



## CIÊNCIAS HUMANAS

**Programa Profuncionário: possibilidade de profissionalização dos funcionários da educação*****Program Profuncionário: possibility of professionalization of education employees***Michele Roos Marchesan<sup>1</sup>; Silvana Neumann Martins<sup>1</sup>**RESUMO**

Este artigo propõe uma reflexão em torno da profissionalização de funcionários da educação e destaca o Programa Profuncionário como possibilidade de profissionalização. Objetiva: a) Discutir acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação; b) Identificar os motivos que levaram as egressas do curso Técnico em Mídias Didáticas do Programa Profuncionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS a participarem do curso. Para fins metodológicos, assumiu-se uma abordagem qualitativa. Foram envolvidas oito egressas do curso supracitado. Os dados produzidos foram analisados seguindo a abordagem de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) e foram agrupados e analisados a partir de uma reflexão apoiada em dispositivos legais, documentos orientadores do Programa, bem como em diferentes autores. Evidenciou-se que o reconhecimento da importância dos funcionários da educação passa pelo contexto da escola, mas ganha legitimidade quando conquista espaço nos dispositivos legais. Identificou-se a busca pelo aperfeiçoamento e pela qualificação profissional como principais motivos de ingresso no curso.

**Palavras-chave:** *Formação de Profissionais da Educação, Políticas Públicas, Profuncionário, Técnico em Mídias Didáticas.*

**ABSTRACT**

*This article proposes a reflection about the professionalization of education officials and highlights the Profuncionário Program as a possibility of professionalization. Objective: a) To discuss about the public policies of professionalization of the set of education workers; b) Identify the reasons that led the graduates of the Technician in Didactic Multimedia course in IFSul – Lajeado RS/BRA campus to participate in the course. For methodological purposes, a qualitative approach was taken. Eight graduates of the aforementioned course were involved. The data produced were analyzed according to the Discursive Textual Analysis approach (MORAES; GALIAZZI, 2013) and were grouped and analyzed based on a reflection based on legal provisions, guiding documents of the Program, as well as on different authors. It was evidenced that the recognition of the importance of education officials goes through the context of the school, but gains legitimacy when it gains space in the legal devices. The search for improvement and professional qualification were identified as main reasons for joining the course.*

**Keywords:** *Training of Education Professionals; Public Policies; Profuncionário; Technician in Didactic Multimedia.*

<sup>1</sup> UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado/RS – Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de estudos e discussões em torno da profissionalização de funcionários da educação. Trata-se de recorte da dissertação intitulada *Programa Profuncionário: repercussões nas trajetórias profissionais de egressas*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, câmpus Lajeado/RS.

Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos teóricos do Estudo de Caso e da pesquisa documental. Tem por objetivos: a) Discutir acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação; b) Identificar os motivos que levaram as egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profuncionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS a participarem do curso. Para produção dos dados foram utilizados os instrumentos análise documental e entrevista semiestruturada. A análise está embasada na Análise Textual Discursiva apresentada por Moraes e Galiuzzi (2013). A pesquisa envolveu oito egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profuncionário – IFSul, câmpus Lajeado/RS.

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

O Programa Profuncionário 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. A primeira edição do Programa no estado do RS teve início no ano de 2012. No Vale do Taquari/RS, o Programa Profuncionário começou suas atividades no ano de 2014, sendo a sua oferta e execução responsabilidades do IFSul – câmpus Lajeado/RS.

A pesquisa aqui desenvolvida se insere no contexto da 2ª edição do Programa Profuncionário - IFSul no estado do RS e a 1ª edição com Polo no município de Lajeado/RS. Esta edição ocorreu entre os anos de 2014 e 2016. Em sua 2ª edição o Programa ampliou a sua abrangência no estado do Rio Grande do Sul. O número de Polos de atendimento 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.

## 2. FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO: EDUCADORES, GESTORES E CIDADÃOS

A trajetória dos funcionários de escola<sup>2</sup>, ou, também, dos funcionários da educação (BESSA, 2016), é historicamente marcada pela invisibilidade social; subalternidade política; marginalidade pedagógica;

---

<sup>2</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.

subvalorização profissional e indefinição funcional (MONLEVADE, 2014). Diante dessa realidade existem movimentos demandando a valorização e o reconhecimento desses funcionários como integrantes e protagonistas do processo educativo (TAVARES; TROJAN, 2007). É neste cenário que se insere o Programa Profucionário. Cabe dizer 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).

A fim de corroborar com esse entendimento, apontam-se alguns elementos para reflexão. O primeiro diz respeito à concepção de educação. Moran (2013) 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. Agrega-se 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, sublinha-se a necessidade de ressignificar a concepção de ambiente escolar. Pensar no ambiente escolar na contemporaneidade é pensar para além do que somente paredes de sala de aula e local de transmissão de conteúdos (BRASIL, 2004). Nesse sentido, propõe-se, sustentado 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 conduz 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 coadjuvantes 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 em pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>3</sup>. Se, por um lado, utilizando o descritor "formação de professores", por meio de busca básica, encontrou-se 13.516 registros de trabalhos, por outro lado, quando se procedeu à pesquisa básica do termo "formação de funcionários de escola", não se encontrou registro para o termo buscado. Diante desse panorama, sublinha-se a necessidade de serem desenvolvidas pesquisas em torno da formação dos funcionários de escola.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Voltando o olhar para o tema e os objetivos desta investigação, cabe redizer que ela possui uma abordagem qualitativa, aproximando-se de alguns pressupostos teóricos do Estudo de Caso (Yin, 2010) e da pesquisa documental (GIL, 2009). A pesquisa qualitativa surge, de acordo com Gonsalves (2011) 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).

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).

<sup>3</sup> Pesquisa realizada no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>, em 03/09/2016.

A pesquisa documental, por sua vez, é utilizada, de acordo com Gil (2009), praticamente em todas as ciências. 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).

### 3.1 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.

As oito egressas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que manifestaram ciência dos encaminhamentos desta pesquisa e concederam seu consentimento da participação. Ainda, a partir do TCLE, deu-se 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.

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>4</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, elaborou-se o Quadro 1:

**Quadro 1** – Dados do perfil das egressas do curso Técnico em Multimeios Didáticos

Egressa	Idade	Tempo de conclusão do Ensino Médio	Tempo de trabalho em escola
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 pelas autoras, 2017.

Em relação aos dados do Quadro 1, chama-se 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

<sup>4</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 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.

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, anteriormente 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 Múltiplos Didáticos, as oito profissionais da educação já possuíam outro curso de qualificação profissional e na área da educação.

### 3.2 Procedimentos para a produção dos dados

Para a produção de dados, utilizaram-se os instrumentos análise documental e entrevista semiestruturada. 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: dispositivos legais e Memoriais Descritivos das oito egressas.

Os Memoriais Descritivos foram escritos pelas egressas no final do curso Técnico em Múltiplos Didáticos, mais especificamente, no mês de agosto do ano de 2016. Esses trabalhos foram considerados atividade final do componente curricular Reflexões sobre a Prática Profissional III e foram postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

Para as entrevistas foram elaboradas oito questões semiestruturadas, além de questões iniciais com o intuito de conhecer os sujeitos, criando, assim, condições para o início da entrevista. Os dados produzidos a partir das questões iniciais foram apresentados na seção anterior. As entrevistas foram gravadas e as transcrições foram enviadas para as egressas por e-mail para que cada entrevistada pudesse fazer considerações que julgasse necessárias. As egressas prontamente retornaram os e-mails, autorizando a utilização das transcrições na íntegra.



### 3.3 Análise dos dados

Para análise dos dados produzidos nesta pesquisa, fez-se 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 (MORAES; GALIAZZI, 2013).

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, utilizaram-se dispositivos legais, 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.

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.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio da análise do "corpus" (MORAES; GALIAZZI, 2013) desta pesquisa, emergiram as seguintes categorias de análise: a) Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: compromissos e contradições; b) Em busca de aperfeiçoamento e de qualificação profissional;

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

Mesmo tendo sido instituído no ano de 2007, o Programa Profucionário 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 das autoras).

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).

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, acrescenta-se 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 continuísmo 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 (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 resalta 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. Ressalta-se que esses aspectos sustentam a proposta pedagógica do Profuncionário, objeto desta pesquisa.

Ainda sobre a caracterização da Área 21 e das competências gerais, 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, propõe-se 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. Dada a amplitude dos dispositivos relacionados à educação, foi necessário fazer um recorte. Frente à dinamicidade e, até mesmo, à transitoriedade dos documentos legais, ressalta-se a possibilidade de, ao longo do tempo, surgirem outros dispositivos legais que, por isso, não estarão aqui apresentados e discutidos.

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 corpo dos textos legais.

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 Profuncionário estava estabelecido por meio de Portaria Normativa, no entanto, no momento de fixar a Política em questão, o Programa não foi mencionado.

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 Profuncionário e dando outras providências. Nesse momento, o Programa Profuncionário 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 da educação 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).

Segundo avaliação de Brzezinski (2014, p. 133), a Lei nº 12.796/2013, que trouxe acréscimos à LDB, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação:

[...] 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, 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 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, faz-se 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 formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério” (BRASIL, 2014a, texto digital), 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. Dentre os quais se cita: 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, dispendo 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 desenvolvida anteriormente: 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.

## 4.2 Em busca de aperfeiçoamento e de qualificação profissional

Nesta categoria identifica-se e discute-se 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 ingressarem 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 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 Profucionário nesse município.

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 estão sendo discutidas ao longo deste texto. 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 mencionado 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.

Entende-se que muitos dos temas tradicionalmente discutidos nas formações de professores também são importantes para os funcionários da educação, 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 Multimeios Didáticos, para as egressas E4 e E6 foi diferente. Consoante ao apontado 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 Multimeios Didáticos 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 cursd"*. 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 Programa Profucionário, no curso Técnico em Multimeios Didáticos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de estudos e discussões em torno da formação de funcionários da educação buscou-se contribuir para o debate acerca das políticas públicas de profissionalização do conjunto de trabalhadores da educação.

A partir da análise do caminho percorrido pelas políticas públicas, com seus compromissos e contradições, evidenciou-se que o reconhecimento da importância dos funcionários de escola passa pelo contexto da escola, mas ganha legitimidade quando conquista espaço nos dispositivos legais. Neste ponto, destaca-se a importância do Programa Profucionário em possibilitar a profissionalização dos funcionários de escola, buscando, assim, aplacar situações de invisibilidade social, marginalidade pedagógica, subvalorização profissional e indefinição funcional (MONLEVADE, 2014).

Sobre os motivos que levaram as egressas a participarem do curso Técnico em Multimeios Didáticos do Programa Profucionário no IFSul – câmpus Lajeado/RS, verificou-se 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 Profuncionário, no entanto, cabe problematizar sobre a formação dos demais funcionários da educação, 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 Profuncionário destina-se à formação inicial.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 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.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003.

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.

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.

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.

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

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

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.
- 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.
- 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: Papyrus, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

Submissão: 13/04/2018

Aceito: 11/06/2018