

## **Cursos Técnicos do Profucionário:** *concepções e controvérsias*

**Profucionário technical courses:**  
*conceptions and controversies*

**Cursos Técnicos del Profucionário:**  
*concepciones y controversias*

 DANTE DINIZ BESSA\*

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS, Brasil.

**RESUMO:** O artigo aborda concepções do projeto político-pedagógico do Profucionário, publicado no documento Orientações Gerais, tomado como mediador de confrontações entre conclusões e recomendações de parte da produção acadêmica sobre o Programa. O objetivo é integrar tal produção na discussão pública sobre a formação profissional de funcionárias/os da educação básica e sobre a construção da identidade da categoria como profissionais da educação, bem como sintetizar desafios e explicitar controvérsias quanto à proposta e ao modelo de oferta dos cursos técnicos do Profucionário, dentre os quais destacam-se o posicionamento em relação a pressupostos ideológicos das políticas de educação profissional; limites e possibilidades de as instituições ofertantes atuarem sobre as principais causas de evasão de estudantes; e o posicionamento do Programa quanto à formação centrada em competências, fundante da reforma da educação a partir dos anos 1990.

*Palavras-chave:* Profucionário. Educação profissional. Educação a distância. Competências.

**ABSTRACT:** The article addresses conceptions of the political-pedagogical project of the *Profucionário* Program, published in the document General Guidelines, which is taken as a mediator of

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <[ddbessah@gmail.com](mailto:ddbessah@gmail.com)>.

confrontations between conclusions and recommendations of part of the academic production in the program. The objective is to integrate such production into the public discussion about the professional training of basic education employees and about the construction of the category's identity as education professionals, as well as to synthesize challenges and explain controversies regarding the proposal and the model of the technical courses offer at the *Profucionário* Program. Some of the challenges and controversies that stand out are: the position in relation to ideological assumptions of professional education policies; limits and possibilities for offering institutions ways to act on the main causes of student dropout; and the program's position regarding training centered on competences, which was the foundation of the education reform from the 1990s onwards.

*Keywords:* *Profucionário*. Professional education. Distance education. Competences.

**RESUMEN:** El artículo aborda concepciones del proyecto político-pedagógico del *Profucionário*, publicado en el documento *Directrices Generales*, tomado como mediador de confrontaciones entre conclusiones y recomendaciones de parte de la producción académica sobre el programa. El objetivo es integrar dicha producción a la discusión pública sobre la formación profesional de los/as empleados/as de la educación básica y sobre la construcción de la identidad de la categoría como profesionales de la educación, así como sintetizar desafíos y esclarecer controversias sobre la propuesta y el modelo de oferta de los cursos técnicos del *Profucionário*, entre los que se destaca la posición en relación a los supuestos ideológicos de las políticas de educación profesional; límites y posibilidades de que las instituciones ofertantes actúen sobre las principales causas de la deserción estudiantil; y la posición del programa frente a la formación centrada en competencias, que fue la base de la reforma educativa a partir de la década de 1990.

*Palabras clave:* *Profucionário*. Educación Profesional. Educación a Distancia. Competencias.

## Introdução

Talvez, daqui a poucas décadas, nenhum de nós esteja aqui para contar esse pedaço de história que estamos vivenciando aos nossos netos. Mas é bem possível que alguns deles estejam estudando para ser técnicos em educação e, ao estudar a história da profissão, vão estudar este documento, entre muitos outros, além das pesquisas que se realizarem sobre a concretude do Profucionário, para entender quando e como os funcionários da educação conquistaram e concretizaram o direito à profissionalização e que transformações ocorreram de agora até lá (BRASIL, 2005, p. 15).

**A** epígrafe conclui o texto introdutório das Orientações Gerais<sup>1</sup>, documento que contém a proposta político-pedagógica do Programa Nacional de Formação Inicial dos Profissionais da Educação Básica – Profucionário, integrante a política de valorização da categoria das funcionárias e dos funcionários da educação que, hoje, compõe a categoria das/dos profissionais da educação junto com professoras, professores e especialistas.

Ao elaborar o documento, a equipe<sup>2</sup> formada por experientes professoras/es universitárias/os não se propunha a fazer quaisquer premonições, adivinhações nem profecias, pois tinha clareza, pelo posicionamento epistemológico e político assumido, de que se tratava de um projeto de formação situado em momento particular da história da categoria e da história da educação brasileira, de modo que poderia chamar a atenção de pesquisadoras e pesquisadores, entre outras/os interlocutoras/es dispostas/os a contribuir, criticamente, com essa construção. No levantamento feito por Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro (2021)<sup>3</sup>, nota-se, entretanto, que não houve uma grande mobilização acadêmica, no campo da pesquisa em educação, sobre o tema da formação e da identidade profissional de funcionárias e funcionários.

De qualquer modo, além das *Orientações Gerais*, contamos hoje com cerca de três a quatro dezenas de documentos, entre dissertações de mestrado acadêmico e profissional e teses de doutorado que tematizaram o Programa, direta ou indiretamente, além de alguns artigos publicados em revistas científicas. Todos esses documentos, que trouxeram a público (ainda que a um público restrito à academia) e mantiveram em pauta o tema, num contexto em que as políticas governamentais para a educação trabalharam para apagar as conquistas de toda a classe trabalhadora no Brasil, contribuem tanto para uma análise crítica do Profucionário como para fortalecer e qualificar a luta da categoria pela valorização do seu trabalho e pelo seu reconhecimento, de fato, como profissionais da educação.

Sendo assim, voltar às concepções e orientações dos cursos técnicos do Profucionário neste momento, em que a esperança é retomada, é motivo de satisfação e de alegria, ao mesmo tempo que é desafiador, pois como já se supunha nas *Orientações Gerais*, novas/os interlocutoras/es se engajaram na investigação e na reflexão crítica, ensejando um diálogo

mais abrangente e plural, no qual as contradições e desafios relativos à profissionalização de funcionárias e funcionários da educação básica fiquem mais visíveis.

Ao identificar a autoria das produções acadêmicas que tematizaram o Profuncionário, foi possível perceber que parte das pesquisas foram realizadas por pesquisadoras e pesquisadores que trabalharam no Programa e, assim, puderam vivenciar e sentir, no trabalho, aspectos que mereciam ser investigados e avaliados com alguma detenção, entre os quais: o processo de implementação dos cursos nas instituições ofertantes; os impactos e significados da formação no trabalho diário nas escolas; os impactos e representações da formação na identidade profissional; o posicionamento de egressas/os sobre o alcance dos objetivos dos cursos na sua formação e no seu trabalho; a evasão em EaD tendo o Profuncionário como caso de estudo; os pressupostos político-ideológicos do Programa.

A maior parte dessas pesquisas possibilitaram que funcionárias e funcionários que se engajaram na formação, assim como coordenadoras/es e tutoras/res, pudessem dizer o que vivenciaram e aprenderam com os cursos, de modo que as produções acadêmicas fazem a mediação para a participação de uma pluralidade de vozes no diálogo que aqui se propõe iniciar.

Em tal cenário, os objetivos deste texto são integrar a produção acadêmica ao processo histórico da luta pela valorização do trabalho da categoria e sintetizar alguns desafios e controvérsias colocados pelas pesquisas a concepções, orientações político-pedagógicas do Profuncionário e profissionalização do trabalho de funcionárias e funcionários. Tais desafios e controvérsias foram sintetizados a partir da análise de parte da produção acadêmica citada anteriormente, com cuja diversidade propõe iniciar um diálogo com vistas a ampliar, intensificar e aprofundar a análise e a discussão do tema. O diálogo aqui proposto se faz por meio da confrontação, mediada pelo conteúdo das *Orientações Gerais*, entre as produções acadêmicas, independentemente da problematização central e dos referenciais teórico-metodológicos que as orientaram.

Metodologicamente, os desafios e controvérsias foram destacados e sintetizados em relação às orientações contextuais, às orientações sobre oferta a distância e às orientações pedagógicas, três partes que integram a estrutura do projeto político-pedagógico dos cursos técnicos do Profuncionário. Desse modo, o texto que segue está estruturado em três seções: na primeira, a confrontação entre as produções acadêmicas recai sobre o desafio e as controvérsias em relação ao posicionamento do Profuncionário no contexto das políticas de formação profissional no Brasil; na segunda seção, a confrontação está focada no desafio e nas controvérsias relacionados a limites e possibilidades de atuação das instituições ofertantes. Na terceira e última seção, a confrontação cuida do desafio e das controvérsias sobre o conceito de *competência* no Profuncionário.

## Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações contextuais

Não é difícil notar, portanto, que a luta pelo reconhecimento profissional dos trabalhadores, incluindo as experiências formativas, os princípios de política educacional contidos na LDB, a conquista do direito à profissionalização e as orientações legais sobre a formação profissional, de abrangência nacional, além da experiência do projeto piloto, são as coordenadas que situam no contexto histórico a proposta político-pedagógica do Profucionário, apresentadas neste documento (BRASIL, 2014, p. 47).

A epígrafe desta seção reproduz o último parágrafo das orientações contextuais, primeira parte do projeto político-pedagógico do Profucionário. Nelas, o documento procura situar o Programa em relação 1) ao contexto histórico das lutas e conquistas da categoria, 2) às experiências formativas precedentes, que, inspiradas no modelo de formação de professoras e professores no magistério, orientaram a organização curricular da formação de funcionárias e funcionários, 3) ao amparo legal e normativo dos cursos técnicos construído ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI.

Em relação à contextualização, algumas produções acadêmicas problematizaram o Profucionário à luz da reforma da educação promovida a partir dos anos 1990, capitaneada por organismos internacionais e diretamente relacionada com o movimento de reestruturação do capitalismo. Ou seja, problematizaram os cursos técnicos do Profucionário na perspectiva de uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, cujo cerne é o conceito de competências profissionais.

Em sua dissertação, Jociane Pedroso (2015), que foi tutora sênior<sup>4</sup> do Profucionário, situa-o na tensão entre os interesses do capital e os interesses das/os trabalhadoras/es organizadas/os. Ela reconstruiu o processo pelo qual funcionárias e funcionários se organizaram em agremiações representativas e iniciaram a aproximação com professores/as e especialistas em educação, visando a unificação das categorias, já nos anos 1990 – contexto no qual avançaram o neoliberalismo e as políticas de desregulamentação, precarização e desvalorização do trabalho, por meio da terceirização. Pedroso conclui que

o Profucionário expressa essa correlação de forças, manifestando os interesses de educadores e de sindicalistas, mas também de grupos empresariais que defendem um trabalhador formado para aprender a aprender e agir com autonomia, de acordo com os padrões produtivos e em uma lógica instrumental do saber (PEDROSO, 2015, p. 41).

Cláudia Vargas (2015) finalizou sua dissertação no mesmo ano em que Jociane Pedroso; ela destaca que nas

entrevistas com os servidores não docentes da cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Todos/as foram unânimes em dizer que o Programa Profucionário teve um impacto positivo em sua carreira profissional. Como impactos positivos, estes/

as servidoras/as citaram o aumento salarial após a conclusão do curso; o aprimoramento e profissionalização do trabalho, a valorização profissional, o crescimento pessoal e a melhoria na participação na comunidade escolar (VARGAS, 2015, p. 67).

Ou seja, quando funcionárias/os que se engajaram na formação foram perguntadas/os sobre seus efeitos políticos, são lembradas as conquistas da categoria e de cada profissional, individualmente, sem que tais conquistas tenham sido problematizadas em relação às políticas de formação profissional.

Por outro lado, e com objetivos e referências diferentes – isto é, pela análise do Profuncionário voltada à construção da identidade no discurso de funcionárias/os que participaram do Programa – Cláudia Lopes (2014), na conclusão de sua dissertação, chama a atenção para uma dificuldade, um paradoxo da política de formação profissional. Segundo a autora, o Estado, em sua estrutura político-jurídica, limita nacionalmente o espaço de fala de funcionárias/os, no sentido de produzir a igualdade social e construir uma identidade coletiva com professoras/es e pedagogas/os, contrariamente à perspectiva pedagógica que, na visão dela, seria emancipadora:

Numa primeira análise, é possível observarmos como o processo de formação do Profuncionário é repleto de uma perspectiva político-ideológica de construção de espaços onde esses/as subalternos/as se expõem, a partir de atividades extraclasse, tais como Seminários e encontros temáticos; mas também por meio das memórias de formação [memorial].

Entretanto, percebe-se que, pela própria estrutura sob a qual o Programa é implantado, em que o próprio Estado é o órgão catalisador das políticas públicas e responsável direto pela sua implementação, o espaço de fala desses/as profissionais é extremamente limitado, não avança no sentido de questionar a ordem vigente e reorganizar novas estruturas, de forma a equalizar as desiguais relações de poder entre classes e entre as próprias categorias profissionais da escola (LOPES, 2014, p. 109).

Eu mesmo, na tese concluída em 2017, senti necessidade de situar os cursos do Profuncionário no contexto das políticas de educação profissional ao analisar os valores em debate de tais políticas, destacando a tensão entre formação técnica (para o mercado de trabalho) e formação humana integral (para compreender o trabalho no contexto socio-cultural). Chamei a atenção de que, sim, a formação profissional de funcionárias/os se situa nessa tensão, e os cursos são ofertados a servidoras/es públicas/os em efetivo exercício, que, por sua vez, trabalham na educação de quem precisa viver do trabalho. Ou seja, a experiência histórica do Profuncionário pode ter efeitos diversos e até antagônicos na história da educação brasileira. Efeitos que a própria categoria produzirá pelo trabalho cotidiano nas escolas, isto é, na construção da profissão e da identidade profissional (BESSA, 2017, p. 43).

Salatiel Trajano Júnior (2018) propõe identificar e analisar as influências conceituais e ideológicas de organismos internacionais em concepções, princípios e estratégias

metodológicas da proposta de formação do Profucionário, tomando como *corpus* os cadernos *Orientações Gerais*, de *Fundamentos e Práticas em EaD* e de *Prática Profissional Super-visionada*. Esses cadernos, segundo o autor, constituiriam o núcleo político-pedagógico do Programa. Inicialmente, ele suspeita que o Profucionário sofre influência conceitual e ideológica de organismos internacionais, o que logo se torna uma convicção. O autor desenvolve, então, sua pesquisa com o objetivo de identificar “quais os pressupostos ideológicos dos organismos internacionais foram incorporados pelo Profucionário, quais as similaridades nos discursos e quais foram os organismos internacionais que influenciaram os princípios, concepções e métodos do Profucionário” (TRAJANO JÚNIOR, 2018, p. 26). Conclui que as concepções, princípios e estratégias metodológicas da proposta de formação do Profucionário são, sim, influenciadas e até determinadas por diversos organismos internacionais, sobretudo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Nesse sentido, para Trajano Júnior, ao não discutir os pressupostos da reforma educacional dos anos 1990, que são pressupostos das políticas da educação profissional, o projeto político-pedagógico do Profucionário teria a finalidade de omitir a influência de organismos internacionais, cumprindo, assim, uma função ideológica a favor da dominação da categoria por políticas neoliberais.

Diferentemente de Trajano Júnior, Ruth da Silva (2021), sem deixar de perceber os pressupostos ideológicos contidos na legislação e na normatização do Profucionário, coloca em questão a situação de terceirização do trabalho de funcionárias e funcionários, assim como Jociane Pedroso (2015) já o fizera. Segundo Ruth da Silva,

Em se tratando de políticas de formação inicial e continuada para trabalhadores em educação – funcionários de escola, compreende-se que ela deve proporcionar uma análise crítica da presença histórica destes profissionais no processo educativo. Isso lhes permitirá confrontar as razões da invisibilidade construída por interesses de uma política mais ampla e internacional, que permanece viva e muito forte com uma proposta de terceirização dos trabalhadores pela reforma da educação nos moldes do capital (SILVA, 2021, p. 142-3).

Para a pesquisadora, portanto, a proposta de formação do Profucionário está situada no paradoxo que a coloca entre resistência à precarização e à terceirização do trabalho e os pressupostos ideológicos das políticas de educação (inter)nacionais.

Tendo em vista a confrontação acima, pode-se identificar como principal desafio colocado pelas produções acadêmicas, em relação às orientações contextuais, a lacuna que a contextualização deixa ao não discutir explicitamente os pressupostos ideológicos das políticas de educação profissional vigentes, conteúdo fundamental na formação de trabalhadoras e trabalhadores, de maneira geral e, sobretudo, na formação de profissionais da educação.

Tal lacuna poderia ser explicada por duas razões: a primeira é o fato de as políticas de educação terem sido abordadas e discutidas, como conteúdo da formação de funcionárias/



os, em outros cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica (por exemplo, os cadernos 2, 5 e 6). A segunda razão está explícita no próprio texto das ‘orientações contextuais’:

Do Parecer, podem-se extrair três pequenas passagens que resumem o pensamento sobre o currículo da educação profissional, aplicável inicialmente a vinte áreas de trabalho, às quais se somou a 21ª Área, a dos Técnicos em Educação, criada pela Resolução nº 5/2005. Seguem as passagens:

*As presentes diretrizes são o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais de técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.*

*As Diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; a instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.*

*Para efeito desse Parecer, competência profissional é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’ (BRASIL, 2014, p. 38-39, grifos meus).*

A passagem acima se refere ao Parecer nº 16/1999 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE que, seguindo o Decreto nº 5.154/2004, define diretrizes, princípios, critérios e conceitos a serem observados na elaboração de projetos de formação técnica que o Profuncionário não pode ignorar, o que não significa que a proposta de formação do Programa não pudesse se posicionar em relação a isso.

Seja como for, o desafio de pensar, discutir e posicionar o Profuncionário em relação às políticas de educação profissional e seus pressupostos ideológicos está colocado.

## **Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações sobre a oferta a distância**

Dado o primeiro passo, o de se situar no contexto de construção a proposta do Profuncionário, podemos agora apresentar as condições da oferta a distância, sobretudo aquelas relativas aos aspectos pedagógicos, de acesso, organizacionais e estruturais (BRASIL, 2014, p. 50).

Como se lê na epígrafe, o documento que apresenta o projeto político-pedagógico do Profuncionário guarda uma parte específica para orientar a modalidade de oferta, de modo a contemplar todas/os as atrizes e os atores envolvidas/dos na implementação do Programa, desde o MEC, indutor da política de formação, até as/os estudantes, sujeitas/os finais da política, passando pelas instituições ofertantes, por coordenações locais, professoras/es, tutoras/es, entre outras/os atrizes e atores.



Considerando os elementos que compõem as orientações sobre a oferta a distância, nas produções acadêmicas destacam-se como desafio os limites de atuação das instituições ofertantes, identificados tanto em pesquisas sobre a oferta em escolas estaduais quanto nos Institutos Federais, como se vê nas conclusões da dissertação de Ernesto Monteiro (2016).

É importante reiterar que a estrutura curricular e as diretrizes de execução do programa Profucionário vêm prontas do MEC cabendo ao Instituto apenas a execução. Nesse caso, a intervenção institucional na gestão de alguns aspectos apresentados é limitada. As responsabilidades do êxito do programa perpassam por atribuições do ministério, das esferas estaduais, municipais e das instituições executoras.

Por fim, entendemos que os apontamentos apresentados sobre o programa ultrapassam a liberdade de atuação do próprio Instituto, já que trata-se de um programa nacional já formatado. No entanto, esperamos que os resultados apresentados por essa pesquisa possam servir de diagnóstico para o programa Profucionário, subsidiando ações de (re)planejamento de oferta para as próximas Edições (MONTEIRO, 2016, p. 104).

A pesquisa de Monteiro problematiza o tema da evasão, com o objetivo de identificar suas causas. Como fica claro na citação anterior, a possibilidade de as instituições ofertantes poderem intervir com autonomia no Programa poderia ajudar a diminuir a evasão. Nesse sentido, o autor aponta que

A falta de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no ambiente de trabalho também foi apontada como causa. Se pensarmos que este programa é oferecido em, no mínimo, dezoito municípios diferentes, sem considerar os polos que abrangem cidades de sua região, entendemos que as realidades são bastante heterogêneas. Este fato nos induz a reflexão se o planejamento dos conteúdos e das atividades propostas são (re)adequados para atender a todas essas realidades. Há, nesse caso, uma grande possibilidade do programa de formação em serviço, previamente formatado, sem considerar as necessidades de seu público, não atender às expectativas e não trazer significado para este estudante (MONTEIRO, 2016, p. 102).

Ou seja, o autor diagnostica como causa da evasão a distância entre conteúdos e atividades genéricos propostos pelo Profucionário e a realidade local da oferta, bem como a singularidade das situações de trabalho vividas por trabalhadoras/es-estudantes.

É preciso notar que, no centro da argumentação de Monteiro, está a ideia de um Programa previamente formatado, com conteúdos e estratégias metodológicas abstratas em relação à realidade das/os estudantes, podendo apenas ser executado e aplicado, não permitindo que as instituições ofertantes intervenham, complementem e ajustem tais conteúdos e estratégias.

Assim como Monteiro, Ana Paula Barbosa (2018), com base em declarações de suas interlocutoras na pesquisa – funcionárias participantes do Curso de Secretaria Escolar

–, informa que alguns conteúdos do referido curso não teriam sido pensados a partir do cotidiano do trabalho nem questionado o dia a dia da escola; ou seja, mais uma vez, a distância entre conteúdos e estratégias metodológicas e o cotidiano de trabalho das/os estudantes leva a pesquisadora a concluir que

Considerando que Mirtes presumiu que o curso foi desenvolvido sem a consulta a funcionários da educação e que o currículo e o material principal foram desenvolvidos pelo MEC em colaboração com a UnB, entendemos ser importante que o currículo de futuros cursos seja mais flexível para que as necessidades sejam incluídas, ou seja, para que os conteúdos específicos das redes municipais e estaduais sejam desenvolvidos pelas instituições ofertantes considerando as demandas regionais (BARBOSA, 2018, p. 132).

Fica evidente, nas conclusões e recomendações de Monteiro e Barbosa, o desafio de flexibilizar o currículo e as estratégias metodológicas do Profucionário para que se aproximem mais (ou pelo menos um pouco) da singularidade das realidades dos locais onde os cursos são ofertados e das escolas onde as/os estudantes trabalham.

Tal desafio, é bom que se observe, já foi parcialmente enfrentado no processo das revisões e atualizações do caderno de *Orientações Gerais*, que, a partir de 2014, incluiu no currículo 120h de estudos diversificados, permitindo que as instituições ofertantes introduzam os mais variados temas referentes à realidade local, desde as políticas de educação até questões de identidade cultural, por exemplo: “completa-se o mínimo legal de 1200 horas de disciplinas com 120 horas de Parte Diversificada, a critério de cada Instituição Ofertante e Certificadora, por meio de decisão colegiada” (BRASIL, 2014, p. 81).

A revisão e a atualização das *Orientações Gerais* de 2014 também contribuem para enfrentar esse desafio ao explicitarem uma orientação sobre as atividades sugeridas nos cadernos que, até a versão de 2012, estava apenas implícita. Na letra do documento:

Os Práticos incluídos em cada Caderno são sugestões de atividades, a ser adotadas ou não pelas turmas ou pelos estudantes, a critério do planejamento dos tutores presenciais – tanto para efetivar a integração teoria e prática de cada disciplina quanto para compor a carga horária da PPS. Em relação à carga horária e aos conteúdos, nada obsta a que cada IF e cada estado enriqueça a proposta dos cursos do Profucionário com outras disciplinas adequadas à sua realidade, ampliando a Parte Diversificada, desde que preservando as 1.380 horas cobertas pelos Cadernos da Setec (BRASIL, 2014, p. 61-2).

Sobre esse desafio, portanto, as orientações do Profucionário, tendo em conta diagnósticos com base em pesquisa e/ou experiências da oferta, avançaram para abrir o Programa à atuação e até ao protagonismo das instituições ofertantes, ao produzirem conteúdos e planejarem atividades teórico-práticas que contemplem os contextos locais.

Essa possibilidade de atuação havia sido identificada por Cláudia Lopes (2014) em pesquisa realizada em uma escola estadual. Ao analisar os *Pratiques*, sejam os propostos nos cadernos sejam os criados pela equipe de tutoras/es com base nos cadernos, Lopes conclui:

em geral, eles [os *pratiques*] possuem uma natureza teórico-prática, constando de reflexões sobre o cotidiano escolar e de uma retomada dos conceitos estudados no espaço da formação, a partir de um olhar do/a cursista, do/a funcionário/a sobre si mesmo/a.

Acreditamos que esse processo reflexivo, desencadeado pelas atividades denominadas *pratiques*, colabora para a forma como esses profissionais se veem na profissão e nos lugares sociais que a exercem; colocando-se como autores de suas histórias, modificando as perspectivas pelas quais organizam seu olhar sobre o dia a dia da escola e sobre a relevância de seu agir nos processos de formação que se desenvolvem nesse espaço (LOPES, 2014, p. 65).

A autora, que foi tutora do Profucionário no Maranhão, analisou diversos exemplos de *Pratiques* criados pela equipe, o que permite dizer, com ela, que o Programa, do ponto de vista das concepções e orientações pedagógicas, não limita as ações das instituições ofertantes.

Da mesma maneira, a tutora maranhense faz notar o protagonismo da/o cursista na elaboração do memorial, instrumento de avaliação que possibilita à/ao sujeita/o da narração um voltar-se a si e a sua história, mediada/o pela realidade que vive, aqui e agora, isto é, no momento histórico particular em que vive e age. Momento em que, em seu trabalho cotidiano, a partir da sua trajetória e de suas percepções, constrói um legado para a profissão e para a categoria das/dos profissionais em educação.

Outra observação a ser feita a respeito da elaboração dos conteúdos e das atividades teórico-práticas é que, embora não esteja explícito no projeto político-pedagógico, os cadernos de conteúdos passaram pelo crivo de funcionárias e funcionários em exercício de trabalho na escola; essas/es testaram, deram sugestões e aprovaram. Entretanto, pelos depoimentos de quem participou dos cursos na íntegra, essa metodologia pode não ter levado aos resultados esperados.

Por fim, em relação à oferta a distância, outro desafio a ser enfrentado tem a ver com as condições materiais e formativas das/os funcionárias/os que se engajam no processo de formação, segundo conclusão de Ana Cláudia Jardim (2015), na dissertação produzida a partir de pesquisa sobre evasão na oferta a distância no Profucionário. Segundo ela, “as causas de evasão reveladas na pesquisa estão associadas a limitações pessoais e profissionais, portanto de foro do próprio aluno, impondo dificuldades de intervenção nestes aspectos para controle da evasão [pelas instituições ofertantes]” (JARDIM, 2015, p. 114).

As limitações às quais se refere Ana Cláudia Jardim são

a falta de tempo para estudar, fazer as atividades e participar do curso, a sobrecarga e acúmulo de atividades no trabalho, carga horária de trabalho intensa, dificuldade

em conciliar encontros presenciais com os sábados letivos do calendário escolar e dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso (JARDIM, 2015, p. 113).

Tais limitações remetem às dificuldades que funcionárias e funcionários enfrentam quando não têm apoio em um plano de carreira que lhes garanta condições para se engajarem em um processo de formação profissional em serviço.

Monteiro também chegou a essas conclusões em sua pesquisa:

Entre os fatores destacados pelos estudantes está a falta de liberação por parte da escola para que o funcionário possa realizar as atividades presenciais. Outro aspecto atrelado ao ambiente profissional é a falta de incentivo por parte dos dirigentes. Diante desses fatores, entendemos que a política de formação do programa Profuncionário deveria estar atrelada a outras iniciativas que permitissem um reconhecimento profissional, seja ele remunerado ou não. Ademais, esta política de formação em serviço desenvolve competências no funcionário cujo reflexo incide diretamente nas atividades profissionais então, a dispensa do horário de trabalho para a realização do curso deveria ser compulsória (MONTEIRO, 2016, p. 101).

Por outro lado, há pesquisa que revela uma situação diferente, como a que subsidiou a dissertação de Jordana Torres Costa (2017), realizada junto a egressas/os do Profuncionário. Segundo a pesquisadora:

Com os dados obtidos, foi possível averiguar que a maioria dos egressos se encontra satisfeita com a capacitação proporcionada pelo Profuncionário, desde sua metodologia até a reconhecimento adquirido como educador, sendo essa satisfação refletida na sua atuação no ambiente escolar, à medida que proporciona melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas de educação básica públicas (COSTA, 2017, p. 122).

Da mesma maneira, Ana Lúcia dos Santos (2019) afirma que “estudar assuntos correlatos aos seus afazeres diários e poder conhecer e discutir sobre o ambiente em que atuam é fato relevante de estímulo ao estudante do Profuncionário, contribuindo para sua permanência e êxito no curso” (SANTOS, 2019, p. 59).

Como se pode ver na confrontação das produções acadêmicas realizada nesta seção do artigo, o principal desafio colocado pela oferta dos cursos a distância se refere aos limites e possibilidades de atuação das instituições ofertantes. Esse desafio foi enfrentado, ao longo do período de oferta pelo MEC, com a obtenção de avanços. Outro desafio importante, ligado ao primeiro, diz respeito às condições materiais e políticas de funcionárias e funcionários para participar dos cursos. Mais complexo do que o primeiro, esse segundo desafio depende de políticas locais que reconheçam o valor do trabalho da categoria para a educação escolar.

## **Confrontação entre as produções acadêmicas em torno das orientações pedagógicas**

A partir daqui entraremos na proposta político-pedagógica propriamente dita, que pressupõe o contexto histórico e a modalidade de oferta apresentados, anteriormente, nas partes 1 e 2.

Encontraremos nesta terceira parte, portanto: os objetivos; os princípios orientadores; as competências e os conhecimentos previstos para uma formação consistente e coerente; como foram elaboradas as disciplinas; além dos princípios, dos instrumentos e das orientações sobre o processo de avaliação da aprendizagem do estudante (BRASIL, 2014, p. 70).

A epígrafe desta última seção esclarece sobre os conteúdos da terceira parte das *Orientações Gerais*, relativas às orientações pedagógicas e seus pressupostos históricos, políticos e epistemológicos (teórico-metodológicos). Na citação, já aparece a palavra-chave que guia a confrontação a ser feita aqui, qual seja: *competências*. E é bom que se note que tal palavra está ligada, por conjunção aditiva (*e*) a outra palavra-chave das orientações pedagógicas, a saber: *conhecimentos*. Chamo a atenção sobre essas duas palavras para estabelecer, desde já, que as competências estão na base da formação profissional por força normativa, mas que a formação, no Profucionário, não abre mão de conhecimentos e valores que contribuam para a compreensão histórica de tais competências.

Senão, veja-se o que diz o texto das *Orientações Gerais*:

Conforme orientação legal, os planos de formação devem ser elaborados com base na definição do perfil profissional de conclusão. O perfil é definido pelas competências que o estudante deve adquirir e/ou construir ao longo do curso.

Assim, para apresentar os princípios, começa-se aqui por perguntar: como compreender competências no Profucionário? (BRASIL, 2014, p. 51).

Essa passagem deixa claro que o projeto de formação do Profucionário observa a legislação vigente e que o conceito de competência nela pressuposto é problematizado. Tal problematização foi enfrentada pelo plano conceitual e metodológico do Programa, como será exposto na confrontação das produções acadêmicas a seguir.

Traiano Júnior (2018), como já mencionado na primeira seção deste artigo, concluiu que a proposta de formação do Profucionário é influenciada por organismos internacionais, especialmente a UNESCO: a) ao identificar indissociabilidade entre teoria e prática com ‘aprender fazendo’; b) ao associar o conceito de educação permanente ou educação ao longo da vida com os princípios da co-construção, co-laboração e da historicidade e incapacidade do humano, afirmando que tais princípios atenderiam aos “ditames do capital, que exige a construção de um perfil profissional dinâmico, polivalente, colaborativo e adaptável ao mundo do trabalho” (TRAJANO JUNIOR, 2018, p. 185); e c) ao tomar o conceito de competência da Organização Internacional do Trabalho – OIT, reproduzido pelo Parecer CEB/CNE nº 16/1999 e citado nas *Orientações Gerais* como conceito a ser observado.

Já Ruth da Silva (2021), que analisa a política de formação em diálogo com gestoras/es e tutoras/es do Profuncionário, destaca que

Quando os gestores e os tutores constatam que o trabalhador em educação – funcionário da escola compreendeu o seu papel como educador e que a escola possui outros espaços educativos além da sala de aula, pela formação, esse trabalhador construiu o saber também pela vivência prática. Da associação entre teoria e prática, para fins educativos, o trabalhador em educação – funcionário de escola apropria-se do conhecimento e percebe-se como sujeito em construção e construtor do espaço educativo (SILVA, 2021, p. 165).

O que a pesquisadora diz, na passagem acima, orienta a entender que a formação no Profuncionário contribuiu, efetivamente, para que as/os sujeitas/os adquirissem e construísem conhecimentos sobre a escola e o contexto social, político e cultural na qual a escola está inserida. Conhecimentos que vão além de um saber técnico-instrumental limitado ao saber fazer ou aprender fazendo proposto nos documentos sobre formação dos organismos internacionais.

Na mesma linha de argumentação, Hobson Cruz (2018), depois de criticar o conceito de competência veiculado pelo parecer CEB/CNE 16/1999, citado como ponto de partida do projeto político-pedagógico, acaba por reconhecer que, ainda assim, a proposta pedagógica do Profuncionário apresenta elementos que possibilitam explicitar as contradições sociais a partir de uma formação teórico-prática direcionada a compreender a escola no momento histórico atual. Nas palavras do próprio autor:

Nesse caso, o conceito de competência pontuado no parecer direciona a uma aptidão do profissional em colocar em prática os elementos constituintes da formação (valores, conhecimentos e habilidades) no objetivo de solucionar as questões demandadas no ambiente de trabalho. Isso não significa, no entanto, o condicionamento ao saber puramente técnico, mas relaciona-se aos fins educacionais envolvendo os seus diversos aspectos: políticos, éticos, estéticos e científicos (CRUZ, 2018, p. 70).

A propósito da controvérsia entre formação técnica e formação política, por meio de uma abordagem até destoante da maior parte das demais produções acadêmicas aqui consideradas, Soraya de Queiroz (2018), ao analisar a oferta dos cursos técnicos na modalidade a distância, cotejando razão instrumental e razão comunicativa em diálogo com Jürgen Habermas, faz notar a diferença entre a formação reflexiva e crítica, tal como ela enxerga a proposta do Profuncionário, e uma formação puramente técnica, no sentido proposto pelo autor alemão, na qual a razão instrumental teria submetido a vida prática (a vida que faz história) à dominação administrativa (QUEIROZ, 2018, p. 102). Razão instrumental que está claramente relacionada às reformas da educação promovidas a partir dos anos 1990, cujo conceito fundante é o da competência.

Ana Paula Oliveira (2021) não deixa dúvidas quanto à positividade dos impactos da formação do Profuncionário no trabalho e na vida de egressas/os dos cursos: “As



trajetórias profissionais e pessoais foram alteradas em decorrência da ampliação do nível de conhecimento e também pela equiparação salarial, que tem garantido aos profissionalizados um grau de reconhecimento que antes não existia” (OLIVEIRA, 2021, p. 79). A autora se refere à ampliação do nível de conhecimento e não à aquisição ou desenvolvimento de competências.

A confrontação entre as produções acadêmicas feita nesta seção explicita a controvérsia sobre o sentido das competências na formação técnica proposta pelo Profucionário, de modo que é preciso recorrer à passagem de texto das *Orientações Gerais* que segue a problematização, já referida antes, do conceito. Eis o que diz o documento:

Conforme o Parecer CEB/CNE 16/1999, já citado neste documento, ‘entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho’.

Trocada em miúdos, essa definição quer dizer que 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.

*Mas, é preciso compreender que se aprende a usar um conhecimento, por exemplo, quando se o constrói. Logo, a aquisição de competência (saber usar) acontece na justa medida da construção do conhecimento que lhe é necessário. Nesse sentido, a aquisição de competência não se reduz ao mero saber fazer 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. Será competente aquele profissional que souber planejar e potencializar o uso educativo do computador na escola.*

*Essa relação entre competência e conhecimento remete ao princípio da indissociabilidade entre teoria e prática. Dizer que teoria e prática são indissociáveis significa dizer que a teoria tem duplo valor: é por meio dela que se pode compreender e, ao mesmo tempo, reconstruir criticamente a prática que, por sua vez, se caracteriza como saber fazer planejado.*

*A prática, portanto, só acontece com teoria, mas não necessariamente com base nela. A exigência teórica da prática é compreensão e crítica que possibilitam sua reconstrução e ressignificação. Teoria e prática são condições críticas uma da outra.*

*Portanto, 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, 2014, p. 71-2, grifos meus).*

A passagem deixa claro que a proposta de formação do Profucionário não ignora a contradição contida nas políticas de educação fundadas no conceito de competências, a ponto de questionar o conceito normativo de competência e procurar ampliá-lo para além da restrição técnica por ele sugerido. Ou seja, o conceito de competência no Profucionário procura integrar o *saber fazer* a conhecimentos teóricos relacionados com a



finalidade social da ação educativa escolar, em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. Por isso, os conteúdos estudados em todos os cadernos dos cursos, inclusive os da Parte Diversificada, têm a escola como tema transversal.

Sendo assim, o perfil da/o profissional visada/o pela proposta de formação do Profucionário, ainda que se relacione com competências previamente definidas, deixa abertas possibilidades para que funcionárias/os que se engajam no curso possam construir outras competências técnicas, bem como construir conhecimentos teórico-práticos para compreender o sentido social de seu trabalho e conquistar emancipação e autonomia intelectual e política.

Contudo, é certo que, nas produções acadêmicas analisadas, o conceito de competência, tomado como ponto de partida normativo à elaboração dos princípios e estratégias metodológicas dos cursos do Profucionário, suscitou controvérsia e foi colocado como desafio, pela necessidade de ser esclarecido política e epistemologicamente.

### **Considerações para continuar o diálogo (e aprofundar a análise em outro momento)**

O segundo elemento a ser considerado, quando se planeja a busca de competências e conhecimentos, diz respeito à identidade profissional ensejada pelo Profucionário e que não se reduz apenas às competências técnicas nas habilitações previstas, mas, também, ao perfil humano, cidadão e gestor que cada profissional da educação precisa ter (BRASIL, 2014, p. 75).

Para que se possa manter aberto o diálogo acerca das concepções e orientações do Profucionário e da formação profissional de funcionárias/os da educação básica, de maneira geral, é importante fazer convergirem os desafios e controvérsias sintetizados nas três seções anteriores para a concepção das/os profissionais a serem formadas/os.

Nesse sentido, a epígrafe dessas considerações traz a passagem de texto das *Orientações Gerais* que indica o segundo dos três elementos que constituem a busca das competências a serem adquiridas e, sobretudo, a serem construídas pelas/os próprias/os profissionais no processo de formação, que se integram, no Profucionário, com a formação no trabalho.

Sim, pois como informa o documento, a identidade profissional não se define com uma lista prévia de competências técnicas. A profissionalização, embora seja uma especialização do trabalho – e tenha ganhado valor no contexto das transformações do modo de produção capitalista na segunda metade do século XX, exigindo formação específica –, não deixa de ser uma forma de qualificá-lo e construir a consciência crítica de trabalhadoras/es sobre o sentido social e antropológico do seu trabalho, ao ampliar seus conhecimentos.

Pois bem, o segundo elemento que orienta sobre as competências a serem buscadas no Profucionário, a identidade profissional, reivindica competências e conhecimentos para funcionárias/os, para que possam se construir em sua humanidade singular e coletiva, como

também possam participar, com autonomia, dos processos escolares (pedagógicos, administrativos e políticos) como educadoras/es, cidadãos/ões e gestoras/es de seus espaços de trabalho, além das competências técnicas para exercer suas funções específicas.

O Profucionário concebe, assim, uma/um profissional da educação que saiba compreender sua profissão e as funções que exerce na escola como valiosas para processo educativo concretizado coletivamente, cujos objetivos, resultados e efeitos possam ser sentidos tanto na escola quanto na sociedade e na vida de cada pessoa que se relaciona com a escola. Portanto, pode-se dizer que, do ponto de vista dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, as *Orientações Gerais* remetem a uma educação transformadora da qualidade das/dos sujeitas/os da e em formação, bem como da educação escolar e das relações sociais.

Tal perspectiva fica mais clara ao atentar-se ao primeiro elemento da busca das competências, que é a/o sujeita/o da e em formação: são funcionárias/os em exercício de suas funções na educação pública, portanto, sujeitas/os que, ao longo de sua trajetória de trabalho, construíram saberes, valores e identidade profissional na e pela experiência de trabalho. Essa construção não pode ser deixada de lado, mas deve ser problematizada pelos conhecimentos teóricos (pedagógicos e específicos) introduzidos no próprio trabalho pela formação profissional. Conhecimentos que, dialeticamente, as/os próprias/os sujeitas/os devem saber problematizar, a partir da situação e das condições que têm para exercer a profissão.

Com o terceiro elemento, que diz respeito às relações entre competências individuais e competências profissionais, o projeto político-pedagógico do Programa procura discernir a abertura das competências à humanidade das/os profissionais em relação ao fechamento das competências técnicas. As primeiras devem contribuir para participar ativamente do projeto educativo da escola, diferentemente das segundas, que restringem a humanidade das/dos sujeitas/os ao exercício de funções puramente técnicas, sem que possam compreender o sentido educativo do seu trabalho.

Sendo assim, não é difícil notar que esse trio de elementos orienta a busca de competências que extrapolam o mero saber fazer, isto é, extrapolam as competências técnicas em direção à humanização de funcionárias/os da educação básica. Contudo, a análise das produções acadêmicas acerca do Profucionário e as confrontações feitas entre parte delas, ao longo deste artigo, colocam desafios e controvérsias políticos e epistemológicos que precisam continuar a ser pensados e discutidos no que toca à concretização de uma formação profissional que contemple a integridade do humano.

Esses desafios dizem respeito às contradições imanentes aos projetos escolares de formação de trabalhadoras/es, os quais, mesmo propondo a levar a cabo a formação integral por meio de processos que integram o saber fazer à compreensão social e histórica do trabalho e da profissão, como é o caso do Profucionário, o fazem sob condições materiais, culturais e legais que estabelecem limites e forçam atrizes e atores a criarem outras possibilidades para enfrentar tais limitações.

Recebido em: 18/05/2023; Aprovado em: 23/06/2023.

## Notas

- 1 A primeira versão do caderno *Orientações Gerais* começou a ser elaborado em 2005 e sofreu revisões e atualizações em 2008, 2012 e 2014. Tais revisões e atualizações procuraram dar conta tanto das alterações promovidas na proposta de formação, das mudanças na legislação e na normatização como da adequação dos conteúdos à diversidade das realidades locais da oferta.
- 2 A equipe formada em 2005 no Centro de Educação a Distância – CEAD da Universidade Federal de Brasília – UnB, integrada por Maria Abádia da Silva, Bernardo Kipnis, Dante Diniz Bessa, Francisco das Chagas do Nascimento e João Antônio Cabral de Monlevade, para sistematizar o projeto de formação, manteve diálogo tanto com a Secretaria de Educação Básica – SEB do Ministério da Educação – MEC quanto com entidades participantes do Conselho Político do Profuncionário: União dos Dirigentes Municipais de Educação – UN-DIME, Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, Conselhos Estaduais de Educação – CE e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, além de todas/os as/os elaboradoras/es de conteúdos e funcionárias e funcionários de escolas de educação básica que se dispuseram a avaliar a pertinência desses conteúdos para a formação. Ou seja, a proposta de formação dos cursos do Profuncionário resulta de um processo participativo. Em 2006, Tânia Piccinini se juntou à equipe de coordenação pedagógica.
- 3 O levantamento feito por Rosselini Ribeiro, em 2021, foi complementado em abril de 2023, com vistas a atualizar as informações para a elaboração deste artigo.
- 4 Quando a oferta do Profuncionário passa à responsabilidade da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do MEC, forma-se uma equipe de tutores/as seniores para formar tutores/as juniores atuantes na Rede e-Tec em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

## Referências

- BARBOSA, Ana Paula. *Significações de funcionários da educação sobre a sua formação por meio do Profuncionário: o impacto em sua atividade profissional*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo, 2018.
- BESSA, Dante Diniz. *Reconstrução da identidade profissional de trabalhadoras em alimentação escolar que concluíram o curso do Profuncionário: formação e experiência em situação de trabalho*. Tese (Doutorado) – FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Orientações Gerais*. Brasília: UnB/SEB/MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Orientações Gerais*. 4 ed. atualizada e revisada. Cuiabá: UFMG / Rede e-Tec Brasil, 2014.
- COSTA, Jordana Torres. *Estudo dos egressos do programa de formação profissionalizante dos funcionários da educação básica, na modalidade de distância – Profuncionário, no estado do Ceará*. Dissertação (Mestrado) – UFCE, Fortaleza 2017.
- CRUZ, Hobson Almeida. *Um olhar sobre a formação de trabalhadores em educação: uma avaliação do programa Profuncionário no IFCE*. Dissertação (Mestrado) – UFCE, Fortaleza, 2018.

- JARDIM, Ana Cláudia Gonçalves de Sá. *Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos do Profucionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da Rede e-Tec Brasil, do IFNMG*. Dissertação (Mestrado) – UFVJM, Teófilo Otoni, 2015.
- LOPES, Cláudia Simone Carneiro. *A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/las da escola pública estadual no Programa Profucionário*. Dissertação (Mestrado) – UFMA, São Luis, 2014.
- MONTEIRO, Ernesto Perez. *Evasão na EaD: estudo de caso do programa profucionário do IFSul*. Dissertação (Mestrado) – IFSul, Pelotas, 2016.
- OLIVEIRA, Silvia Regina de. *O Profucionário como política de formação: o caso dos TAEs de um município do MT*. Dissertação (Mestrado) – URI, Frederico Westphalen/RS, 2021.
- PEDROSO, Jociane Martins. *A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário no Paraná*. Dissertação (Mestrado) – UEOP, Cascavel, 2015.
- QUEIRÓS, Soraya Menezes de. *Políticas de educação profissional a distância no IFSP: uma análise do Profucionário a partir da Teoria do Agir Comunicativo*. Dissertação (Mestrado) – CETEC Paula Souza, São Paulo, 2018.
- RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa. *Da luta política à política pública: proposição e materialização de políticas de formação para os funcionários da educação básica*. Tese (Doutorado) – UFG, Goiânia, 2021.
- SANTOS, Ana Lúcia dos. *A [trans]formação dos funcionários da educação básica em educadores e gestores escolares*. Dissertação (Mestrado) – UFSM, Santa Maria/RS, 2019.
- SILVA, Ruth Aparecida Viana da. *Trabalhadores da educação básica: políticas de formação e (in)visibilidade no espaço escolar*. Tese (Doutorado) – PUC-GO, Goiânia, 2021.
- TRAJANO JUNIOR, Salatiel Braga. *Profucionário: fundamentos, princípios e propósitos da formação de profissionais não docentes da educação básica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- VARGAS, Cláudia Amélia. *O programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos servidores da educação básica*. Dissertação (Mestrado) – PUC-GO, Goiânia, 2015.