercute em todos os outros domínios. Esse entendimento é ratificado na continuidade deste texto.

A fim de atingir o objetivo geral, estabeleci outros cinco objetivos para mediar o seu alcance. Em relação ao primeiro objetivo - Identificar os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profuncionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS – pude verificar que a busca por aperfeiçoamento e por qualificação profissional foram os principais motivos que levaram as egressas a participarem do curso.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional, as egressas citaram a necessidade de aprender mais, fortalecer concepções para, assim, agir com segurança no desempenho de suas funções e em momentos que precisam se posicionar no ambiente escolar. A busca por qualificação profissional, em nível técnico, foi impulsionada pela gestão do município de Lajeado/RS e, no caso da egressa E6, pela direção da escola estadual, no município de Cruzeiro do Sul/RS. Ao mesmo tempo em que as egressas reconheceram o apoio e incentivo por parte da SED de Lajeado/RS para a matrícula e realização do curso Técnico em Multimeios Didáticos, expressaram o quanto se sentiam invisíveis no contexto

educacional do município, sobretudo, no que se refere aos momentos de formação pedagógica, uma vez que estes eram direcionados aos professores.

Apesar de os dispositivos legais, que tratam das políticas públicas de formação dos profissionais da educação, indicarem a necessidade de aperfeiçoamento e qualificação de todos os trabalhadores da educação, a concretização parece estar distante. As egressas, sujeitos desta pesquisa, acessaram e concluíram um processo formativo por meio do Programa Profucionário, no entanto, cabe problematizar sobre a formação dos demais funcionários de escola, uma vez que, conforme apontado anteriormente, as formações pedagógicas permanecem tendo como público alvo os professores. Desta situação, surge um segundo ponto, que diz respeito à continuidade do processo formativo dessas egressas, tendo em vista que o Programa Profucionário destina-se à formação inicial. Talvez resida aí uma oportunidade para futuras investigações.

Acerca do segundo objetivo - Conhecer as facilidades e dificuldades experienciadas pelas egressas ao longo do curso – foi possível perceber os desafios em conciliar a vida familiar, a vida de estudante e a vida profissional, especialmente, para aquelas que são mães. O apoio da família durante o processo surgiu como um aspecto muito importante para permanência e êxito no curso.

Durante o percurso formativo, problemas na infraestrutura do Polo Presencial dificultaram o acesso à internet nos encontros presenciais, recurso de extrema necessidade em um curso que se propõe na modalidade de ensino a distância. Essa situação serve de alerta para instituições que já ofertam ou pretendem ofertar cursos nessa modalidade. Na EaD, fatores relacionados à infraestrutura necessitam ser constantemente avaliados, considerando que são utilizados meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017).

Outro aspecto identificado nos relatos das egressas foi o papel da interação entre estudantes, tutores e professores formadores em cursos na modalidade a distância. A interação possibilita que os estudantes se sintam estimulados e motivados ao longo do percurso, isso tanto em relação ao conteúdo do curso, quanto ao apoio emocional que advém dessa interação (MOORE; KEARSLEY, 2008). A relação com o ambiente de trabalho também ocupou lugar de destaque

durante o processo formativo das egressas. A liberação, por parte da gestão, para frequentar os encontros presenciais semanais, e a possibilidade, ainda durante o curso, de aplicar os conhecimentos apropriados no ambiente escolar foram reconhecidas pelas pesquisadas como facilidades ao longo curso.

O terceiro objetivo - Analisar contributos do curso no desenvolvimento da identidade profissional das egressas – revelou a seguinte fala como síntese das contribuições: “*Percebo-me como uma profissional da educação*” (E2). Os elementos que constituem essa diferente percepção de si mesma, apontada por E2, e que foram elencados como contribuições do curso, tratam da atitude e postura das egressas diante de diferentes situações no ambiente escolar. Entre os aspectos citados, estão a criticidade, o poder de argumentação, de sugestão e de emissão de opiniões. Emergiu, ainda, o aprender a se valorizar e a valorizar o seu trabalho. E, nesse caso, está a intensidade do entendimento acerca do termo repercussão, apresentado anteriormente.

Além disso, com o reconhecimento da importância do seu papel na escola e a valorização de si mesmas, as egressas contribuíram para que as comunidades escolares também as reconhecessem e valorizassem. Diante do conjunto de contribuições do curso Técnico em Mídias Didáticas no desenvolvimento da identidade profissional das egressas, visualizo o empoderamento da condição de profissionais da educação, por parte das pesquisadas. Este empoderamento possibilita que as egressas se sintam com voz, visíveis, competentes e importantes no processo educativo nas escolas em que trabalham.

Já o quarto objetivo - Averiguar as percepções das egressas sobre as repercussões de sua formação no ambiente escolar em que estão atuando – indicou que antes de ingressar no curso Técnico em Mídias Didáticas existiam, entre as egressas, diferentes sentimentos e percepções. Entre eles, a sensação de estar dentro de um quatinho; de estar sozinha ou isolada; de realizar somente trabalho mecânico; de ficar só no corredor da escola cuidando da movimentação dos estudantes, e de não reconhecer e ter reconhecida a importância do seu trabalho.

O caminho percorrido, ao longo do curso, deu lugar para o exercício de suas funções com autonomia; para a utilização competente de técnicas de trabalho de

organização, gestão e dinamização da biblioteca escolar; para o uso pedagógico dos recursos tecnológicos; para o aperfeiçoamento da escrita; para a realização de intervenções com cunho pedagógico (projetos, oficinas etc.). Destaco, ainda, como repercussões no ambiente escolar, o reconhecimento da potencialidade educativa dos diferentes ambientes da escola, o reconhecimento de si mesma, e da comunidade escolar, como profissional da educação, isso tudo mediado pelo empoderamento profissional, verificado nos dizeres das egressas.

No quinto objetivo – Buscar, entre as egressas, sugestões acerca da organização e proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos no IFSul - foi possível levantar sugestões e, também, críticas acerca da organização e proposta pedagógica do curso Técnico em Multimeios Didáticos. A intenção, que sustentava o quinto objetivo, era fornecer subsídios para o IFSul revisar e repensar alguns aspectos da organização e proposta pedagógica do curso em análise.

As críticas giraram em torno de questões relacionadas aos recursos de ensino utilizados, sobretudo, as videoaulas extensas, cansativas e desatualizadas reproduzidas nos encontros presenciais, e aos fóruns que foram ativados ao longo do curso, mas que não contribuíram para que houvesse interação entre professores e estudantes. Novamente, um curso na modalidade a distância exige, se comparado à modalidade presencial, uma forma diferente de planejamento, de mediação e de interação. Esses aspectos precisam ser levados em consideração pela gestão das instituições ofertantes e pelos professores.

Como sugestão quanto à organização e proposta pedagógica, foi levantada a questão de buscar um ponto de equilíbrio entre o caráter técnico e o caráter pedagógico no curso Técnico em Multimeios Didáticos. Esse ponto de vista surgiu a partir dos relatos que indicaram que o acesso aos conhecimentos pedagógicos tem ocupado lugar de destaque durante a formação.

Alicerçada nesses resultados, compreendo que a maior contribuição desta pesquisa para o debate sobre políticas de profissionalização, reconhecimento e valorização dos funcionários de escola, foi ter revelado o encontro da política pública de formação dos profissionais da educação, Programa Profucionário, com as trajetórias das funcionárias de escola, sujeitos desta pesquisa, bem como as

repercussões desse encontro. Se, por um lado, esse encontro legitimou a importância de continuar buscando o reconhecimento e a valorização dos funcionários de escola como também educadores, por outro, revelou significativas repercussões nas trajetórias profissionais das egressas. Sobretudo, o empoderamento da condição de profissionais da educação.

Esta investigação também repercutiu significativamente na minha trajetória profissional. As repercussões foram impulsionadas pelos estudos, discussões, orientações e aprendizagens construídas ao longo do período em que fiz parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico. As aprendizagens me fizeram perceber que também estive míope diante de muitas situações que afetam a educação. Fui desafiada a compreender os processos de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade e a ver, nos desafios que se apresentam, possibilidades de pensar e fazer educação de uma forma mais ampla e abrangente.

Comecei a ver, também, a importância e a necessidade de voltarmos a nossa atenção para o aprender e, não somente, para o ensinar. E, ao olhar para o aprender, observei que, durante muito tempo, avistei, em cena, nas instituições educacionais por onde passei e trabalhei, somente professores e estudantes. Neste ponto, deixo mais uma sugestão para futuras investigações: uma vez que esta pesquisa focalizou o contexto de escolas da Educação Básica, cabe ainda pesquisar o protagonismo dos trabalhadores em educação em outros cenários como, por exemplo, nos institutos federais e nas universidades.

Para encerrar este texto, peço licença à egressa e profissional da educação, E8, para fazer de suas, as minhas palavras: *“Precisamos de qualidade na educação! Precisamos de políticas públicas educacionais! Esses foram os principais ensinamentos que o curso me deixou!”*.

## REFERÊNCIAS

ARRIAL, Luciane Roso de. **Solidariedade como fundamento ético para a formação do Educador Ambiental: estudo de caso no Curso Técnico em Infraestrutura Escolar do Programa de Educação a distância do Profuncionário - IFSul**. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 01 ago. 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3004486](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3004486)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BATISTA, Erlinda Martins; GOBARA, Shirley Takeco. O fórum on-line e a interação em uma curso a distância. **Renote**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14248/8162>>. Acesso em: 01 out. 2017

BESSA, Dante D. Profuncionário: curso de formação para os funcionários da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 485-487, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do Profuncionário. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 04 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 04 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 16, de 03 de agosto de 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de novembro de 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res\\_ceb\\_05.05%20\\_servapoiesc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res_ceb_05.05%20_servapoiesc.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio de 2007a. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/34/pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 01 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009b. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 9, de 05 de maio de 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010b. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 1.547, de 24 de outubro de 2011. Altera dispositivos da Portaria Normativa n. 25, de 31 de maio de 2007. Disponível em: <[http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1547-2011\\_234644.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1547-2011_234644.html)>. Acesso em: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Fundamentos e Práticas na EaD.**/ Artemilson Alves de Lima, – 4. ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil, 2012b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Biblioteca Escolar.**/ Liliane Bernardes; Graça Pimentel; Marcelo Santana, – 4. ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações Gerais.** 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil, 2014b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016a. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016c. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)>. Acesso em: 07 set. 2017.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Políticas de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 198 -232.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 112 -143.

CAMARGO, Leonardo Drummond V.L.; GAROFALO, Simone; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração mídiun. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 79-91, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>>. Acesso em: 01 out. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAQUIME, Luciane P. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 21 fev. 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1434929](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1434929)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CLEIDE, Fátima. Organização e valorização dos funcionários: Cenário atual e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 313-323, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

CORRÊA, Guilherme C.; PREVE, Ana Maria H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários-REU**, Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele R.; MARTINS, Silvana N. Metodologias Ativas de Ensino na Sala de Aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008>>. Acesso em: 07 out. 2017.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. (Orgs). **Moodle: estratégias pedagógicas e estudo de caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 15-34.

DOURADO, Luiz F. Funcionários de escola: Identidade, conquistas e o futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 309-311, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 10, p. 37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/649/671>> Acesso em: 15 ago. 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Annette P. R. Botelho e Estela P. R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 43-60.

ESQUINSANI, Rosimar Serena S. et al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teóricos-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 13-22.

FRANCELIN, Marivalde M. Ciência, senso comum e revoluções científicas: ressonâncias e paradoxos. **Ci. Inf.**, v. 33, p. 26-34, 2004.

FRANZOI, Naira L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALHO, Rafael C. **Dados PRO**. Mensagem pessoal. Mensagem recebida por <michelemarchesan@gmail.com> em 22 ago. 2016.

GIL, Antonio C. **Estudo de Caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GONSALVES, Elisa P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R.; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. **Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, v. 2, p. 485-506, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE (Brasil). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Multimídias Didáticas**. Pelotas, 2014. 66p.

LOPES, Claudia Simone C. **A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da Escola pública estadual no programa Profucionário**. 2014. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 30 jan. 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2156038](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2156038)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 111-139.

MONLEVADE, João Antônio C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-351, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Funcionários de escola: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. 4. ed. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Rede e-Tec Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Profissionalização ou terceirização? Passado, presente e futuro dos funcionários técnico-administrativos da educação básica pública no Brasil**. Brasília: Edição do Autor, 2014.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2013.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em: 17 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-25.

PALACIOS, Gonçalo A. Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 101-114, jul./dez.2008.

PEDROSO, Jociane M. **A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 22 maio, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3463210](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3463210)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PEIXOTO, Juraciara P. **Contribuições do curso de Pedagogia Parfor para as Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Infantil**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, jun. 2015.

PEREZ, Ernesto Monteio. **Evasão na EAD: estudo de caso do Programa Profucionário do IFSul**. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul, Pelotas, 2016.

SALUSTIANO, Anna M. et al. Profucionário: vozes da profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 477-483, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SANTANDEL, Maria Aparecida da S. **Marcas da escrita virtual em fotolog: (des)identidade, (dis)curso e memória**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SCAPINI, Leandro A. **Educadores invisíveis: a ação educativa dos não-docentes na escola**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 18 jun. 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1571498](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1571498)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, Paulo Henrique A. da. **Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Curitiba, 2009.

SOUZA, Leandro A. de. **Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica.** 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 05 jun. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150918>>. Acesso em: 10 set. 2017.

TAVARES, Taís M.; TROJAN, Rose M. O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino do Paraná. **Revista Eletrônica em Extensão**, Uberlândia, v. 6, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20348/10827>>. Acesso em: 17 maio 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Claudia A. **O Programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos/as servidores/as não docentes da Educação Básica.** 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 15 jun. 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu p=true&id\\_trabalho=2544769](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu p=true&id_trabalho=2544769)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXO 1 – Memorial descritivo de RPP III



Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário).

Disciplina: Reflexões sobre a Prática Profissional III

Curso: \_\_\_\_\_ Polo: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE FINAL MEMORIAL DE APRENDIZAGENS

Ao longo de cada módulo do Curso Técnico em Multimeios Didáticos, você foi desafiado a produzir diferentes tarefas, a assumir uma posição reflexiva e propositiva, partindo sempre do contexto de trabalho, relacionando os conhecimentos teóricos com a prática.

Dessa forma, para finalizar o último módulo do Curso, você deverá elaborar, como atividade final, um Memorial de Aprendizagens, que tem o valor de 60,0 pontos. O Memorial é compreendido como um documento, que servirá para registro das suas reflexões e da compreensão das suas vivências e das experiências, assim como, das dúvidas, das observações e experimentações realizadas e relacionadas com os saberes e problemas colocados nos módulos.

Assim, você deve desenvolver um texto argumentativo, no qual você possa documentar toda a sua trajetória no Curso, a fim de demonstrar, dentre outros, sua experiência com os conteúdos estudados, relacionando-os com a sua prática profissional e suas reflexões sobre o curso e sobre si próprio.

No decorrer do texto, deverão ser abordados os aspectos mais relevantes sobre os conteúdos estudados. Você também deverá realizar uma autoavaliação sobre sua trajetória no Curso Técnico em Multimeios Didáticos, descrevendo como foi sua aprendizagem, quais as principais dificuldades, como você fez para vencê-las, como foi a relação com os colegas etc.

Para tanto, você deve levar em consideração os seguintes tópicos:



1. o papel do Técnico em Multimídia Didática na administração dos recursos tecnológicos da instituição escolar;
2. o uso de recursos tecnológicos no contexto escolar: pontos positivos e negativos;
3. a importância do Técnico em Multimídia Didática no processo educacional;

Você, ainda, deve registrar, em seu texto, aspectos **autoavaliativos**, tais como:

4. a contribuição dos conteúdos estudados para o desempenho de suas atividades no espaço escolar;
5. as transformações que você pôde observar na prática profissional a partir da realização desse curso;
6. principais dificuldades e desafios vencidos ao longo do curso.

Considere que os tópicos propostos acima são noções orientadoras para a construção do seu Memorial. Além disso, você poderá adicionar outras ideias relacionadas com a proposta.

**Para melhor organizar o seu Memorial, observe as seguintes dicas:**

- ✓ escreva rascunhos com as ideias, argumentos e reflexões que lhe surgirem, assim será mais fácil para você organizar o seu texto final;
- ✓ além disso, o texto, para uma melhor compreensão, deve seguir a sequência: introdução (parte inicial do texto, na qual se introduz a temática a ser desenvolvida), desenvolvimento (apresentação de argumentos, problematização e reflexão) e conclusão (considerações finais, síntese do que foi apresentado);
- ✓ Observe os tópicos (de 1 a 6) para orientar a escritura do seu Memorial;
- ✓ Lembre-se de utilizar o modelo da capa (disponibilizado no ambiente) para o seu trabalho.

## APÊNDICE A – Termo de Anuência



### TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora **Michele Roos Marchesan**, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente ao Centro Universitário UNIVATES, desenvolva nesta Instituição sua pesquisa intitulada AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE EGRESSAS, sob orientação da professora Dra. Silvana Neumann Martins e que tem como objetivo geral investigar as repercussões do Programa Profuncciónário – IFSul nas trajetórias de vida de egressas do curso Técnico em Múltiplos Meios Didáticos no câmpus Lajeado.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados da instituição. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – câmpus Lajeado, situado em Lajeado, Rio Grande do Sul.

Pelotas, 10 de fevereiro de 2017.



Marcelo Bender Machado  
Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Sul-rio-grandense

## **APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada destinada aos sujeitos de pesquisa**

Objetivo geral: esta entrevista semiestruturada visa investigar as repercussões do Programa Profucionário – IFSul nas trajetórias de vida de egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos no câmpus Lajeado.

Identificação: nomes de personagens de histórias.

Perfil das entrevistadas:

- a) Quantos anos você tem?
- b) Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?
- c) Há quanto tempo você trabalha em escola?
- d) O que você fazia antes?
- e) O que levou você a ingressar na área da educação?
- f) Antes do Profucionário você já havia realizado outro curso de qualificação profissional? Se sim, qual?

Roteiro para a entrevista semiestruturada:

1 – Conte um pouco sobre os motivos que levaram você a ingressar no Programa Profucionário.

2 – Durante o curso, quais foram as facilidades e as dificuldades que você enfrentou em relação a aspectos pessoais, profissionais e pedagógicos do curso?

(pessoais – apoio da família; apoio dos colegas; tempo disponível; distância do Polo; conhecimento de informática; sentimento de ser capaz de aprender -, profissionais – liberação da escola para frequentar os encontros presenciais; possibilidade de aplicar no ambiente escolar os conhecimentos adquiridos - e pedagógicos – material didático do curso; encontros presenciais semanais; curso na modalidade EAD; ambiente virtual de aprendizagem; acompanhamento com tutor presencial etc.)

3 – Comente as contribuições do Programa Profucionário no desenvolvimento de sua identidade enquanto profissional da educação.

4 – Como era desenvolvido o exercício de sua função antes da sua participação neste Programa? Dê exemplos.

5 – E, atualmente, como você tem exercido sua função? Mudanças ocorreram e/ou continuam ocorrendo no seu ambiente de trabalho?

6 – E sobre a proposta pedagógica do curso, o que você tem para dizer?

(matriz curricular, metodologia, modalidade EAD, ambiente virtual de aprendizagem, tutoria presencial e a distância, professores formadores, processo avaliativo etc.)

7 – Que outra observação você gostaria de registrar? Gostaria de registrar algo sobre sua vida pessoal, após participar dessa capacitação?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa, cujo título é “AS REPERCUSSÕES DO PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE EGRESSAS”, é desenvolvida pela mestranda Michele Roos Marchesan, aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES. Tem como objetivo investigar as repercussões do Programa Profunçãoário – IFSul nas trajetórias de vida de egressas do curso Técnico em Múltiplos Didáticos no câmpus Lajeado.

Os dados para esta pesquisa serão produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informada sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de produção de dados que será utilizado, já citado neste termo.

Fui igualmente informada:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a mestranda Michele Roos Marchesan (Fone: (051) 992863628).

Lajeado, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

RG:

RG: