

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO INTERDISCIPLINAR
CULTURA E SOCIEDADE

Cláudia Simone Carneiro Lopes

**A Identidade Profissional pela Tessitura do Discurso de Funcionários/as
da Escola Pública Estadual no Programa Profucionário**

Cláudia Simone Carneiro Lopes

**A Identidade Profissional pela Tessitura do Discurso de Funcionários/as
da Escola Pública Estadual no Programa Profucionário.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta

São Luís

2014

Lopes, Cláudia Simone Carneiro.

A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários / as da escola pública estadual no Programa Profucionário / Cláudia Simone Carneiro Lopes. — São Luís, 2014.

136 f.

Orientador: Diomar das Graças Motta.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, 2014.

1. Escola pública – Funcionários. 2. Programa Profucionário. 3. Identidade profissional. 4. Educação básica. 5. Memória. I. Título.

CDU 37.018.591-057

Cláudia Simone Carneiro Lopes

**A Identidade Profissional pela Tessitura do Discurso de Funcionários/as
da Escola Pública Estadual no Programa Profucionário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do grau de mestre em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Diomar das Graças Motta (Orientadora)

Doutora em Educação

Sandra Maria Nascimento Sousa

Doutora em Ciências Sociais

Edinólia Portela Gondin

Doutora em Educação

Dedico esta pesquisa às/aos cursistas do Programa Profucionário. Em especial, à Márcia, Nice, Graça, Fátima e Cloves, os/as funcionários/as com quem estive partilhando a construção da escrita. Ainda, à minha querida amiga, companheira e colega de trabalho, Ana Leuda, também cursista do Programa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por acompanhar meus passos e me presentear com todas as pessoas que estão, de forma direta ou indireta, na construção da minha escrita;

Aos meus pais, pela dedicação, amor incondicional e doação. Por todos os momentos que me apoiaram e me fortaleceram com seu afeto;

Aos meus filhos, Lucas e Ana Luísa, lindos, carinhosos, que tiveram que se tornar independentes e compreensivos, para que a mamãe pudesse produzir “o trabalho”;

Aos meus irmãos, por assumirem, quando se fez necessário, a identidade de pais dos meus filhos;

Às minhas cunhadas Iracema e Denize, por todo apoio nas horas imprevisíveis;

À minha orientadora, pelas palavras certas nos momentos de turbulência; pela alegria e compreensão com que me recebia em sua casa e pela parceria nos contratempos da pesquisa.

Às professoras da banca, Sandra Maria Nascimento Sousa e Edinólia Portela Gondin, pelas valiosas e significativas contribuições que foram necessárias para o aprimoramento deste estudo;

À minha amiga Elizânia, pela força em todos os momentos e pelos puxões de orelha afetuosos, pelas longas conversas ao telefone, ajudando-me a tecer meus pensamentos;

Ao meu amigo Alysson, por ter me incentivado e partilhado comigo de cada etapa que vivemos juntos na construção de nossas pesquisas;

À amiga Rosy, pela escuta em todas as horas e pela amizade sincera;

Aos amigos/as do PGCULT, de quem guardo boas lembranças;

A todos/as que contribuíram para que esta pesquisa chegasse até aqui, o meu agradecimento carinhoso.

“Vivo de esboços não acabados e vacilantes. Mas equilibro-me como posso, entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e o Deus”
(Clarice Lispector).

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar a identidade profissional de funcionários/as da escola da educação básica (merendeiros/as, vigias, secretários/as, zeladores/as, funcionários/as responsáveis pelas salas de multimídia, de vídeo e biblioteca), por meio dos discursos oficiais e dos discursos produzidos por estes/as em seu processo de formação no Programa Profuncionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público. Isto ocorre da necessidade de conhecermos até onde o currículo do Programa, por meio do processo de formação, contribui para a construção de identidades. Logo, nosso ponto de reflexão centra-se na compreensão da identidade profissional, como algo plural que se entrelaça às representações sociais em torno de cada sujeito. Portanto, para realização da pesquisa, buscamos nos apoiar nas categorias de análise: identidade (Hall; Silva), memória (Halbwachs; Bosi), formação (Josso; Souza) e currículo (Sacristán), por meio das quais pretendemos compreender o universo de construção dos discursos que envolvem a identidade dos funcionários de escola. Para tessitura do estudo, partimos, inicialmente, dos discursos da história desses funcionários na educação brasileira; da criação do primeiro Programa de formação inicial para esses sujeitos e, conseqüente análise da relação do processo de formação, através do currículo do Programa e a constituição das identidades desses/as funcionários/as. Procedemos à análise de documentos, fotos e registros de atividades desenvolvidas durante a formação, de modo a tentarmos compreender que identidades se articulam na construção desses sujeitos como profissionais. Recorremos, ainda, à técnica de entrevistas abertas, bem como à análise das narrativas pessoais, por meio do olhar sobre os memoriais de formação e sobre as vozes dos sujeitos funcionários/as. Neste estudo, organizado em quatro capítulos, apresentamos a construção do objeto e sua tessitura, como resultados de nossa trajetória de abordagem.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionários/as de escola. Identidade. Profuncionário. Memória. Educação Básica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the professional identity of staff / the school of basic education (merendeiros / as , guards , secretaries / as, janitors / as, employees / those responsible for multimedia classrooms , video and library) , through official speeches and discourses produced by these / those in the process of training in Profuncionário program - Initial Training program for Service Professionals of Basic Education of the Public Education System . This is the need to know how far the curriculum of the program through the training process , contributes to the construction of identities . Thus, our point of reflection focuses on understanding of professional identity as something plural intertwines social representations around each subject . Therefore, to carry out the research , we seek to support us in the categories of analysis : identity (Hall ; Silva) , memory (Halbwachs , Bosi) , training (Josso ; Souza) and resume (Sacristan) , through which we aim to understand the universe construction of discourses involving the identity of the school officials . To the fabric of the study, we initially speeches of the history of these employees in Brazilian education , the creation of the first Initial training program for these subjects , and consequent analysis of the relationship of the training process , through the curriculum of the program and the constitution of identities these / the staff / the . We proceed to the analysis of documents , photos and records of activities developed during training, in order to try to understand that identities are articulated in the construction of these individuals as professionals. Also resorted to the technique of open interviews and the analysis of personal narratives , through the eye on the training and memorials on the voices of employees subject / the . In this study , organized in four chapters , we present the construction of the object and its texture , as results of our trajectory approach .

KEYWORDS : Staff / the school . Identity. Profuncionário . Memory. Basic Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Matriz Curricular do Eixo Pedagógico.....	48
QUADRO 2 – Matriz Curricular do Eixo Técnico/Base Comum.....	49
QUADRO 3 – Matriz Curricular do Eixo Técnico/Parte Específica.....	50
QUADRO 4 – Pratique do Programa	64
FIGURA 1 – Esquema das relações entre os eixos na constituição do currículo	40
FIGURA 2 – Logomarca do Programa Profucionário	40
FIGURA 3 – Foto de cursistas funcionários/as	44
FIGURA 4 - Foto do Jornal Mural do Profucionário	56
FIGURA 5 - Foto da 1ª Etapa de Divulgação do Jornal Mural do Profucionário	57
FIGURA 6 - Foto da 2ª Etapa de Divulgação do Jornal Mural do Profucionário	58
FIGURA 7 - Convite para os/as funcionários cursistas do Programa participarem da Assembleia Geral dos/as Funcionários/as	73
FIGURA 8 - Foto de Jornal com Notícia sobre o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) para os/as Cursistas do Profucionário	75
FIGURA 9 - Foto da I Mostra de Painéis do Profucionário	81
FIGURA 10 - Foto da Mostra da Linha do Tempo	82

SUMÁRIO

	p.
1	A ESCOLHA DO OBJETO: ENTRE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS 11
1.1	Os sujeitos funcionários 14
1.2	Entre fios e entrelaces: categorias de análise 15
1.3	O trabalho de tecer 19
2	O TEAR E O/A TECELÃO/Ã: OS/AS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA COMO CONSTRUTOS E CONSTRUTORES DE SUA HISTÓRIA 25
2.1	O Profuncionário como tear de construção da identidade profissional 33
2.1.1	Instrumentos da tecelagem identitária: o currículo focado na identidade 37
2.1.1.1	Eixo Pedagógico 48
2.1.1.2	Eixo Técnico 49
2.1.1.3	Prática Profissional Supervisionada 51
3	TECENDO IDENTIDADES: OS/AS FUNCIONÁRIOS/AS E AS ATIVIDADES DO PROGRAMA 61
3.1	O percurso da formação e a perspectiva da identidade profissional 63
3.2	Pratiquês 63
3.3	Atividades Extra-Classe 76
3.3.1	I Seminário do Profuncionário: a construção da identidade profissional pelos enredos da leitura e da escrita..... 76
3.3.2	Mostra de Painéis 80
3.3.3	Linha do Tempo: atividade de metarreflexão 81
4	HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: A VOZ DOS FUNCIONÁRIOS/AS SOBRE SI MESMOS/AS..... 83
4.1	Memoriais de Formação 84

4.2	A Arte de Coser a Própria Vida: os/as funcionários/as e a construção de si	87
4.3	O olhar do tecelão sobre o tecido: os sentidos da formação para os/as cursistas	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXO A - PLANO DE AULA DO PROFUNCIÓNÁRIO.....	118
	ANEXO B - PROJETO "CONHECENDO O PROFUNCIÓNÁRIO".....	123
	ANEXO C - COMPETÊNCIAS DE CADA HABILITAÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA.....	132
	APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO DO PROGRAMA	136

1 A ESCOLHA DO OBJETO: ENTRE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Em meio às reflexões que foram necessárias para que este trabalho de pesquisa pudesse se consolidar, há as memórias da infância que se misturam ao objeto e reconstróem pedaços de minha vivência como aluna da escola da cidade natal, Chapadinha – MA.

Lá, naquela que em muitas das cenas que passam pela memória, se parecia com a escola de vidro ¹de Ruth Rocha. Lembro-me do seu Inácio, um senhor muito educado e prestativo, atencioso e cuidadoso, que nos esperava todos os dias na porta da escola. Seu Inácio, nas minhas lembranças de criança, era um senhor muito distinto, e a imagem que o figura, é daquele homem de pouco mais de 60 anos, alto, magro e calvo, de um sorriso simpático inigualável.

Pouco depois das 7h30, seu Inácio fechava o portão e nós íamos formar a fila para cantarmos o hino nacional. E nesse momento que fazia parte de nossa rotina, seu Inácio acompanhava-nos com seu olhar percorrendo pelas fileiras e requerendo nossa atenção para a hora do hino.

Na hora do recreio, vez ou outra, um aluno se aproximava de seu Inácio para trocar um dedo de prosa. Em algumas ocasiões, quando a meninada se engalfinhava numa briga, ele agia de modo pacífico e conciliador, dando logo um jeito de separar a briga e chamar a tia Helena, diretora da escola. Ao final do horário, veríamos novamente seu Inácio, que conhecendo cada um de nós pelo nome, ia nos chamando, à medida que nossos pais ou responsáveis chegavam para nos pegar.

Infelizmente, seu Inácio faleceu quando eu ainda estudava no ensino fundamental. Lembro-me de nosso pesar como crianças que haviam perdido um amigo. Seu Inácio nos conhecia com sua simplicidade e nos cativou com seu olhar atencioso sobre nós. Mas agora, após tantos anos e em meio às discussões e leituras a que me propus para realizar este trabalho, fico me

¹ A escola de vidro é uma narrativa da escritora brasileira Ruth Rocha, que faz alusão aos pressupostos da Pedagogia Tradicional, por meio de elementos simbólicos, em que as crianças eram colocadas dentro de vidros, através dos quais se locomoviam, faziam suas atividades e vivenciavam o cotidiano da escola. O vidro é uma metáfora do poder autoritário da escola tradicional, que coloca o/a aluno/a como receptor passivo do saber.

perguntando qual era o lugar do seu Inácio naquela pequena escola de vidro do interior do Maranhão, qual o papel que ele exercia sobre nós, alunos/as e sobre os outros profissionais que ali conviviam e estabeleciam mais do que relações de trabalho, quem era seu Inácio, para mim, aluna; para os outros, profissionais; e para ele mesmo, como sujeito?

É disso que trata nosso estudo, sobre o processo que envolve a compreensão da construção dos/as funcionários/as de escola², a partir dos discursos que os/as constituem como sujeitos. O que requer, antes de tudo, reconhecer que a identidade ou as identidades desses/as profissionais se constroem diariamente, nas mais diversas formas de relação social, dentro de convívios múltiplos que fazem de cada um deles um sujeito uno e plural ao mesmo tempo.

A pesquisa propõe compreender a constituição da identidade de funcionários/as da escola pública estadual, a partir dos discursos produzidos por esses/as profissionais, durante sua formação no Programa Profuncionário.

Compreendemos que há necessidade de produções que tratem desses personagens, enquanto educadores/as e corresponsáveis pelo processo ensino e aprendizagem. A pesquisa busca ainda, suscitar a necessidade de ampliação das discussões em torno dos atores educativos que integram o espaço escolar e as diferentes identidades assumidas por eles no atual cenário da educação brasileira.

A relação mais próxima com o objeto surge a partir de 2006, ano em que assumimos a coordenação pedagógica do Programa Profuncionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, por meio do qual, pudemos ter um contato mais próximo da escola, com visões alternativas de sua dinâmica social. As falas dos/as funcionários/as, tão presentes nos momentos de formação do Programa, manifestavam o olhar e as representações que esses funcionários fazem de si, apontando para as possíveis e complexas relações vivenciadas na escola, determinadas pela sua rotina de trabalho, pelo papel

² Neste estudo, utilizaremos o termo funcionários/as de escola para designar o público-alvo da pesquisa, os quais desempenham funções ligadas aos serviços gerais e administrativos na escola. São eles: merendeiros/as, vigias, secretários/as, zeladores/as, além dos profissionais responsáveis pelas salas de multimídia, de vídeo e/ou pela biblioteca.

social que desempenham, pelos espaços que ocupam, pelas vozes que ressoam e pelo silêncio que povoa o imaginário de cada um/a desses/as profissionais.

Durante nossas conversas com os funcionários de escola, por ocasião das discussões realizadas nos espaços de formação³, o nosso objeto foi tomando forma e sendo tecido pelas falas que denunciavam a condição de invisibilidade dentro da escola, a anulação desses sujeitos como educadores e sua caracterização como meros servidores desempenhando funções dissociadas das práticas educativas escolares.

Inicialmente, nosso olhar voltou-se para a identidade profissional e a invisibilidade pela qual esses/as profissionais passam. Mas no decorrer do nosso próprio processo de formação no Mestrado, especialmente pela contribuição das disciplinas “Corpo e Sociedade” e “Memória e Identidade”, a ressignificação do objeto foi se construindo e ampliando a perspectiva inicial. Dessa forma, o enfoque das análises recaí, de forma ampla, para a compreensão de que a identidade profissional é constituída por inúmeras representações em torno dos/as funcionários/as que se entrelaçam e formam um corpo de significações sobre esses sujeitos.

Foi também pelas aulas de “Currículo e Diversidade” que nos apropriamos de um referencial pelo qual traçamos o desenho e *corpus* de nossa análise sobre a formação dos/as cursistas no Programa e os pressupostos curriculares que a orientam.

Além das aulas das disciplinas acima mencionadas, os estudos nos grupos de pesquisa GEMGe (Grupo de Estudos em Educação, Mulheres e Relações de Gênero), coordenado pela professora e orientadora Dr^a Diomar das Graças Motta; e GENI (Grupo de Estudos em Relações de Gênero, Memória e Identidade), coordenado pela professora Dr^a Sandra Maria do Nascimento Sousa, foram espaços de referência e reorganização das ideias,

³ Utilizamos a denominação “espaços de formação” em vez de salas de aula, pois durante as entrevistas com uma das tutoras (professoras formadoras) do Programa, esta corrigiu minha fala quando me referi ao *lôcus* de formação, o que chamou minha atenção pelos sentimentos expressos em sua fala: “não use sala de aula, porque em nenhum momento eu me senti numa sala de aula quando estava com eles. Eu não estava lhes ensinando, eu estava tanto quanto eles em processo de formação. Aquele era um espaço para além da formalidade das salas de aula...”

com as idas e vindas que a pesquisa deu. Atentar para as questões ligadas à sexualidade, gênero, raça e etnia se tornou possível pelo estudo dos textos disponíveis e discutidos em ambos os grupos de pesquisa, tornando-se elementos para compreensão das análises presentes neste estudo.

1.1 Os sujeitos funcionários

Cabe-nos retomar a figura de seu Inácio. Em que sentido, ele se constitui como profissional? Que representações estão ligadas a ele? Que papel ele exerce na escola, além de cuidar da proteção dos/as alunos/as e assegurar que cada aluno/a só saia daquele espaço na companhia de um responsável? Inicialmente, nosso diálogo parte de uma perspectiva ligada às funções desempenhadas pelos Inácios presentes nas escolas, para assim, irmos conduzindo nosso ato de costurar essas primeiras impressões com os sentimentos manifestados por esses/as funcionários/as a partir de suas narrativas pessoais.

Em nossa primeira impressão, os/as funcionários/as de escola são aqueles/as que ocupam cargos e funções ligados à limpeza, alimentação, vigilância e serviços burocráticos. Sua atuação junto às demais atividades escolares liga-se, em geral, a aspectos administrativos.

Recorremos à análise dos significados que são construídos pelos próprios profissionais, a partir de suas narrativas como sujeitos que se inserem num determinado discurso, que podem se posicionar e, ao se posicionar, pluralizam sua identidade e ampliam as possibilidades de sua manifestação na realidade da escola.

Para delimitação desse estudo, os/as funcionários/as a que fazemos referência são profissionais das escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de São Luís; têm em média, atualmente, entre 53 e 59 anos de idade; sendo a maioria mulheres (visto que a turma era composta majoritariamente por mulheres); todos admitidos por nomeação direta (visto que à época era a prática mais exercida para investidura no funcionalismo público); a maioria já está em vias de se aposentar; desempenham a função de

secretários/as de escola e cursaram a 1ª turma da habilitação Gestão Escolar do Profucionário no Maranhão; hoje, são todos técnicos em Gestão Escolar.

A compreensão dessa multiplicidade identitária é fundamental para a ampliação das discussões em torno dos sujeitos que têm ficado à margem dos discursos oficiais sobre educação, trazendo suas falas e potencializando seus sentidos no contexto das relações sociais e da rede de discursos que significam o campo educacional.

1.2 Entre fios e entrelaces: categorias de análise

Nosso diálogo é constituído de entrelaces dos fios que irão tecê-lo de ponta a ponta, na tentativa de formar uma rede de conexões com saberes que se entrelaçarão, produzindo novos conhecimentos acerca da temática que, neste estudo, trata sobre a identidade dos/as funcionários/as de escola.

Nossa reflexão parte da categoria identidade, percorrendo e se envolvendo com o currículo, a formação e a memória.

A identidade, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, tem se tornado um importante componente para as investigações sobre os sujeitos e a cultura, bem como sobre o meio social em que ambos são produzidos, mas que, ao mesmo tempo, também o ressignificam.

De forma geral, podemos dizer que os conceitos sobre identidade alcançam um conjunto de acepções, que a colocam sob a perspectiva de algo que está em permanente processo de construção, que é móvel e passa por processos de descentramentos (HALL, 2003), que é líquida e se adéqua ao contexto (BÁUMAN, 2005), que organiza significados (CASTELLS, 2008), que é relacional e marcada pela diferença (WOODWARD, 2011) e que, sobretudo, é o resultado de atos de criação linguística (SILVA, 2011).

Tomando essas acepções como referência para entendermos seu Inácio e tantos Inácios que se situam nos espaços escolares, desde a entrada, na figura de vigias e porteiros/as, percorrendo pelos pátios e salas da escola, na figura dos/as zeladores/as, até as secretarias e cantinas, por meio de secretários/as e merendeiros/as, podemos perceber que todos esses sujeitos

produzem e são produzidos por identidades que os atravessam das mais variadas formas contingenciais.

São contingenciais porque as identidades estão marcadas fortemente por atos de criação linguística (SILVA, 2011), possuem uma relação de interdependência com eles. Os discursos são, nessa perspectiva, produzidos no meio social pelos sujeitos que cotidianamente se envolvem em laços de afetividade, bem como em relações de poder, a partir das relações de produção e de outras tantas relações sociais. São construtos que incidem sobre a identidade.

Discursos, nesse sentido, invocam a concepção defendida por Foucault (2011), em que o sujeito do discurso, seja ele qual for, fala e se posiciona a partir de um jogo de enunciados que marcam certa contingência discursiva. Assim, pensar em discurso é, antes de tudo, pensar na construção dos sujeitos que o produzem e proporcionalmente se produzem. Cada sujeito existe dentro de seu próprio discurso e a partir dele.

Considera-se que os enunciados são artefatos construídos pelos discursos e que agem como elementos de um sistema de significações que dimensionam as ações dos sujeitos no meio social, por meio de um conjunto de linguagens, que são acionadas dentro de circunstâncias específicas. Os enunciados colocam os grupos sociais dentro de um mesmo sistema de significações, por meio de imagens, textos, objetos materiais, os quais adquirem um determinado valor simbólico, produzindo sentidos num determinado contexto, de modo que sejam *aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem* (VEIGA-NETO, 2007, p. 26).

Nessa direção, os construtos discursivos constituem meios pelos quais os sujeitos se posicionam dentro de situações específicas, caracterizando-se com certo substrato subjetivo, em que é possível a cada um, dentro de suas condições objetivas e contingenciais, colocar-se como sujeito das relações sociais estabelecidas.

Pensando desse modo, podemos compreender que a construção de identidades passa por um processo de subjetivação, em que continuamente, somos impulsionados a ocupar um lugar, falar uma língua, vestir-nos em determinado estilo, adotar determinados valores, defender ideias comuns,

enfim, sujeitar-nos a sermos sujeitos posicionados (HALL, 2011), a partir de um conjunto de signos (e de enunciados) que nos caracterizam e nos identificam no mundo.

Outro ponto a se destacar em relação à identidade é sua relação com a memória. “A memória é um elemento constituinte da identidade” (POLLAK, 1992), isto porque é por meio da memória que o sujeito se constrói e se reconstrói. É levando em consideração as construções discursivas existentes em sua memória que o sujeito produz seu próprio discurso e se refere dentro de uma identidade. A memória, nesse sentido, é um mecanismo de poder que por meio do discurso, em sua produção material e simbólica, seleciona os sentidos que constroem subjetividades e as expressa em âmbito individual e coletivo.

Este estudo recorre às narrativas dos sujeitos funcionários/as de escola, a partir de sua escrita autobiográfica de formação, o que nos permite entender que a reconstituição de suas memórias será um recurso permanente de produção de sua identidade.

Segundo Souza (2011, p.213),

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças de sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas.

As narrativas são compreendidas como discursos que interferem na construção de subjetividades no contexto em que foram produzidos. Desse modo, as subjetividades estão imersas num contexto amplo que envolve o discurso como elemento constituinte do sujeito, pois quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só serão eficazes se nos recrutarem e nos posicionarem como sujeitos (WOODWARD, 2011). Assim, a análise a que nos propomos, pretende investigar os sujeitos posicionados, a partir de determinados lugares, os quais configuram as identidades assumidas por eles, a partir dos discursos que produzem.

Pensando no *lócus* e no tempo em que os sujeitos produzem sentidos e significações para seu próprio processo de construção identitária, recorreremos à formação inicial dos/as funcionários/as de escola como um espaço (objetivo e subjetivo) de constituição de uma identidade profissional, que se interpela e se traduz na prática pedagógica.

A formação, como categoria de análise, nos auxilia a entender o processo de construção da identidade, a partir de mecanismos discursivos que desestabilizam e reorganizam as reflexões e as formas individuais de pensar dos sujeitos em formação, dando-lhes pistas para compreender seu percurso pessoal na construção de sua identidade profissional. Isto porque quando colocamos o sujeito e sua história no centro do processo de formação, as análises e reflexões nos permitirão compreender o *significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho* desses sujeitos (SOUZA, 2006, p.35).

A profissão e a identidade profissional dos/as funcionários/as de escola só podem ser entendidas dentro de uma conjuntura que como num trabalho artesanal, seja capaz de ir costurando o tecido composto de fios que se compõem da vida pessoal e da trajetória profissional do sujeito.

A dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional. Não há, aqui, indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se inter-relacionam mutuamente (IBDEM, p.35).

A formação deve se caracterizar como um eixo de múltiplos saberes necessários e contextualmente ligados aos valores, comportamentos e concepções desses sujeitos, desenvolvendo uma rede interdisciplinar de conhecimentos acerca do fazer profissional.

Nossa análise sobre a formação apoia-se na compreensão do currículo como manifestação das formas e sentidos dados a esse processo. O currículo, expressando os sentidos da formação, organiza um quadro composto

por práticas discursivas, falas, normas e mecanismos que sustentam e (re) constroem mentalidades e concepções em torno da profissão.

Tomamos como acepção de currículo a perspectiva dos Estudos Culturais, em que o currículo é concebido como um *campo de luta em torno da significação e da identidade*. Neste sentido, o currículo é *resultado de um processo de construção social*, a partir da linguagem e do discurso como meios de produção das identidades sociais e culturais (SILVA, 2005, p.134-135).

Essa noção de currículo nos possibilita pensar na multiplicidade de sujeitos envolvidos com o processo ensino e aprendizagem, e nas formas pelas quais os mesmos, a partir de suas identidades, transitam entre os espaços e tempos da formação.

Nessa perspectiva, o currículo contribui para a instituição de um sistema de linguagens e códigos necessários à produção de representações, por meio das quais, os papéis dos sujeitos vão se definindo e ganhando legitimidade nas práticas sociais, de modo a posicionar os sujeitos, a partir de demarcações ligadas à classe, gênero, etnia/raça, sexualidade entre outras.

Nossa análise vai sendo entrelaçada por fios que ajudam a compor o tecido espesso e delicado da identidade profissional do/as funcionários/as, que envolvidos em sua formação, podem se traduzir pelas concepções defendidas no currículo e pelas próprias vozes que ressoam de si mesmos/as.

Para compreendermos esse emaranhado complexo da identidade profissional dos/as funcionários/as de escola, é necessário que eles, assim como seu Inácio não sejam entendidos como um bloco único e homogêneo. Há Inácios nas escolas, e em cada Inácio, há uma escola, há um processo identitário diferente que se liga a uma história de vida única e pessoal em cada sujeito, por isso, a identidade é sempre plural.

1.3 O trabalho de tecer

O trabalho com a pesquisa vai sendo tecido por um conjunto de instrumentos que lhe dão materialidade, organizando, em meio às possibilidades de construção, a rede de relações entre as expectativas, o pensado, o vivido e o compreendido. Isso só é possível porque, na tecelagem

desse trabalho, as ferramentas e as formas como elas foram utilizadas dão a espessura, os tons e matizes necessários ao olhar de quem se envolve com a leitura desse tecido.

Nessa tecelagem, a pesquisa tem como cunho metodológico a abordagem qualitativa, a partir da análise de narrativas, tendo como instrumentos de análise as atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo e as autobiografias de formação, por meio das quais situamos as subjetividades implicadas nesses discursos. A opção metodológica se justifica por entendermos as narrativas como uma possibilidade de compreensão do processo de subjetivação pelo qual passam os sujeitos ao produzirem sua própria história, manifestada pela memória individual e coletiva (HALBWACHS, 2004), bem como pelas peculiaridades que cada sujeito protagoniza no campo empírico de sua vivência. Assim,

A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2008, p.45).

As narrativas são aqui pensadas como meio pelo qual os/as funcionários/as, recorrendo à sua memória individual constroem e historicizam uma memória coletiva cujo efeito é produzir identidades, neste caso, identidades profissionais, que se articulam a representações sociais, numa trajetória de vida construída pelo próprio sujeito, na medida em que *nas histórias de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio ator, a quem cabe o dizível de sua história, a subjetividade e os percursos de sua vida* (LOPES, 2010, p.27).

Nesse aspecto, é necessário enfatizar que as condições de produção da subjetividade como elemento constitutivo das formas assumidas pela identidade são relacionais e interdependentes, envolvendo construtos simbólicos e materiais da discursividade. Partindo dessa compreensão em que esses discursos, constituídos por elementos simbólicos e materiais, investem na construção de subjetividades, como a produção de sentidos dos sujeitos do discurso.

Foi relevante para nós, neste estudo, proceder à análise sobre os conhecimentos construídos e apreendidos durante a formação dos funcionários/as de escola no Programa Profuncionário, a partir das relações discursivas estabelecidas nesse processo. Segundo Foucault (1987, p. 52-53),

as relações discursivas (...) estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (...) determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.

Nesse sentido, a pesquisa visa à análise das narrativas que caracterizam as subjetividades dos funcionários de escola, no âmbito do discurso como prática social, e que, dessa forma, investem esses sujeitos de uma determinada identidade ou de múltiplas identidades que se relacionam no contexto das suas interações.

Para realização da pesquisa, contamos com a análise das atividades desenvolvidas pelos funcionários/as de escola, denominados de cursistas do Programa. Além disso, também serão nosso instrumento de análise os memoriais de formação. Após a leitura dos memoriais de uma turma de Gestão Escolar, composta de 30 cursistas, selecionamos 5 para nossa pesquisa.

Na seleção dos memoriais de formação, procuramos escolher os memoriais em que tivemos uma maior interação no ato de leitura; que na relação com a leitora (nesse caso, nós) pôde se “revelar” o dito e não-dito de escrita de cada cursista; assim como pelo referencial sócio-cultural que as memórias individuais foram capazes de apresentar a nós, a partir das histórias de vida e suas relações com o contexto social dos sujeitos.

A escolha de apenas 5 memoriais de formação, dentre 30, se dá em virtude de ampliarmos a oportunidade de tentarmos nos debruçar de forma mais analítica e densa sobre as histórias de vida de cada sujeito.

Num primeiro momento, realizamos o aprofundamento das categorias que se constituem cerne de nosso estudo, por meio da análise do referencial teórico que as embasam.

Analizamos os módulos componentes da matriz curricular do Programa, uma vez que é a partir deles que todo o processo de formação é desenvolvido.

Constituiu-se ainda, foco de nossa análise as atividades desenvolvidas pelos curistas e os memoriais de formação produzidos por cada um dos/as 4 profissionais. Os memoriais são o instrumento de registro dos/as funcionários/as que, individualmente, narraram sua trajetória de formação no Programa, nos fornecendo assim, subsídio necessário ao entendimento do processo de subjetivação pelo qual se constituiu a construção de sua identidade. Isto porque,

os modelos biográficos e, mais especificamente, os memoriais de formação ou acadêmicos revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si. Os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida (SOUZA, 2008, p.39-40).

Realizamos ainda, entrevistas abertas com a coordenadora executiva do Programa e com as professoras formadoras, com a designação de tutoras. As entrevistas se constituem como elemento para percebermos o olhar desses atores educativos, em relação ao processo de constituição de subjetividades e das próprias identidades assumidas pelos/as funcionários/as de escola, durante a formação. Todos esses elementos conjugados a uma constante análise nos forneceram elementos necessários à consecução dos objetivos propostos.

Para organização de nossa pesquisa, enquanto fio que se entrelaçou de saberes e experiências, sistematizamos nosso estudo em quatro capítulos. O primeiro, **“A escolha do objeto: entre memórias e experiências”**, visa às reflexões iniciais e organiza nossa narração acerca do desenvolvimento e construção da proposta referencial e metodológica, situando os sujeitos, os aportes teóricos e metodológicos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado de **“O tear e o/a tecelão/ã: os/as funcionários/as de escola como construtos e construtores da história”**,

procuramos compreender como os/as funcionários de escola se configuram, a partir das identidades que são produzidas pelos discursos oficiais da história da educação no Brasil; e da análise sobre as construções simbólicas que se ligam à imagem desses profissionais. Traz ainda, as questões ligadas à democratização da escola pública no Brasil e as implicações desse novo modelo ao imperativo de mão-de-obra qualificada nas escolas. Finalizando com a criação e implementação do Programa Profuncionário. Este se constitui o primeiro e único programa, em nível nacional, destinado à formação inicial dos/as funcionários/as de escola. Destacamos entre seus aspectos, a análise sobre o currículo e as implicações nas possíveis identidades “fabricadas” por meio das atividades, da proposta pedagógica e todo o aparato político-pedagógico necessário à formação. Utilizamos, ainda, as entrevistas feitas com a coordenação pedagógica e as tutoras, de modo a entendermos como esse currículo foi apreendido, reorganizado e internalizado por esses profissionais cuja importância se dá pela intercolução e mediação entre o currículo e os cursistas.

No terceiro capítulo, **Tecendo identidades: os/as funcionários/as e as atividades do programa**, enveredamos pelo processo de formação desses/as funcionários/as no biênio 2007-2008. Analisamos as atividades desenvolvidas durante a formação e como os/as funcionários/as foram construindo conhecimentos em torno de sua identidade, como as atividades vão ajudando a criar ou revelar as representações em torno desses/as profissionais.

No quarto capítulo, **“Histórias de vida e formação: a voz dos/as funcionários sobre si mesmos”**, recorremos aos memoriais de formação para entendermos como cada funcionário/a foi se posicionando durante seu percurso no Programa. Que identidades eles chamam para si, como se veem, que representações são mais fortes e por que possíveis transformações ocorreram durante esse trajeto.

Finalizamos com as considerações sobre as possíveis representações que constituíram a identidade profissional dos sujeitos, durante o processo formativo no Profuncionário, ressaltando a importância da formação como elemento que possibilita ao sujeito o entendimento de suas múltiplas identidades e das relações que se estabelecem a partir das mesmas.

Esperamos que o estudo contribua para a ampliação das discussões em torno da identidade profissional dos/as funcionários de escola, dando-lhes maior visibilidade. Esperamos ainda, contribuir para a compreensão de que a formação inicial e continuada precisa se articular às construções subjetivas dos sujeitos, de modo a melhor fortalecer sua identidade profissional, respeitando-se sua trajetória individual e sua atuação na escola pública estadual.

2 O TEAR E O/A TECELÃO/Ã: OS/AS FUNCIONÁRIOS DE ESCOLA COMO CONSTRUTOS E CONSTRUTORES DA HISTÓRIA

Pensar na identidade dos/as funcionários/as de escola é, antes de tudo, buscar entender os sistemas de representações que os/as constituem como sujeitos dentro de condições sociais e históricas construídas. Para compreendermos como as diferentes representações foram corporificando a identidade ou identidades dos/as funcionários/as, é preciso estabelecer um diálogo com a história, entendida aqui, na perspectiva da Nova História⁴, em que as fontes que a constituem estão para além dos documentos oficiais, pois incluem as narrativas dos marginalizados, as imagens e estatísticas que constituem novos enredos de construção da história.

É essa história, que segundo Peter Burke (1992), nos ajuda a compreender que os pontos de vista valorizados na construção ou reconstrução do passado não são homogêneos, ao contrário, se diferenciam e formam uma longa e complexa rede de entendimento e análise sobre os acontecimentos.

A nova história se preocupa com toda atividade humana, incluindo-se como elementos para a composição dos cenários que serão objetos de estudo, as tradições orais, os depoimentos de testemunhas sobre determinados fatos, as fotografias, entre outros. É uma história que conta a “história vista de baixo, (...) com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência de mudança social”(IBIDEM, p.12-13).

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os

⁴ Em seu livro “A escrita da história: novas perspectivas”, Peter Burke nos traz um referencial que situa as novas concepções em torno da história. Nesse sentido, a Nova História é um movimento que tem sua efervescência na França, por meio da École des Annales, e que se coloca como uma proposta de desconstruir os pressupostos da História Tradicional que tem limitado a história a uma reconstituição do passado, por meio da narrativa de acontecimentos cuja legitimidade está condicionada às chamadas fontes oficiais. A Nova História lida com as narrativas marginais, com os sujeitos marginalizados e com fontes que não se situam no campo de uma oficialidade, que na Nova História são desfetichizadas, enquanto fontes de verdades absolutas ou inquestionáveis.

gestos, o corpo (...) a feminilidade (...), a leitura (...), a fala e até mesmo o silêncio (BURKE, 1992, p.11).

A perspectiva de pensar a história a partir da possibilidade de ampliação sobre as fontes, sobre novos objetos (antes marginalizados pela história tradicional) é que nos possibilita refletir neste trabalho sobre a identidade dos/as funcionários/as de escola, amparando-nos nos discursos dos próprios sujeitos, sem é claro, excluir fontes documentais, como alguns documentos oficiais.

Com o aporte da nova história, as análises utilizarão os documentos oficiais, que por sua relevância não podem ser desconsiderados, uma vez que os mesmos também traduzem nossa perspectiva, na tentativa de não negligenciar todas as informações relativas aos sujeitos funcionários/as, situando-os em sua própria história.

É preciso considerar neste estudo, que os/as narradores se apresentam como sujeitos discursivos, cuja existência está condicionada a determinado espaço e tempo sociais, históricos, culturais e ideológicos (FERNANDES, 2007), os quais produzem suas vozes e constroem a si próprios como seres plurais e atravessados por inúmeras representações presentes na realidade social.

Nesse sentido, entendemos que as diferentes formas de linguagem que integram os discursos de uma época histórica são artefatos para a construção desses sujeitos, na medida em que “fabricam” identidades as quais evocam “tipos” de sujeitos em situações específicas de determinada estrutura social.

Para compreendermos como os funcionários vão sendo evocados nos discursos históricos da educação brasileira, nos reportamos ao Ratio Studiorum, primeiro documento, que se tem conhecimento, de orientação para organização e estruturação da educação escolarizada em nosso país, produzido pelos jesuítas e implantado nos colégios por eles fundados, no período colonial.

A primeira referência que se tem na história da educação no Brasil a respeito de profissionais que desempenhavam funções semelhantes as atribuídas, hoje, aos funcionários de escola consta do Ratio Studiorum, que se

constitui por um conjunto de preceitos, normas e orientações para organização dos colégios e da própria educação colonial.

Dentro de um corpo de regras, denominadas Regras do Provincial, as quais se destinavam ao administrador local da Companhia de Jesus que agrupava várias casas e colégios da Ordem, encontramos a Regra 31, que se refere especificamente ao quantitativo necessário de irmãos coadjutores nos colégios e as finalidades do trabalho por eles desenvolvido, segundo aponta o fragmento abaixo:

[...] número de irmãos coadjutores. — Nos Colégios, principalmente nos menores, procure que haja bastante irmãos coadjutores a fim de que o Reitor se não veja obrigado a lançar mão de mestres e discípulos para os serviços domésticos (LEONEL FRANÇA, 1952, p.46).

O termo “coadjutor” significa *que ou aquele que ajuda outro em algum trabalho ou missão* (Ferreira, 2000, p.159), o que nos remete a uma interpretação inicial de que o seu trabalho está condicionado à ação de um sujeito, sem o qual o coadjutor não teria sentido de existir.

Nesse sentido, Monlevade (1996) nos fornece melhor entendimento sobre quem eram esses sujeitos, os quais adquirem o significado de “auxiliares”, segundo a natureza do trabalho exercido por eles. Em geral, eram religiosos jesuítas sem aprofundamento na formação teológica, filosófica e humanista, que ocupavam funções destinadas à carpintaria, pintura dos prédios, conservação e manutenção do ambiente físico dos colégios, responsáveis pela cozinha, enfermaria e lavanderia, bem como por outras atividades ligadas ao serviço de bibliotecários, escriturários e arquivistas.

O primeiro termo que evoca esses sujeitos classifica-os em representações que não só falam sobre o papel deles no contexto dos colégios do período colonial, como também os fabrica a partir das práticas laborais, à época. Constatamos que a falta de formação adequada para o exercício do magistério ou para exercer quaisquer outros cargos que hierarquicamente se colocavam em lugar de destaque e autoridade, era uma impossibilidade concreta.

Durante um longo tempo, após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, datada de 1758, conseqüentemente, a figura dos irmãos coadjutores sai de cena na instituição das aulas régias, por meio das quais, o professor passou a dar aulas em sua própria casa, na casa dos alunos ou em espaços restritos e para um número limitado de alunos, era desnecessário ter um corpo de pessoas para desempenharem as funções, visto não haver uma estrutura física adequada. A existente contava com o escravo, que cuidava da limpeza e organização do ambiente para as aulas (MONLEVADE, 2006).

Só após a vinda da família real para o Brasil, o Império e a proclamação da república, os sujeitos responsáveis pelas funções não docentes aparecem novamente nas escolas, dentre as quais, destacamos os Liceus, Grupos Escolares e Ginásios. Isso pode ser constatado, segundo documento da Reforma do Ensino Primário no Brasil, datado de 1883:

§ 22. Em cada escola normal haverá um diretor, um secretário, um censor, um amanuense, que acumulará as funções de bibliotecário e arquivista, um preparador para os gabinetes de física, química e história natural, um porteiro, um contínuo e os serventes precisos. § 27. O governo fixará em regulamento, as atribuições dos funcionários das escolas normais. (Ministério da Educação e Saúde. Obras complementares de Rui Barbosa. Reforma do ensino primário. Rio de Janeiro. Vol. X; tomo IV. 1883. p. 108 – 109).

De irmãos coadjutores a serviçais, este foi o novo signo que receberam os profissionais responsáveis pelos serviços administrativos, durante a década de 60, por ocasião da implantação e expansão dos Ginásios Bandeirantes, no Maranhão, conforme denota o fragmento retirado do Regimento Interno dos Ginásios Polivalentes do Projeto Bandeirante.

“Compete ao serviçal: respeitar a hierarquia administrativa”. A designação “serviçal” chama atenção pela carga simbólica que a compõe, que define a postura, o comportamento e a forma como esse funcionário deveria se ver perante a comunidade escolar. Segundo Woodward (2011), é pela linguagem que a identidade vai sendo construída, pois toda identidade depende de um sistema classificatório, que define o ser e o não-ser, num jogo de diferenças que incluem ou excluem os sujeitos de um determinado campo simbólico de representações.

No caso desses sujeitos, sob o signo de serviçais, eles também entram no jogo de diferenciações que tende a posicioná-los de forma subalterna no espaço escolar, criando, pela linguagem e pelas próprias práticas sociais, a separação destes de todo o corpo de profissionais da escola.

As múltiplas denominações atribuídas aos profissionais que desempenhavam funções administrativas ligadas aos serviços de biblioteca, de limpeza, de vigilância, entre outros, recebeu em meados do século XX, a categoria de funcionários de escola.

Com a expansão das escolas, principalmente dos já citados Liceus, Escolas Normais, Grupos Escolares e Ginásios, a burocratização administrativa nesses espaços e o número de funcionários sofrem considerável ampliação. Nasce assim, os/as funcionários/as, ligados aos serviços administrativos e operacionais da escola.

Interessante notar que para esses cargos não havia exigência de muita escolarização, salvo no estado de São Paulo, onde era exigido o diploma de Pedagogia para exercício da função de secretário/a escolar e na rede federal, a formação em nível superior para o cargo de bibliotecário/a (MONLEVADE, 2007).

A pouca exigência de escolarização para os/as funcionários/s de escola reflete, de certo modo, o caráter utilitarista atribuído às funções por eles/as desempenhadas, sendo sua figura ligada ao funcionalismo público e a serviços considerados subalternos, descaracterizados como profissionais da educação. Como consequência desse processo inicial de “desvalorização profissional”, o que hoje se revela nos quadros funcionais do Estado do Maranhão é um significativo número de servidores/as com uma ínfima escolarização e com os mais baixos salários no campo educacional.

A própria luta desses trabalhadores pela valorização profissional só pôde se unificar com a Constituição de 1988, que possibilitou a criação de sindicatos de servidores públicos. Junto a isso, em fins da ditadura militar, período de greves, inflação e baixos salários, os professores, organizados em sindicatos, reivindicam melhores condições salariais, num movimento contra sua proletarização, intensificam a luta com o apoio dos/as funcionários de escola.

Além de engrossarem a marcha pela valorização, os/as funcionários/as também passaram a lutar por sua inserção nos movimentos sindicais, a partir da sociedade civil organizada, representada por órgãos como a Central Única de Trabalhadores, em nível nacional, e os Sindicatos de Professores, em níveis estadual e municipal, espalhados por todo o país.

Em 1990, a Confederação dos Professores do Brasil passou a ser denominada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (SILVA, 2005). Foi nessa mesma época, ocasião em que o Estado brasileiro passava por uma intensa reforma, para tornar-se um Estado mínimo, atendendo às políticas neoliberais, que os/as funcionários/as passam a ser admitidos nas Universidades e escolas por meio da terceirização de seus serviços (NASCIMENTO, 2006, p.66).

Este fato permite-nos refletir sobre o lugar e a importância desses funcionários no espaço escolar e no próprio cenário amplo da educação nacional. A desarticulação de seu trabalho com as finalidades e proposta política e pedagógica da escola é uma das possibilidades de refletirmos sobre a terceirização. São corpos que, estando num ambiente de aprendizagem, dele não participam de forma crítica, uma vez que seu papel se limita à “prestação de serviços” que se delinea por meio de um contrato de trabalho com uma empresa privada. Não estabelecem vínculos por muito tempo, pois transitam entre uma instituição e outra, para atender a uma lógica de remanejamento da empresa; tornam-se cada vez mais alienados de seu papel social, junto à instituição escolar, na medida em que não estabelecem tais vínculos. Nas palavras de Nascimento (2006, p.74),

A terceirização como instrumento institucional dos governos (federal, estadual e municipal) ao modificar as formas de acesso ao serviço público na educação, abandona a concepção de escola pública, democrática e de qualidade para todos. A terceirização, além de banalizar a escola como instituição formadora e como espaço de reflexão, cria uma nova via clientelística de acesso ao emprego aos funcionários da educação (2006, p.74).

Na outra margem e em plena redemocratização do país, no período pós-regime militar, segue-se o processo de legitimação da categoria de

funcionários, por meio de um movimento dos próprios funcionários, que insatisfeitos com a ausência de ações que os projetassem também nas agendas de discussões e reivindicações nacionais conduzidas pela CNTE, convocam o 1º Seminário dos Funcionários da Educação, ocasião em que foi criado o Departamento Nacional dos Funcionários da Educação – DEFE, órgão ligado à CNTE, específico para tratar da situação desses profissionais (NASCIMENTO, 2006).

Após esse 1º Seminário, por força dos movimentos internos à CNTE, funcionários que não se sentiam contemplados na luta nacional por melhores condições de trabalho e pela valorização profissional, se organizaram e realizaram no período de 1995 a 2001, quatro grandes eventos, os Encontros Nacionais dos Funcionários da Educação.

Numa análise sobre cada um dos encontros, Nascimento (2006) aponta a conjuntura política e histórica em que eles se realizaram e descreve as principais reivindicações do movimento, seus propósitos, as temáticas abordadas, os problemas detectados nos Estados brasileiros acerca das condições dos funcionários e seu lugar no contexto da educação. Para efeito de síntese, elencamos abaixo as principais temáticas e problemas observados pelo segmento nas redes estaduais e municipais de ensino de todo o Brasil:

Temáticas e problemas discutidos nos Encontros Nacionais dos Funcionários da Educação – 1995/2001

TEMÁTICAS

- O papel dos funcionários no processo educacional;
- Profissionalização/ Terceirização
- Plano de Carreira unificado da CNTE
- Piso salarial profissional – PSPN
- Funcionamento do Departamento
- Conjuntura
- Organização sindical cutista
- Transformações no mundo do trabalho e a profissionalização dos funcionários da educação
- Gênero e raça

- A unificação e o papel do funcionário da educação na escola pública
- Concretização da unificação orgânica e política dos trabalhadores em educação
- Estruturação e fortalecimento do DEFE
- Discutir e concretizar o projeto de profissionalização nos Estados e Municípios
- Elaborar junto com a CNTE uma política de alfabetização dos funcionários da educação;

PROBLEMAS

- Não consolidação do processo de unificação dos trabalhadores em educação;
- Pouca organização dos funcionários da educação;
- Falta de identidade profissional dos funcionários da educação;
- Terceirização
- Ausência de concurso público para os funcionários da educação;
- Contratos temporários;
- Baixos salários;
- Ausência de Planos de Carreira;
- Condições precárias de trabalho;
- Falta de profissionalização;
- Políticas públicas voltadas apenas para os professores;
- Baixo nível de sindicalização dos funcionários;
- Ausência de políticas no sindicato voltadas para os funcionários;
- Ausência de programas de capacitação e aperfeiçoamento para os funcionários.

FONTE: Construção da autora

Pela síntese acima, podemos ter um panorama da situação dos/as funcionários/as de escola em todo o país, durante o período em que as discussões foram realizadas. Notamos que a identidade profissional é um tema recorrente e transversal em todo o percurso de organização desses funcionários enquanto categoria funcional.

Questões ligadas à profissionalização, formação, condições salariais, desarticulação da categoria remontam um novo contexto da figura desses profissionais na educação nacional, constituem, de certa forma, o substrato

necessário para a luta pela construção de sua identidade, enquanto profissionais em educação.

Relevante dizer que, durante cada um dos encontros, houve o planejamento de diretrizes para reverter os problemas diagnosticados pelos Estados e se tornaram, em certa medida, efetivas em alguns destes, onde o fortalecimento da luta ganhava o apoio dos/as funcionários/as.

A exemplo, o Estado de Mato Grosso que, em 1998, criou o Projeto Arara Azul, cujo objetivo era a profissionalização dos/as funcionários/as de escola, a partir da oferta de quatro cursos de nível técnico: Administração Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação e Manutenção de Infraestrutura Escolar (ANDRADE, 2009) .

Mais tarde, os Estados do Acre, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal implantaram o Projeto, como forma de garantir a profissionalização e a conquista da luta pela identidade profissional dos/as funcionários/as de escola (IBIDEM, 2009).

Só a partir destes movimentos é que, finalmente, a organização e valorização desses sujeitos, enquanto categoria funcional do espaço escolar, foi se consolidando num plano nacional de profissionalização, por meio da criação do Programa Profuncionário.

2.1 O Profuncionário como tear de construção da identidade profissional

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas Públicos de Ensino – Profuncionário é um programa do governo federal que tem como objetivo a formação dos funcionários/as de escola (vigias, merendeiros/as, secretários/as e zeladores/as), tendo como enfoque a construção de sua identidade profissional, por meio de um processo formativo cujos pressupostos se fundamentam na sua história, por meio do resgate da memória individual e coletiva, bem como da construção de novos perfis profissionais, baseados em conhecimentos específicos na área de atuação de cada um dos segmentos acima mencionados (BRASIL, 2007).

Criado em 2005, o Programa torna-se marco das políticas educacionais, voltadas para a formação de vigias, merendeiros/as, zeladores/as e secretários/as de escola, por se tratar da primeira iniciativa, em âmbito nacional, de formação desses/as funcionários/as.

É claro que a criação do Programa liga-se a duas causas contraditórias, que disputam no campo ideológico, espaço e sua hegemonia no jogo das relações de poder. De um lado, o Estado brasileiro, apoiado pelo discurso neoliberal, que se dissemina já na década de 1990, espalhando-se por todos os países da América Latina e Caribe, especificamente no campo educacional, sob a égide da autonomia e descentralização dos sistemas de ensino; da democratização da gestão; da criação de sistemas nacionais de avaliação e de valorização docente, na tentativa de ampliar a competitividade entre países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, regular as políticas sociais de cada um deles, homogeneizando sua ação no interior dos sistemas de ensino (NETO, 2007). De outro, as lutas sindicais ganham força e se organizam no sentido de garantir melhores condições para professores e não-docentes, circunscritos nesses sistemas de ensino, bem como de responsabilizar o Estado pelas políticas sociais necessárias ao atendimento das necessidades vigentes.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, entre os princípios do ensino por ela estabelecidos, evidenciamos a democratização da escola pública, incluindo-se nesse princípio a interpretação de participação dos profissionais da educação nos processos que se desenvolvem na escola, e a valorização dos profissionais da educação escolar, entendendo-se aqui a adoção de medidas voltadas à garantia de condições básicas para a melhoria do processo ensino e aprendizagem, na forma de formação continuada, melhores condições salariais, tempo para estudo, entre outros aspectos.

Assim, o cenário político e a legislação sobre os quais surge o Profuncionário nos aponta o horizonte de contradições, lutas e arranjos ideológicos para a garantia do Estado neoliberal, apoiado, sobretudo, em políticas que acompanhassem o novo contexto da globalização, a partir da construção de uma escola com profissionais mais eficientes, regulados por sistemas nacionais de avaliação. Mas por outro lado, também esses

profissionais, organizados em grupos sindicais, se constituem como sujeitos que repensam sua história e avaliam suas condições sociais dentro de um campo de disputas pela valorização profissional. Aliado a isso, embora seja o Ministério da Educação, o responsável pela garantia de oferta e distribuição do material didático (os módulos) dos cursos, toda a produção de conhecimento materializada nos módulos de formação do Programa é resultado do pensamento de estudiosos e pesquisadores da Universidade de Brasília, dentre eles, alguns citados neste trabalho, como, Monlevade, Silva e Nascimento, os quais definem as perspectivas de aprendizagem para além de uma formação técnica, alçando voos para a construção de saberes filosóficos, sociológicos, psicológicos e antropológicos sobre a educação.

É preciso ressaltar que nosso entendimento sobre esse contexto se apoia na concepção de poder segundo Foucault (2008), para quem o poder não é algo do qual nos apropriamos, ou que exista apenas para um determinado grupo; o poder é uma prática social, algo que exercemos e que, por isso, flui em todo o tecido social, se transforma e toma novas formas, produzindo saberes e práticas sociais.

Dessa forma, embora haja a força hegemônica do estado neoliberal, é possível pensar nas resistências que se instalam internamente nas sociedades capitalistas. São essas forças que, numa alusão à Gramsci, poderíamos chamar de contra-hegemônicas cujo poder é de movimentar a insatisfação e expor as contradições da ideologia neoliberal, forçando o próprio sistema a criar políticas sociais como forma de amenizar tais contradições.

A criação do Profucionário, em 2005, constrói-se a partir de uma estrutura social que não ressignificou esses sujeitos como profissionais no campo da educação, ainda que nos discursos do movimento sindical isto já seja uma possibilidade, em geral, na prática das escolas públicas, eles continuam sendo o profissional burocrático que cuida apenas dos serviços operacionais e administrativos.

Apoiado pelo Parecer nº5154/2004, o qual criou a 21ª Área Profissional, dos Técnicos em Educação, referente às áreas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Profucionário passa a se tornar um programa em nível nacional.

O projeto piloto foi implantado em cinco estados brasileiros, a saber: Pernambuco, Paraná, Tocantins, Mato Grosso e Goiás, tendo sido implantado no Maranhão, no ano de 2006, por ocasião do III Seminário do Profuncionário, realizado em Brasília, com o intuito de ampliação do Programa para mais 12 estados brasileiros (BRASIL, 2007).

O Programa habilita os funcionários de escola em técnicos de nível médio, correspondendo às suas áreas de atuação na escola. Assim, a oferta de cursos se distribui em quatro habilitações: Técnico em Gestão Escolar⁵ (destinado aos secretários/as e assistentes de secretaria); técnico em Multimeios Didáticos (destinado aos responsáveis pelas salas de vídeo, de multimeios, de leitura); técnico em Alimentação Escolar (destinado aos merendeiros/as) e técnico em Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar⁶ (destinado aos zeladores/as e vigias).

Totalizando uma carga horária de 1.260 horas, a formação inicial ofertada pelo Programa se divide em 20% a distância e 80% presencial. Para contemplar a parte presencial, as aulas ocorrem quinzenalmente, aos sábados, no turno matutino.

Em 2007, no início de implementação do Programa, a estrutura organizacional contava com 2 coordenadoras (1 pedagógica e 1 executiva); 16 tutoras e 500 cursistas, os quais se distribuíam em 15 turmas, conforme descrição abaixo:

Habilitação em Secretaria Escolar – 6 turmas

Habilitação em Multimeios Didáticos – 4 turmas

Habilitação em Alimentação Escolar – 3 turmas

Habilitação em Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar – 2 turmas

⁵ A proposta inicial do Profuncionário, vigente em 2007, previa a habilitação em gestão escolar. No entanto, obedecendo ao Catálogo Nacional de Cursos Profissionais de Nível Médio, de responsabilidade da Secretaria de Tecnologia do Ministério da Educação, a nova nomenclatura da habilitação passou a ser Secretaria Escolar (BRASIL, 2012). Neste estudo, utilizaremos o termo vigente em 2007, visto que nosso objeto se refere a este período.

⁶ O mesmo se aplica à habilitação Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar, que passou a ser denominada de Infraestrutura Escolar.

2.1.1 Instrumentos da tecelagem identitária: o currículo focado na identidade

A análise sobre o currículo do Programa se baseia no pressuposto de compreensão deste como uma construção discursiva, em que pese a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, sobretudo pelo enfoque de Silva (1995) e Sacristán (1995). Para estes, o currículo constitui-se como uma narrativa étnica e cultural, que seleciona, legitima e produz conhecimentos eletivos cujo papel é a fabricação de sujeitos e suas identidades.

Nessa direção, o currículo é um campo de intersecções dos saberes produzidos historicamente pela sociedade e privilegiados segundo uma lógica de seleção que funciona a partir de relações de poder, das práticas discursivas que se estabelecem como meio e fim da formação dos sujeitos, produzindo signos, representações e identidades sociais.

Os estudos sobre currículo tem enfatizado como a construção de discursos tem exercido força para sustentar, ampliar e naturalizar as relações desiguais de poder, exclusão social e privilégios de classes, etnias, gênero, sexualidade, religião, entre outros, na sua constituição.

É importante percebermos que, numa perspectiva pós-estruturalista, o currículo é entendido como discurso (SILVA, 2005), que se configura por meio de uma enviesamento dessas categorias identitárias, produzindo os sujeitos participantes do processo de formação.

Nesse sentido, o currículo se constrói por meio do entrelaçamento entre os conteúdos definidos como legítimos e verdadeiros; as práticas sociais dos sujeitos que vivenciam o processo de formação e os elementos materiais e também simbólicos que sistematizam um conjunto de signos entendido e internalizado por todos na convivência do cotidiano da formação. Tais signos se estendem desde os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento de um curso de formação até as formas de organização do espaço destinado a esse fim.

O currículo assim definido nos possibilita pensar em termos de um aparato oficial que se constitui a partir de instrumentos legais, tais como: a proposta pedagógica do Programa, suas bases legais de funcionamento, os

livros didáticos adotados (nesse caso, os módulos), a forma de estruturação dos cursos, entre outros aspectos.

Partindo do currículo oficial, a formação ofertada pelo Profuncionário pode ser compreendida dentro de uma concepção que possibilita aos funcionários serem sujeitos de sua própria história, construindo sua identidade profissional, a partir do entendimento filosófico, sociológico e pessoal de seu lugar no espaço escolar. Assim, o foco da formação tem como pressuposto que os sujeitos em formação sejam cidadãos, educadores, técnicos e gestores em seus espaços de atuação (BRASIL, 2007). Para tanto, a formação atravessa inúmeros conhecimentos: científicos, filosóficos e empíricos, articulando-os interdisciplinarmente. Nesta direção, os objetivos definidos na proposta pedagógica do Pofuncionário, para aprendizagem dos cursistas encontram-se assim delineados:

Conhecer e dialogar com os conhecimentos filosóficos e científicos da educação (teorias, concepções, conceitos e dúvidas);
Problematizar o papel da Educação e da Escola;
Dar visibilidade aos Trabalhadores da Escola (trajetória, identidades, organização, trabalho e profissionalização) (IBDEM).

Esse entendimento nos possibilita uma análise do currículo do Profuncionário em que se considerem as identidades que são chamadas durante a formação, representado pelo currículo oficial, representado pelos instrumentos materiais que institucionalizam o processo de formação, mas também do currículo real que se traduz pelas formas de vivenciar os objetivos e pressupostos da formação.

O currículo real é a soma de vivências que os educandos trazem e produzem durante sua formação, é a experiência direta ou indireta que educandos e educadores têm com um sistema de valores e comportamentos estabelecidos na esfera social da escola, e para além dela (SACRISTÁN, 1995), é a forma mais concreta de se viver os pressupostos hegemônicos que implicitamente se colocam no processo ensino e aprendizagem. Portanto,

A idéia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, sua atitude para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação (IBDEM, p.87).

Embora nossa análise não possa acompanhar o desenvolvimento do processo de formação *in loco*, uma vez que nos concentramos nos egressos de cada habilitação, nossa tentativa em investigar a composição do currículo real do Programa se dará a partir da análise das vozes da equipe pedagógica, coordenadoras e tutoras⁷, das coordenadoras e dos/as cursistas, bem como dos planos de aula, das atividades escritas realizadas, das avaliações e do registro escrito de atividades extra-classes.

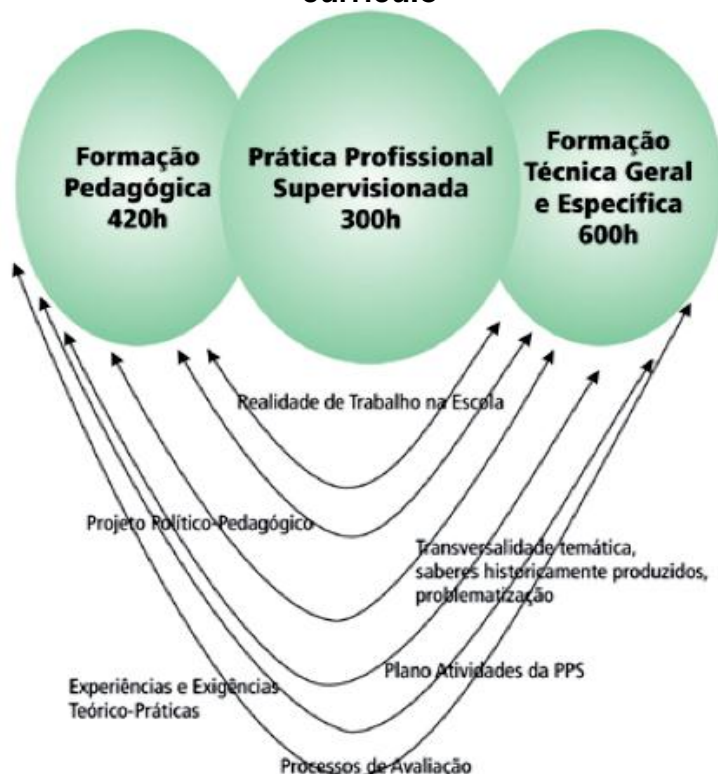
Relevante iniciar nossa análise pelo currículo oficial do Programa, de modo que possamos refletir sobre o poder e legitimidade que a ele é conferido, para que e para quem é produzido, como as narrativas dos módulos representam ou produzem identidades, que conhecimentos são considerados relevantes e como são considerados, como a perspectiva dos/as autores/as se conjuga a dos/as funcionários/as de escola nas narrativas dos módulos.

Para tanto, começemos pela forma de estruturação do currículo que se organiza em três grandes eixos, a saber: Eixo da Formação Pedagógica (360 horas), Eixo da Formação Específica (600 horas) e Eixo da Prática Profissional Supervisionada (300 horas).

Conforme figura abaixo retirada do Módulo Introdutório, denominado Orientações Gerais, podemos visualizar como se estabelecem as relações entre os três eixos:

⁷ No Profuncionário, utiliza-se o termo tutor/a para designar os/as professores/as formadores/as, uma vez que sua proposta pedagógica se baseia na oferta da formação semipresencial, tendo uma carga horária de 80% a distância, por meio de ambiente virtual. No entanto, esclarecemos que, no Maranhão, por falta de condições objetivas, o Programa não contou com plataforma virtual de aprendizagem, onde os/as cursistas pudessem realizar suas atividades.

FIGURA 1 – Esquema das relações entre os eixos na constituição do currículo



FONTE: BRASIL, 2007, p.59

Em relação às representações dos/as funcionários pelo Programa, temos a logomarca, que de forma imagética, representa os sujeitos do processo de formação, conforme demonstra figura a seguir:

FIGURA 2 – Logomarca do Programa Profuncionário



FONTE: BRASIL, 2007, p.3

Considerando que o discurso é decorrente das falas, textos legais, silêncios, mas também das imagens que se ligam à construção do currículo, percebemos na logomarca que re-presenta os/as funcionários/as, que participam do processo de formação do Programa, uma espécie de “enquadramento” das categorias de gênero nas funções exercidas por esses sujeitos.

Assim, a função de merendeiro/a, presente na imagem pelo personagem de blusa amarela, saia preta, avental e chapéu brancos, se liga à mulher, o que nos possibilita refletir sobre que características estão atreladas à construção dessa imagem. Segundo Louro (2011, p.21), sobre uma análise da mulher como sujeito que se tornou visível nos discursos a partir do movimento feminista, nos ajuda a compreender que num primeiro momento, a imagem da mulher se ligou à esfera doméstica, em ocupações dos afazeres do lar e do cuidado com os filhos, constituindo-se aqui, a ideia de um universo feminino naturalizado pelos discursos.

A emergência do conceito de “gênero” para o movimento feminista propiciou a desnaturalização das características que identificavam as mulheres e os homens, sob a justificativa de uma natureza biológica ou psicológica (GONÇALVES, 2006).

O discurso em torno das relações de gênero modifica as ideias essencialistas que dividiram (e ainda dividem) mulheres e homens num corpo de atributos classificatórios, o qual organiza os espaços sociais e as funções e papéis que cada um desempenha, conforme as representações que lhe são forjadas.

Em outro ponto de nossa análise, destacamos a segunda personagem feminina, vestida de saia e blusa laranjas, com uma espécie de caderneta de anotações na mão. É a figura de uma secretária de escola.

Interessante notar que a escola por meio de seu currículo, tem reforçado a ideia de que meninos são melhores em cálculos, raciocínio lógico, enquanto meninas, desenvolvem-se melhor em disciplinas que exigem a escrita (LOURO, 2011). Essas afirmações vão se legitimando e tomando corpo na vida adulta, por meio das profissões que mulheres e homens exercem, de modo a separar um mundo dos homens e um mundo das mulheres. Apesar de

que inúmeras pesquisas já demonstram e comprovam que essas características que geram uma feminilidade e uma masculinidade não correspondem à realidade das escolas brasileiras.

Sobre essa temática, Louro (2011) aponta uma pesquisa realizada por Valerie Walkerdine, que mostra que meninos e meninas não só podem, como subvertem essa lógica binária de construção estereotipada de suas características e habilidades, mesmo assim, quando professores e professoras são questionados sobre os resultados da pesquisa em que meninas obtêm bons resultados em matemática, as justificativas se baseiam em respostas que colocam os meninos numa posição sempre superior às meninas.

Quanto às imagens que correspondem aos homens funcionários de escola, há a representação do zelador com seu instrumento de trabalho que se assemelha a uma vassoura, o que demonstra um caráter reducionista e limitado do papel desse profissional na escola. Ainda, a presença da terceira personagem da esquerda para a direita, verificamos a figura de um profissional de macacão azul, o qual representa os profissionais que trabalham com os multimeios didáticos, em espaços como a biblioteca, a sala de vídeo e a sala de informática.

A imagem do homem se liga a funções e papéis que vão do zelo com o prédio escolar, depreendendo-se o uso da força e de um corpo resistente para prover a limpeza do ambiente, até a utilização das formas mais informatizadas de produção do conhecimento na escola, ligando-o ao próprio processo de tecnologização da sociedade capitalista atual.

As representações feitas em relação aos profissionais da escola, situam-nos num enquadramento funcional ligado a identidades sociais produzidas dentro e fora desse espaço educativo, a partir de uma multiplicidade de elementos, que vão desde o contexto histórico, econômico e cultural até os dispositivos que se encontram na estrutura de funcionamento de toda e qualquer instituição escolar, tais como, as atribuições de cada profissional previstas no Regimento Escolar; o processo de elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; os conteúdos considerados válidos nas Propostas Curriculares; as normas e regras que

estabelecem as relações hierárquicas de respeito e obediência; as finalidades da formação dos atores educativos, entre outros.

É a partir dessa análise que se pode falar das representações que inventam certo tipo de sujeito “apto” a determinada função no espaço escolar. Assim, tem-se, por exemplo, a imagem da professora, (e não do professor) da Educação Infantil; da merendeira (e não do merendeiro) da escola; do vigia (e não, da vigia) responsável pela segurança e proteção dos alunos e demais funcionários. Notamos, portanto, a construção de representações ligadas ao que é ser homem e o que é ser mulher, e como essas categorias se ligam aos discursos do masculino e do feminino como formas de classificar e diferenciar o que é “próprio” de cada um.

Retomando as imagens, as perspectivas que se colocam são a de que as relações de saber/poder (FOUCAULT, 2009) atravessam e produzem as relações de gênero na sociedade, construindo representações que se constituem por um caráter “inato” aos sujeitos, de modo a fixar neles a própria marca das desigualdades sociais.

Embora as imagens construídas na logomarca sejam aparentemente “inofensivas”, elas afirmam e categoricamente classificam os sujeitos pela linguagem, aprofundando as diferenciações, a partir de um critério essencialista que omite as razões sociais e culturais pelas quais essas diferenciações são construídas.

O reflexo dessa visão distorcida acaba sendo a internalização da imagem que o sujeito aprende a ter de si, a partir de um movimento de reprodução das representações evocadas por essa visão.

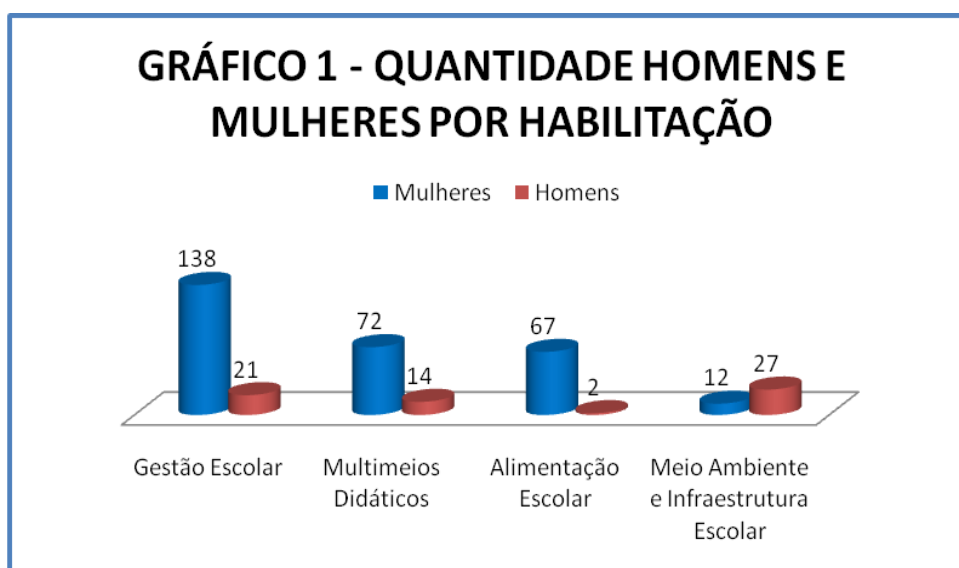
A imagem abaixo apresenta a tutora com quatro funcionários durante um seminário promovido pelo Programa, no ano de 2009, e traduz bem esse processo de internalização, que vem acompanhado de elementos materiais (a presença das vestimentas) e, também, simbólicos, quando os funcionários se apropriam da logomarca para se autorretratarem.

FIGURA 3 – Foto de cursistas funcionário/as



FONTE: Arquivo pessoal, 2009.

Outro ponto a destacarmos diz respeito à constituição das turmas em cada habilitação. Segundo o próximo gráfico, podemos ver como as funções são atravessadas por questões de gênero:



FONTE: Construção da autora.

O gráfico aponta para algumas reflexões em relação ao mercado de trabalho para homens e mulheres, no tocante às funções relativas a cada uma das habilitações. Pelo gráfico, é possível observarmos que há predominância da mulher nas funções desempenhadas na escola, ligadas a cada habilitação. Exceção à habilitação de meio ambiente e infraestrutura escolar, em que os cursistas, em sua maioria, desempenham a função de vigia e as poucas mulheres que integram essas turmas ocupam exclusivamente a atividade funcional de zeladoras.

Esse resultado sinaliza para uma discussão sobre as relações de gênero, na medida em que nos faz repensar sobre as significações de homem e de mulher que vão se construindo pelas práticas sociais no terreno das instituições educativas.

É interessante notarmos que na habilitação de alimentação escolar, destinada a merendeiros/as, a disparidade entre homens e mulheres é a mais acentuada, numa diferença percentual de 97% de mulheres e 3% de homens exercendo a função.

O espaço escolar institucionaliza a identidade dos sujeitos, que aprendem modos de ser e de conviver numa certa cultura organizacional, interpelada por aquilo que Foucault (2009) chama de poder disciplinar, segundo o qual, os corpos são individualizados por uma localização espacial que não os fixa, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações de poder.

O currículo real também se faz presente nessa distribuição, pois enquanto elemento de organização e ordenamento dos corpos, potencializa o poder disciplinar, na medida em que cria um código específico de naturalização das relações de poder, produzindo assim, significados que são internalizados por todos, numa espécie de imaginário coletivo, em que cada um partilha das regras implícitas estabelecidas sobre os sujeitos e seus modos de agir, falar e pensar.

A escola, então, se organiza como espaço disciplinar, distribuindo os sujeitos em espaços e tempos determinados pelas funções que exercem, pelas representações sociais que os significam e pelas identidades funcionais, profissionais e pessoais que constituem sua subjetividade. Neste sentido, o

currículo não só colabora para a produção desses sujeitos, como também é permanentemente construído por eles, visto que todo currículo é uma *práxis* social (SACRISTÁN, 2000) que faz da escola um sistema social, expressando os sentidos e mecanismos por meio dos quais a própria vida e o contexto cultural são interiorizados e, ainda, ressignificados.

O currículo, nessa perspectiva, constitui-se como um elemento de fabricação dos sujeitos e da própria escola como instituição cultural, sendo ele mesmo um sistema que articula organicamente inúmeros subsistemas, que orientam o funcionamento da instituição escolar, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Outro ponto a destacarmos são os módulos do Programa. Todos os módulos possuem uma estrutura comum que se inicia com a apresentação do módulo pelo/a autor/a, seus objetivos e a ementa a ser estudada durante o módulo.

Em seguida, o/a autor/a se apresenta ao cursista. Notamos que a linguagem utilizada nesse item traduz a intencionalidade de aproximação do/a leitor com o/a autor/a, na medida em que há uso da 1ª pessoa do singular e o texto ganha um tom de conversação, com utilização de termos como “oi, olá”. Cada autor/a torna a apresentação mais pessoal, chamando a atenção do/a cursista para a importância do módulo, bem como de sua vivência pessoal e profissional com a temática a ser abordada.

O uso das palavras pelos autores estabelece os lugares e tempos sociais, ideológicos e culturais de onde falam e inscrevem suas vozes (FERNANDES, 2007). As palavras, proposições e expressões só ganham sentido a partir do sujeito e sua relação com o contexto histórico em que escreve, dentro das condições onde produz o discurso.

Assim, percebemos que o uso de palavras e expressões próprias da língua oral, revela-nos que a finalidade dos/as autores/as dos módulos é, de certa forma, também, se aproximar do/a cursista, por meio do uso da linguagem de seu cotidiano, na tentativa de “desengessar” os conhecimentos científicos que vão ser abordados no módulo, torná-lo mais acessível, mais contextual e mais próximo da realidade dos/as funcionários/as. O exemplo a seguir, retirado de um dos módulos, evidencia melhor o que estamos dizendo.

Após uma exploração sobre ideologia, o autor finaliza sua explicação por meio de uma metáfora:

Imagine uma manhã bonita, ensolarada, em que, aparentemente, você enxerga tudo até onde seus olhos alcançam. Parece tudo nítido, não? Agora imagine um outro amanhecer, coberto de neblina, que o impede de enxergar com clareza o horizonte. A ideologia é essa neblina que o impossibilita de enxergar claramente as coisas como são (BRASIL, 2006, p.57).

Essa lógica de construção dos textos vai se tornando mais clara durante todos os módulos, que numa abordagem mais simples, conseguem explorar as categorias de análise nos campos das Ciências Humanas e Sociais.

Os/as cursistas constantemente também são chamados a participar dos processos de reflexão pelos módulos. Isto ocorre por meio da própria escrita dos/as autores/as, mas, também, pela forma de organização de cada módulo, que contempla ícones cuja função é romper com a lógica de construção de um texto linear e dar suporte para a intertextualidade.

Esses ícones se distribuem em todo o módulo, incitando o/a leitor/a a se constituir como sujeito discursivo, o qual

deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, 2007, p.33-34).

Portanto, através desses múltiplos instrumentos, entendemos ser possível e plausível o tecido identitário dos/as egressos/as do Programa, com o currículo oferecido. Este tecido é complementado pelo eixo pedagógico a discutir.

2.1.1.1 Eixo Pedagógico

Nos eixos do currículo do Profucionário, destacamos os módulos e o trabalho pedagógico desenvolvido, por meio da análise das entrevistas com as coordenadoras e tutoras, de alguns planos de aula, relatórios das tutoras e as atividades propostas.

O eixo pedagógico, constituído por carga horária de 360 horas, possui uma base comum para todas as habilitações conforme a matriz curricular abaixo:

QUADRO 1 – Matriz Curricular do Eixo Pedagógico

MÓDULO	CARGA HORÁRIA
Módulo 1: Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores.	60h
Módulo 2: Educadores e Educandos: tempos históricos.	60h
Módulo 3: Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosófica e antropológica.	60h
Módulo 4: Relações Interpessoais: abordagem psicológica	60h
Módulo 5: Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação.	60h
Módulo 6: Gestão da educação escolar.	60h

(FONTE: BRASIL, 2007, p.61)

A formação pedagógica, como parte da base comum do currículo, apresenta uma proposta de percurso teórico-metodológico baseado na construção da identidade profissional dos/as funcionários/as como educadores inicialmente. Como ela faz isso? O Módulo 1, já sugere situar esses sujeitos em quatro identidades básicas, a saber: cidadãos, educadores, profissionais e gestores.

Como educadores, o currículo do Programa sugere que é preciso que os/as funcionários/as conheçam os eixos conceituais que engendram os discursos sobre educação. Assim, os módulos partem da reflexão inicial sobre a identidade dos/as funcionários/as, conforme sinaliza o capítulo I do Módulo 1,

“Funcionários das escolas públicas: quem somos nós?” para depois partirem para o contexto mais amplo em que esses/as funcionários/as vão sendo “inventados” pela história da educação no Brasil.

A posição dos sujeitos na teia discursiva proposta pelos módulos transita entre sua condição como interlocutor das falas e textos de cada módulo, na medida em que são chamados a evidenciar suas opiniões acerca das temáticas e problemáticas abordadas e, por outro lado, como funcionários/as de educação, inseridos num contexto mais amplo, em que se expressam conjecturas sociais, políticas, ideológicas e históricas.

Levando em conta o universo de atuação dos/as cursistas, as especificidades da escola e as relações que ali se estabelecem, os módulos do eixo pedagógico seguem uma trajetória epistemológica de construção do conhecimento, a partir da reflexão sobre conceitos centrais, em torno dos fundamentos da educação, necessários à compreensão da escola como *lócus* de produção de sujeitos, de saberes e de ampliação das formas de entendimento sobre o mundo social.

2.1.1.2 Eixo Técnico

O eixo técnico é composto por uma parte comum, totalizando 180 horas, conforme demonstra quadro abaixo:

QUADRO 2 – Matriz Curricular do Eixo Técnico/Base Comum

EIXO DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA
Módulo 7 – Informática Básica	60 h
Módulo 8 – Produção Textual na Educação Escolar	60 h
Módulo 9 – Direito Administrativo e do Trabalho	60 h

(FONTE: BRASIL, 2007, p.61)

O três módulos que integram o eixo técnico/base comum têm como finalidade a construção de saberes que se inserem num conjunto de

habilidades ligadas à competência leitora, ao uso de tecnologias e ao conhecimento sobre os direitos dos funcionários de escola como profissionais.

No que se refere à parte específica do eixo técnico, a matriz curricular se define pela natureza e finalidades de cada habilitação, contemplando conteúdos voltados ao desenvolvimento de competências características de cada curso.

Assim, tem-se, por exemplo, a matriz curricular de cada habilitação conforme segue abaixo:

QUADRO 3 – Matriz Curricular Eixo Técnico/Parte Específica

Eixo Técnico – Parte Específica			
Secretaria Escolar	Multimeios Didáticos	Alimentação Escolar	Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar
10 – Trabalho Escolar e Teorias Administrativas	10 – Teorias da Comunicação	10 – Alimentação e Nutrição no Brasil	10 – Teorias do Espaço Educativo
11 – Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola	11 – Audiovisuais	11 – Alimentação Saudável e Sustentável	11 – Meio Ambiente, Sociedade e Educação
12 – Legislação Escolar	12 – Biblioteca Escolar	12 – Políticas de Alimentação Escolar	12 – Higiene e Segurança nas Escolas
13 – Técnicas de Redação e Arquivo	13 – Laboratórios	13 – Produção e Industrialização de Alimentos	13 – Equipamentos Hidráulicos e Sanitários
14 – Contabilidade na Escola	14 – Oficinas Culturais	14 – Organização e Operação de Cozinhas Escolares	14 – Equipamentos Elétricos e Eletrônicos
15 – Administração de Materiais	15 – Informática Aplicada à Educação	15 – Planejamento e Preparo de Alimentos	15 – Equipamentos e Materiais Didáticos
16 – Estatística Aplicada à Educação	16 – Informática Aplicada às Artes	16 – Cardápios Saudáveis	16 – Técnicas de Construção

(FONTE: BRASIL, 2007, p.71)

O currículo do Programa articula os saberes pedagógicos aos técnicos, necessários ao exercício das funções desempenhadas por esses

profissionais, constituindo-se a partir do diálogo entre as disciplinas de cada eixo, conforme aponta as Orientações Gerais de implementação do Programa:

O cruzamento dos eixos acontece (...) em decorrência dos princípios apresentados (indissociabilidade entre teoria e prática; construção de competências e conhecimentos por meio de problematização, investigação e reflexão na vivência e na prática; transversalidade temática), os quais garantem que certos temas, certos procedimentos e certas atitudes transitem de um eixo para outro por conta das competências dos sujeitos em formação (...). Especialmente a competência de transformar o saber fazer da vivência em prática educativa, para a construção de outras relações sociais, mais humanizadas (BRASIL, 2007, p.60).

Na análise dos planos de aula disponíveis (Anexo A), percebemos a preocupação da equipe pedagógica (coordenação e tutoras) em tornar acessíveis os conteúdos trabalhados na parte específica, contextualizando-os com a vivência dos/as cursistas e problematizando as formas de pensar alguns conceitos dos quais já se tinha algum tipo de conhecimento.

Os planos demonstram também, a orientação de se construir perfis profissionais técnicos e reflexivos, e não, tecnicista. Neste, o principal enfoque recai sobre o fazer, desprovido de um processo mais crítico de se entender por que fazemos, por que nossas práticas são estas e não outras e qual a importância político-social de uma determinada prática para o contexto social.

Percebemos ainda, que os planos trabalham uma perspectiva de construção do eu, a partir de processos reflexivos sobre as concepções dos/as cursistas acerca de temáticas que envolvem não só a profissão, mas também, a vida social e os significados que cada um vai dando, a partir de sua vivência pessoal.

2.1.1.3 Prática Profissional Supervisionada

A Prática Profissional Supervisionada – PPS, com carga horária total de 300 horas, constitui-se o terceiro eixo de formação no Profucionário, caracterizando-se como a possibilidade de transversalização dos

conhecimentos adquiridos durante o curso, articulando teoria e prática da formação profissional.

Segundo o módulo de Orientações Gerais, a PPS tem como papel propiciar a devida articulação dos novos saberes que os cursistas vão adquirindo, na construção de uma nova identidade profissional e a superação de práticas dissociadas desse processo reflexivo de sua condição como educador e profissional. Conforme aponta o já citado módulo:

O eixo da PPS é concebido no Profucionário como aquele em que o cursista se situa na redefinição de seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais. São momentos de problematização da rotina e de criação de outras possibilidades práticas com base nos estudos dos módulos e das necessidades educativas das escolas (BRASIL, 2007, p.53).

Dessa forma, a PPS pode ser desenvolvida na própria escola, já que a perspectiva de orientação é a de que o/a cursista, em vista de seu processo de formação, irá ressignificar sua prática, adotando novas posturas, repensando sua rotina e concebendo-se como um/a funcionário/a que articula saberes da experiência (Pimenta, 2004) aos saberes profissionais.

Em nosso entendimento, a perspectiva do currículo do Programa leva-nos a perceber que a proposta é a de que, ao vivenciar o processo de formação, o/a cursista passará por uma transformação, cuja transição se dá na passagem da desconstrução de representações que evoquem o sentido e o trabalho desses profissionais como meros executores de tarefas mecânicas e de automação no espaço escolar, para a construção ou (re) construção de novas representações que levem em conta a participação dos/as funcionários/as como sujeitos que se inserem nas práticas educativas da escola, ampliando o espaço, tempo e qualidade de sua atuação profissional.

Pelo módulo de Orientações Gerais, podemos observar a caracterização da formação sobre o pressuposto de uma transformação, conforme se apresenta a seguir:

Trata-se da busca de uma formação que se caracteriza como transformação dos “funcionários” em educadores e co-gestores

da educação na escola. Transformação que, como processo de desconstrução e reconstrução de si por meio de atividades teórico-práticas, caracteriza-se como autoformação. Tem-se aí, portanto, o **princípio da formação como autoformação ou transformação de si mesmo em outro** (grifo do autor. BRASIL, 2007, p.46).

Podemos identificar a partir da assertiva acima, que o currículo do Programa, pelo menos num plano conceitual e legal, posiciona os sujeitos como foco da formação, mobilizando saberes e práticas educativas, desenvolvendo por meio da PPS, a vivência da práxis como elemento constituinte da profissionalização. A práxis, nesse sentido, pode ser concebida como o pressuposto que situa a formação no campo de indissociabilidade entre teoria e prática (CANDAU, 2010), por meio do qual os percursos e trajetórias da profissionalização ganham significado e relevância, na medida em que as atividades e experiências do processo formativo vão adquirindo sentidos próprios mediante sua articulação com a vivência individual dos sujeitos que participam desse processo.

Interessante perceber que na fala de uma das entrevistadas que fazem parte do corpo administrativo e pedagógico do Profuncionário, são evidenciados os efeitos de um currículo, que segundo ela, consegue desenvolver-se no sentido de construção dessa práxis:

O currículo dependendo da habilitação, ele tem um eixo pedagógico pra que todos os cursistas se encontrem como educadores e como responsáveis pela aprendizagem dos alunos dentro da escola, e aí, passando pela Filosofia, pela Antropologia, pela Sociologia, como eu já falei... então, um currículo muito rico e voltado para os assuntos da escola sem que ele [o cursista] perca sua identidade e sua função dentro da escola. Então, com a PPS, que é a Prática Profissional Supervisionada, ele teve um acompanhamento e a gente foi, neste acompanhamento, vendo a sua transformação dentro da escola. Então, era um currículo que ele via a parte teórica e prática dentro da sala de aula com a sua tutora e voltava para a escola com essa prática fortalecida. Então, um currículo dinâmico, ativo, certo... E ele tinha um feedback. Ele ia e voltava, certo... trabalhando (Helena, Coordenadora Executiva do Profuncionário. Entrevista concedida em 13/02/2013).

Conforme afirma Pimenta (2009, p.69), quando se refere ao professor, e que aqui ampliamos nosso olhar com alusão aos funcionários de escola, estes são seres de práxis. Em suas atividades, assim como nas dos/as professores/as, eles/as traduzem a unidade, ou mesmo, o confronto entre a teoria e a prática. Portanto, pensando desse modo, é imprescindível que as práticas pedagógicas do currículo de formação desses profissionais deva convergir para o entendimento de que suas ações só ganham sentido e legitimidade quando ancoradas num processo reflexivo de construção da identidade profissional.

O estágio precisa ser concebido como um espaço/tempo dentro do processo formativo, espaço de conflitos entre o sabido e o novo saber, tempo que se constrói pelos momentos ininterruptos de produção de conhecimentos sobre a profissão, mediado pelas pesquisas e intervenções sobre o *lócus* de atuação profissional.

Nessa direção, entendemos que há a condição precípua para a formação dos/as funcionários/as de escola, sem a qual, é impossível estabelecer o diálogo com o saber-fazer, é o entendimento da prática (reflexiva) como fonte de construção e reconstrução da identidade profissional.

Para Pimenta (2009, p.24), *uma identidade profissional se constrói [...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições*. Considerando essa afirmação, podemos situar a identidade profissional no âmbito dos discursos que criam e recriam os signos necessários ao entendimento de quem somos e de como nos constituímos pelas nossas práticas sociais.

A identidade profissional deve ser traduzida na trajetória teórico-prática do currículo de cursos de formação (inicial ou continuada), na medida em que a existência dos mesmos condiciona-se, entre outras finalidades, à constituição de sujeitos como profissionais que participam e se afirmam a partir de uma identidade.

Nessa discussão, é preciso se levar em conta que toda identidade se insere numa zona de conflitos, pois *é um espaço de ser e de estar na profissão* (NÓVOA, 1992, p.16). Desconstruções, reconstruções, retomadas vão fazendo

parte do percurso que se insere, sobretudo, num processo intermitente de formação profissional.

Observamos que esse refazer-se na profissão como condição para entendimento da perspectiva teórico-prática inerente ao estágio é uma premissa bastante utilizada no discurso do corpo pedagógico do Programa, tanto quando se trata do ponto de vista legal, a partir da Proposta Pedagógica, quanto do ponto de vista empírico, quando damos voz à experiência vivida com a PPS, por meio da coordenação pedagógica, conforme mostra o relato a seguir:

Muitos na PPS, né, que é na Prática Profissional Supervisionada, eles declararam uma mudança muito grande de comportamento, de postura e já participando das reuniões de pais e mestres, já participando de projetos na escola. Então, foi muito interessante essa inclusão desse profissional nas atividades da escola (Margarida, Coordenadora Pedagógica do Profucionário. Entrevista concedida em 10/03/2013).

O relato evidencia que por meio do estágio, o/a cursista começa a participar dos processos pedagógicos que ocorrem na escola, ampliando seu campo de atuação, junto à comunidade escolar. Essa nova situação permite-nos situar a importância da PPS na construção de uma identidade profissional marcada pela visibilidade desses sujeitos, na medida em que através dela, os/as cursistas vão ressignificando suas atividades funcionais na própria escola onde já atuava antes de estudar no Profucionário.

Esta é uma característica diferenciada do estágio no Programa, pois via de regra, o estágio é concebido como o momento inicial na profissão, em que se entrecruzam os saberes da formação com as práticas a serem desenvolvidas no campo de atuação. Para o/a cursista do Profucionário, esse estágio é um momento de reflexão sobre sua experiência como profissional e a possibilidade de ressignificá-la, mediante novas práticas que se engendram num processo reflexivo de questionar o lugar que ocupa na escola.

Segundo relatos das tutoras e coordenadoras do Programa, a PPS cumpre com esse papel de dimensionar o trabalho do/a cursista na própria escola, por meio de atividades práticas que são desenvolvidas durante os eixos

pedagógico e técnico, bem como através da implementação do projeto “Conhecendo o Profuncionário” (Anexo B).

O projeto desenvolvido nas quatro habilitações (Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar) tem como finalidade situar o/a cursista como educador em processo de formação, divulgando na escola, os conhecimentos por ele/a adquirido na formação, conforme apontam os objetivos gerais do referido projeto:

Valorizar os cursistas do PROFUNCIONÁRIO como sujeitos educadores, proporcionando conhecimento as comunidades escolares onde estes estão atuando, sobre a relevância da formação continuada em que estão envolvidos, como elemento que contribuirá significativamente para a melhoria da Educação Pública.

Perceber a importância da utilização de conteúdos relevantes ao cotidiano dos Técnicos em Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutra e Meio Ambiente e sua participação na construção dos mesmos (BRASIL, 2007, p.34).

A proposta metodológica do Projeto aponta que em cada escola, os/as cursistas se organizem por equipes, conforme seu turno de trabalho. As atividades a serem desenvolvidas se concentram na produção de um jornal-mural na escola, conforme mostra a figura abaixo:

FIGURA 4 – Foto do Jornal Mural do Profuncionário



FONTE: Arquivo pessoal

O jornal mural é constituído de informações sobre o/a cursista e sobre o Programa cuja divulgação segue as seguintes etapas:

1ª Etapa: Conhecendo os Cursistas

Organizar as informações [...] criando uma breve biografia colocando a foto e o depoimento, sempre situando a qual habilitação pertence (Anexo B: Projeto Conhecendo o Profucionário/SEDUC 2009).

A foto abaixo, retirada do memorial de uma cursista, mostra o momento desta primeira etapa realizada em uma escola:

FIGURA 5 – Foto da 1ª Etapa de Divulgação do Jornal Mural do Profucionário



FONTE: Arquivo pessoal

2ª Etapa: Conhecendo o Curso

Organizar as informações [...] criando um breve informativo sobre a lei que regulamenta o PROFUNCIÓNÁRIO, as habilitações identificando o perfil profissional que cada uma formará.

Atividades de cada módulo que a sua equipe julgou mais relevante. Com foto da equipe Diretiva do programa e a tutora (IBIDEM. SEDUC 2009).

FIGURA 6 – Foto da 2ª Etapa de Divulgação do Jornal Mural do Profucionário



FONTE: Arquivo pessoal

3ª Etapa: Reconhecendo as Necessidades da Escola

Organizar as informações, criando uma breve informativo que chame a atenção algum assunto que a Escola necessite no momento.

4ª Etapa: Caminhos Específicos

Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando uma breve informativo que demonstre seu percurso em sua habilitação.

5ª Etapa: Nossa Formatura

Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando um breve informativo onde vocês destacaram esta vitória em suas vidas (IBIDEM. SEDUC 2009).

Percebemos que apesar das falas de tutoras e coordenadoras acerca da efetividade da PPS, o Projeto de estágio caminha na direção de uma atividade limitada ao registro sistêmico do que foi produzido pelo/a cursista/a durante a formação, mobilizando a comunidade escolar a conhecer os profissionais e suas trajetórias de formação, bem como o/a próprio/a funcionário/a a se reconhecer na profissão.

No entanto, sentimos falta de um projeto de estágio que possa adentrar nas especificidades da profissão, conforme aponta Pimenta (2004) quando define esses projetos como um instrumento teórico-metodológico que parte das finalidades e características de cada curso de formação, transitando pelas necessidades e interesses dos estagiários em aprofundar determinados

conhecimentos e aspectos ligados aos problemas educacionais, bem como pelo diagnóstico que fazem da escola, de forma a atender suas demandas reais.

Vemos, assim, uma proposta de estágio ainda tímida frente à proposta de construção identitária a que o Programa se propõe, pois as atividades estabelecidas em cada etapa tendem a simplificar e até reduzir os impactos da formação dos/as funcionários em seu ambiente de trabalho, na medida em que pouco mobilizam as competências definidas para cada habilitação na Proposta Pedagógica do Programa (Anexo C).

Em nosso entendimento, o estágio precisa articular-se a uma perspectiva que contemple os sujeitos em seus processos criativos, modificando práticas que já não correspondem ao contexto de atuação profissional e reorganizando saberes necessários à constituição de novas identidades profissionais.

Em sintonia com esse pensamento, recorreremos à SOUZA (2006, p.141), quando se refere à importância do estágio na constituição do sujeito, em meio às experiências pessoais e profissionais:

Entender o estágio e o lugar que têm as experiências no processo de formação e na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade na pessoa do professor, envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados à aprendizagem da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucional e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão.

Embora trate especificamente da figura do/a professor/a, retomamos as ideias de Souza no contexto da formação dos/as funcionários/as de escola em que o estágio deve caracterizar-se como um processo que faz parte de toda a trajetória do curso, atravessando os conhecimentos teórico-práticos, na perspectiva de desconstruir representações dos papéis sociais desses sujeitos e construir, por meio de uma práxis, novas representações e novas identidades.

Trata-se, portanto, de uma experiência que envolve a compreensão de situar-se no processo de formação profissional como um sujeito que avalia seu percurso individual, sua história de vida, sua trajetória profissional na escola e como tudo isso colabora para a constituição do ser funcionário/a, e como diz Nóvoa, do estar na profissão.

3 TECENDO IDENTIDADES: OS/AS FUNCIONÁRIOS/AS E AS ATIVIDADES DO PROGRAMA

A formação dos/as funcionários/as de escola precisa se caracterizar como o tempo presente em que as marcas da trajetória individual dos sujeitos se condensa nas perspectivas futuras do trabalho e da própria vida pessoal, produzindo novas formas de compreensão sobre o mundo e sobre si próprios/as.

Nesse processo, consideramos que o currículo real é a força motriz que impulsiona a construção de valores, hábitos, atitudes, saberes e competências em cada sujeito, sempre de modo muito particular, pois cada um apreende das vivências, aquilo que pode se articular às concepções já existentes, ainda que conflituando-as, num processo de reestruturação do já pensado e apreendido em outras circunstâncias.

Os processos formativos permitem aos sujeitos construir novos significados, organizar novos discursos, tanto num campo simbólico como material, na medida em que mobilizam as estruturas intra e interpsicológicas (VYGOTSKY, 2001), mediante as interações que o sujeito participa nos grupos sociais, os quais são dinâmicos, mutantes e culturais. Isso nos possibilita pensar na infinda trajetória de desconstruções e construções pelas quais cada sujeito passa ao longo da vida, de forma ininterrupta, complexa e encadeada.

Cada sujeito que entra no espaço de formação traz essa trajetória para os momentos de troca e colabora com a sua própria aprendizagem, porque traz elementos não pensados, não previstos e em algumas circunstâncias, silenciados, pela memória.

Por isso, a formação não deve se reduzir meramente aos aspectos técnicos da vida profissional, pois ultrapassa-os e requalifica-os, dentro dos esquemas de pensamento de cada sujeito ali presente. Tornando-se necessário um amplo processo de reflexão de cada um/a sobre si mesmo/a, sobre suas posturas profissionais e pessoais, sobre sua história de vida, sobre o eu que a memória constrói, assumido na identidade.

A narrativa da cursista Fátima (59 anos) demonstra o contato inicial com o processo de formação e suas impressões sobre o curso, remete-nos a

pensar que o lugar e a importância que a formação tem na vida do sujeito está condicionada ao olhar deste sobre a vivência propiciada pelo processo formativo:

O nosso primeiro encontro foi enriquecedor, pois iniciamos o estudo sobre a importância dos funcionários de escola dentro do contexto da educação escolar. E para reflexão foi lido o texto “Seja sempre o melhor” onde ressalta a questão da importância ou melhor do respeito ao semelhante.

Fiquei bastante surpresa pois não sabia que este curso tinha toda esta dimensão; a de formar técnicos ou melhor a de valorizar aqueles que lutam diariamente pela qualidade da educação, mesmo não exercendo a função docente (Retirado do memorial de formação. Grifo nosso).

Notemos a reorganização no pensamento da cursista quando dimensiona a relevância do Profuncionário. Primeiro numa instância profissional e curricular, qual seja, a formação em nível técnico. Logo depois, ela extrapola a visão pedagógica e a dimensiona numa visão política: “valorizar aqueles que lutam diariamente pela qualidade da educação”, ainda que estes não sejam professores/as.

O discurso inicial de Fátima é um olhar atencioso sobre o primeiro contato com a formação, apresenta o caráter subjetivo da escrita narrativa, porque explicita as reestruturações que os sujeitos fazem daquilo que ouvem ou leem.

Além disso, posiciona-a como alguém que está presente no processo, não apenas como ouvinte/espectadora, mas como alguém que participa reflexivamente desse processo. Na afirmativa “ainda que estes não sejam professores”, a cursista posiciona claramente seu lugar e seu papel na escola, a partir da relação que estabelece com o outro, neste caso, o/a professor/a. Nossas posições sociais vão se assumindo dentro desses discursos que organizam a vida social, estabelecendo nossa identidade por meio das práticas discursivas (FOUCAULT, 1989) que dão corpo às formas de viver simbólica e materialmente num determinado contexto, contingenciando nossos lugares e tempos.

Não se pode deixar de pensar na formação dos/as funcionários/as de escola sem assumirmos a importância da tríade

memória/identidade/formação, pois todo e qualquer processo de aprendizagem recorre indubitavelmente a esses elementos, uma vez que as nossas subjetividades se constituem e se afirmam por meio deles, somos quem somos porque temos uma memória que retoma, classifica e elege essa construção do eu, permitindo-nos ao longo da vida, a nossa formação como sujeitos sociais, que assumem diferentes identidades, em meio às diversas e adversas situações do cotidiano, o qual somos chamados a participar.

3.1 O percurso da formação e a perspectiva de construção da identidade profissional

3.2 Pratiques

No Profucionário, importa-nos compreender como a formação (sistemática e formal) propiciou, por meio das atividades desenvolvidas, a construção ou desconstrução desses sujeitos. De que forma os sujeitos estabelecem as relações intra e interpicológicas com o currículo vivido, e como, a partir das reflexões que expressam no registro escrito dessas atividades, vão internalizando a proposta pedagógica do Programa em seus esquemas mentais.

O currículo do Programa contempla como instrumento metodológico para a construção de atividades teórico-práticas, os *pratiques*, os quais consistem de atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula e que, em geral, deveriam ser dimensionados na prática das escolas onde o/a cursista trabalha.

Pratique é uma nomenclatura própria do Profucionário, insere-se num campo semântico em que se desenvolve uma prática por meio de um processo reflexivo de teorias estudadas na formação.

Numa análise sobre os *pratiques* propostos no biênio 2007-2008, verificamos que parte deles foi uma proposta definida nos Módulos e outra parte, construção das tutoras por meio do processo de planejamento, conforme relatos das tutoras do Programa.

A exemplo, retiramos uma atividade proposta pelas tutoras do Módulo 4 – “Relações Interpessoais: abordagem psicológica”, o qual aborda sobre as principais teorias de aprendizagem no campo da psicologia, conforme segue abaixo:

QUADRO 4 – Pratique do Programa

PROFUNDACIONÁRIO – 22/09/2007

OBJETIVO

Conhecer alguns teóricos da aprendizagem (Piaget, Vigotsky, Wallon e Freud), para que possam perceber aspectos do desenvolvimento psicológico que permitam uma reflexão sobre a importância do papel da escola e de todos os atores envolvidos na construção da cidadania.

Módulo 4 – Relações Interpessoais: Abordagem Psicológica (Regina Pedroza)

PESQUISA DE CAMPO (Teorias da Aprendizagem)

Caro (a) cursista,

É hora de conhecer melhor na prática as teorias psicológicas da aprendizagem estudadas no módulo 4. Aproveite o seu espaço de trabalho para observar como os (as) alunos (as) apresentam as fases, níveis ou períodos caracterizados pelas teorias de aprendizagem. Para tanto, siga o esquema do quadro abaixo.

Escola Observada:		
Situação observada	Fase/Nível/Período	Caracterização

Após preenchimento individual do quadro acima, sistematizem em um único quadro todas as observações de cada integrante da equipe. Depois escolham uma forma de apresentação (teatro, música, cartazes, paródias, poesias etc) para socializar o que foi vivenciado pela equipe.

OBS.: Cada equipe terá o tempo máximo de 15 minutos para sua apresentação. A data de entrega e apresentação será dia: ____/____/2007.

Nas observações feitas em relação aos práticos, percebemos que em geral, eles possuem uma natureza teórico-prática, constando de reflexões sobre situações do cotidiano escolar e de uma retomada dos conceitos estudados no espaço de formação, a partir de um olhar do/a cursista/a funcionário/a sobre si mesmo/a.

Acreditamos que esse processo reflexivo, desencadeado pelas atividades denominadas práticos, 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.

Numa alusão aos pressupostos de Shön (2000) e Alarcão (2003) sobre o professor reflexivo, podemos considerar que as atividades analisadas contribuem para o agenciamento desses sujeitos no contexto das relações sociais e de produção existentes na escola.

Percebemos que a proposta com um currículo que desenvolvesse atividades necessárias ao protagonismo dos sujeitos é algo que não só atravessa os objetivos de aprendizagem nos práticos, mas a própria concepção da equipe pedagógica do Programa, conforme demonstra a fala abaixo de uma coordenadora pedagógica, quando nos revela o contato inicial com os/as cursistas e como o processo de formação foi redesenhando os sujeitos:

Nessa relação inicial, a gente percebe que eles são muito tímidos, têm uma dificuldade de se pronunciar, uma dificuldade de escrever, tem uma inibição realmente por ter parado no tempo, mas que aos poucos, depois de alguns meses, a gente foi percebendo já eles falando, já participando, contribuindo... então, eu percebi um crescimento muito grande... a autoestima elevada, porque no começo, parece que eles estavam se escondendo, depois, tava todo mundo querendo participar, inclusive as atividades que nós realizamos com eles, junto com as tutoras, as mostras de painéis, os seminários... é impressionante como eles têm capacidade de fazer poesia, capacidade de desenhar, de escrever, tantas capacidades que às vezes a escola ainda não tem olhar né, direcionado pra esse profissional... me impressionou muito de ver vigias, de ver

merendeiras, de ver pessoas que estavam só nos corredores, se pronunciando... impressionante ver eles falando de termos mesmos próprios só da Pedagogia e eles conseguiram dominar... e eles escreverem e conseguir concretizar isso no seu dia a dia (Angélica, Coordenadora Pedagógica do Programa. Entrevista concedida em 24/03/2013).

Além de possibilitarem a reflexão sobre a escola como espaço de sua profissionalização, os pratices permitem ainda, que os/as cursistas se reconheçam em sua própria trajetória, dizendo de si, possibilitando perceber quem são e como veem a importância de seu papel na escola.

Verificamos, em algumas atividades, que as relações entre os/as cursistas e a forma como cada um se importa e se envolve com o outro são objetivos de aprendizagem no processo formativo. A exemplo, em um pratique, as tutoras solicitaram que cada cursista escolhesse outro cursista para fazer-lhe uma carta de incentivo a permanecer no Programa, visto que, como são jovens, adultos e idosos que há anos não estudavam, muitas vezes, havia desistências nas turmas.

Abaixo o fragmento de uma carta do cursista Cloves (55 anos):

Prezada amiga Dona Edna Maria, espero que esta lhe encontre com bastante paz, harmonia e saúde, com todos os seus familiares.

A finalidade desta é para lhe relatar a importância de continuarmos a realizar nosso sonho a alcançar nosso objetivo, que é este curso do funcionário.

Será bom entendermos, que através da experiência adquirida no decorrer do curso, é que estaremos capacitados a demonstrarmos junto à nossa escola, mais vitalidade nas diferentes formas de exercitarmos atividades diferenciadas, para que nosso alunado sintam-se mais à vontade[...].

Sabendo que através deste curso, seremos olhados e valorizados como profissionais autênticos após sua conclusão estaremos mais capacitados a partirmos para um curso superior (faculdade) de mais qualificação.. Termos mais voz diante dos poderes públicos, privados, etc.

A estratégia de utilização da carta como gênero textual para realização do pratique acima, revela ainda, a preocupação de inserir práticas sociais de leitura e escrita nas atividades do Programa, além de possibilitar que

os/as cursistas retomassem uma antiga prática que já não é tão valorizada na sociedade informacional e tecnológica.

Percebemos, nessa atividade, outra possibilidade presente nos praticues, que é permitir aos/as cursistas desenvolverem práticas de leitura e escrita, de forma a se tornarem leitores competentes, narrando suas histórias individuais e colaborando assim, para a própria memória da formação.

Nos praticues propostos, há uma preocupação com uma certa funcionalidade do que os/as cursistas estão escrevendo, além disso, as atividades demonstram o cuidado com os estilos de cada cursista, do trabalho com a variedade de gêneros textuais e da construção de uma escrita que permita há cada um ir se redescobrando em seu percurso individual, expondo suas impressões e as opiniões acerca das temáticas abordadas. Durante as análises dos praticues, observamos a proposta de uma atividade em que após a leitura do texto “A escola dos meus sonhos”, de Frei Beto (2010), os/as cursistas deveriam produzir um novo texto, tendo como referência a escola onde trabalhavam, conforme mostra o segmento a seguir:

Na escola dos meus sonhos os alunos são participativos em todos os setores que envolvem a escola mostrando uma qualidade em educação. O prédio onde funcionam as paredes não é pinchado composto de (08) salas de aula (01) biblioteca, (01) sala de informática, uma quadra de esporte onde tem todas as modalidades esportivas, (01) campo de futebol.

A direção da escola é muito educada, sempre acompanha os alunos nas dificuldades mais difíceis, tem um bom relacionamento com todos os funcionários, reivindica junto aos órgãos competentes as principais necessidades dos alunos e funcionários como: transporte, alimentação adequada e salário, educação.

Vale ressaltar que a escola dos meus sonhos tem um papel muito importante que é ter a participação dos pais dentro da escola sempre participando de todos os eventos [...] (Cursista Márcia, 53 anos).

[...]

Na escola dos meus sonhos, gostaria que os alunos tivessem a responsabilidade de ser livres (...) fossem criativos, atuantes, presentes, conscientes e que tivessem a cabeça bem formada. Que nunca os alunos fossem maltratados pelo professor ou qualquer outro funcionário. Nela não haja nenhum tipo de vício; as paredes limpas e floridas. Que os pais estivessem sempre presentes, os professores bem remunerados, reconhecidos e

que não precisasse estar correndo de uma escola para outra [...] (Fátima, 59 anos).

Os textos acima evidenciam uma série de questões sociais, históricas e culturais, que como construções subjetivas das autoras, se entrelaçam à sua vivência como sujeitos dentro do espaço escolar.

Ainda que não mencionem de forma explícita, Márcia e Fátima vão compondo um quadro que figura as condições das escolas públicas com as quais têm contato. Os textos produzidos por elas, embora não afirmem que vivem no contrário do que expressa o seu sonho, pode nos dar indícios de que é exatamente assim que se sentem em relação ao que vivenciam em seu cotidiano profissional.

Para Márcia, o desejo de sair de um espaço hostil (representado pelas pichações, sujeira nas paredes); de participar de um espaço democrático, onde alunos/as e pais possam se integrar às ações desenvolvidas pela escola; de ter a garantia de seus direitos com o apoio da gestão escolar demonstram a precariedade da escola pública que conhece, as quais não possuem as condições mínimas de funcionamento, bem como a frágil gestão democrática que nos preceitos legais da LDB 9394/96, deveria colaborar para processos coletivos de participação da comunidade escolar.

Para Fátima, o sonho se manifesta pela oposição do ambiente de relações interpessoais que se apresentam na escola; a violência simbólica e até física por que passam alguns alunos, bem como a presença das drogas que chegam à escola. A cursista evoca em seu texto, problemas sociais que se estendem para além dos muros da escola; consegue enxergá-los em seu espaço de trabalho e percebe suas manifestações na comunidade escolar.

Além disso, ela enfatiza a desvalorização profissional e proletarização do/a professor/a, que nos modelos de uma racionalidade técnica de formação são pouco visibilizadas, uma vez que esses são aspectos sem muita importância e ajustados no currículo da formação, para ênfase no conhecimento técnico e científico a ser adquirido pelo/a professor/a.

Interessante notarmos que a escola dos sonhos de Márcia é tão pouco exigente, pois recorre a uma estrutura básica de funcionamento, que possibilite aos funcionários/as conviverem em um ambiente solidário e

acolhedor, limpo e preservado. Isso nos revela que os referenciais pelos quais a cursista pensou e elaborou seu texto recorrem à junção de suas experiências profissionais, de suas impressões e percepções acerca do espaço institucional em que passa horas de seu dia trabalhando com as concepções teóricas já internalizadas e trabalhadas na formação, tais como os princípios da gestão democrática, visto que essa atividade foi proposta após os módulos do eixo pedagógico, em que já se tinha trabalhado com os fundamentos da educação e com um módulo específico intitulado Gestão Democrática.

Outro pratique em destaque por nós diz respeito ao módulo 3 - Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica, em que o/a cursista, após discutir sobre o devir humano e as formas de nos constituirmos seres humanos, deveriam fazer o seu retrato falado, a partir de uma pequena enquete sobre o que o outro pensava dele/a, nesse caso, "o outro" seriam pessoas dos diferentes grupos sociais do qual o/a cursista fazia parte. Abaixo, a narrativa da cursista Graça (54) que nos fornece elementos para o entendimento sobre a repercussão da atividade:

A narração de um retrato falado não é lado muito fácil, principalmente quando a gente se propõe narrar seu próprio retrato. Cada pessoa é um mistério é fruto da sua formação da sua educação domiciliar, do meio em que vive.

As vezes a gente nem se conhece bem. Reage diferentemente em situações idênticas.

Feliz de quem sabe bem definir seus pontos positivos, seus pontos negativos. Sabe se auto analisar.

Considerando essa dificuldade é que estive solicitando para diversas colegas, amigas de trabalho que convivem comigo diariamente suas opiniões a meu respeito e acredito que elas foram sinceras e analisaram minha maneira de ser.

Desse modo, tenho aqui depoimentos delas a meu respeito que julgo ser verdadeiro.

Quase todas elogiaram e apontaram meu jeito de ser simples, companheira, organizada, principalmente meu trabalho.

Elas foram quase todas unânimes em me acharem uma pessoa prestativa, eficiente, pontual e bastante dedicada.

A gente até é vigorosa consigo mesmo e chega a exagerar determinadas atitudes. A opinião de pessoas da nossa convivência ajuda a gente se analisar melhor.

Na família procuro ser compreensiva e amável tanto quanto possível.

Tenho meus defeitos porque todo mundo tem mas procuro corrigir quando necessário.

Em seu livro, "Experiências de Vida e Formação", Josso (2004) propõe um capítulo intitulado "A formação como procura de uma arte de viver em ligação e partilha". Neste, a autora nos convida a pensar em como os sujeitos, em seu processo narrativo, evidenciam suas prioridades existenciais, a partir das quais constroem suas histórias de vida, baseadas na busca dessas prioridades.

No relato de Graça, é perceptível inicialmente a *busca de si e de nós*, que se caracteriza pela compreensão de todas as possíveis perspectivas que os outros têm em relação a nós. Este referencial é condicionante para a busca de si, uma vez que estamos ligados, conscientes ou não, a uma pertença real ou simbólica (Josso, 2004, p.94).

São os códigos de aceitação ou rejeição que orientam, em grande parte, essa busca de si e de nós, pois são eles que potencialmente nos humanizam e nos habilitam a viver o sentimento do individual e do coletivo. Organizam nossas atitudes e dão sentido às nossas experiências, construindo em nós o amor-próprio e a confiança no outro (SOUZA, 2006, p.117)

"As vezes a gente nem se conhece bem. Reage diferentemente em situações idênticas". A nossa identidade vive em trânsito, liquefaz-se (BAUMAN, 2005), à medida em que somos chamados a viver em diferentes situações e na convivência com os mais diversos grupos sociais.

Nossas atitudes são fruto do diálogo entre a subjetividade e a identidade pela qual somos marcados, em determinada circunstância. A subjetividade é, então, aquilo que diante das representações sociais que me marcam, eu como sujeito, entendo que sou, assumo que sou. Esse processo de assumir-se nem sempre é tranquilo, porque em muitos casos, entra em conflito com essas representações que nos identificam no meio social.

Quando somos impulsionados a refletirmos sobre quem somos a questão afasta-se de um construto ideal e aproxima-se de uma individualidade responsável (TOURAINÉ, 2010, p.47). Esse é o processo da própria construção de si, da subjetividade que altera nossas percepções e reações perante as identidades, provocando a pluralidade identitária dos sujeitos.

Os processos avaliativos da formação também nos possibilitam analisar as dimensões de construção dos sujeitos funcionários/as de escola,

por meio da diversificação dos discursos produzidos ao longo do Programa. Em uma das avaliações, as tutoras propõem que, em grupo, os/as cursistas componham uma paródia para falar de seu processo formativo, de como pensavam, até aquele momento, sua trajetória de formação. Abaixo, uma paródia produzida por duas cursistas:

Repente: Educação Ideológica

Amigos vou te dizer
Amigos vou te comentar
Sobre este novo encontro
Tenho algo a relatar

A burguesia vem pregando
Que os direitos são iguais
Mas o capitalismo
Influi nos grupos sociais

É importante você saber
Que existe polêmica a resolver
Entre historiadores e antropólogos
E essa luta é pra valer

É necessário refletir
Sobre o processo educativo
Com esse baixo desempenho
O ensino não é qualitativo

Agora as classes sociais
Estão a se confrontar
Com essa nova ideologia
Que vem para justificar
Assinar uma coisa importante
Que é o plano de cargos e carreira
Que é de extrema importância
Para melhor valorização
Dos funcionários da educação

Hoje a sociedade apresenta
Uma falsa realidade
Que se chama ideologia
A princípio de liberdade

Lembra-se da mais-valia
Que a burguesia fazia
Da classe trabalhadora
O lucro escondia

A educação no Brasil
É uma situação crítica

O fracasso escolar é grande
Autonomia não é construída

A educação brasileira
É considerada de baixo prestígio
Que passa por transformações radicais
Englobando as questões sociais

Mas agora vamos pedir
Com muita atenção
Do fundo o coração
Para o governo do Maranhão

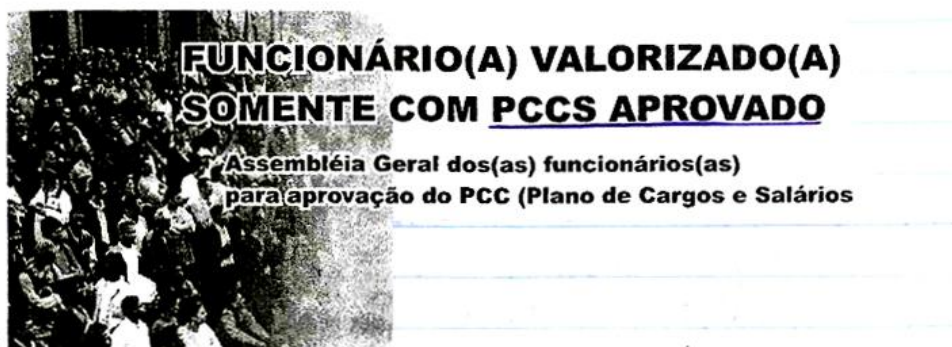
E então queremos agradecer
Pela compreensão de vocês
E pelo curso profuncionário
Que chegou ao Maranhão
Que veio para esclarecer

Repentistas: Eni Carvalho e Fracijane Ferreira
São Luis, 2008

A música retoma algumas questões importantes do que foi estudado nos módulos, principalmente porque faz referência aos conhecimentos adquiridos e ao momento em que viviam os/as cursistas do Programa. A produção do repente só foi feita no segundo ano da formação, 2008, quando todos os módulos do Eixo Pedagógico já haviam sido discutidos e trabalhados, por meio das atividades extra-classes e dos praticues.

Na ocasião, refletia-se no Maranhão sobre o lugar e o papel dos/as funcionários/as de escola no cenário das políticas educacionais para a rede estadual de ensino. Isto pôde ser visto em alguns memoriais de formação, em que foram encontradas recortes de convites para realização de Assembleias Gerais dos/as Funcionários/as, em que os/as cursistas, organizados por lideranças de turmas, se mobilizavam para reivindicarem seus direitos junto ao Sindicato de Professores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e pelo Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Funcionários, conforme mostra foto a seguir:

FIGURA 7 – Convite para os/as funcionários/as cursistas do Programa participarem da Assembleia Geral dos/as Funcionários/as



Companheiro (a)

Chegou a hora de nós, funcionários(as) de escolas (técnicos, administrativos, auxiliares etc), sermos valorizados(as) como educadores(as). Isso só é possível com um PLANO DE CARGOS, CARREIRA E SALÁRIOS (PCCS) que leve em consideração as mudanças provenientes com o programa ProFuncionário, criado pelo governo federal.

Com o PCCS NÃO-DOCENTE será implantada a promoção vertical e horizontal, com base nos cursos do ProFuncionário. Haverá a aproximação com as condições salariais do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos docentes.

Também será possível garantir de que, para determinado percentual de formados pelo ProFuncionário, o cargo de secretário escolar será exercido por um técnico.

*Devemos lutar pelos nossos objetivos,
porque sem luta não há vitória.*

FONTE: Memorial de Formação da Cursista Carmem Lúcia, 2008.

Dentre as reivindicações, por terem conhecido a partir da leitura dos módulos, que em alguns Estados brasileiros já havia uma incorporação dos/as funcionários/as de escola aos Sindicatos de Professores, os/as cursistas solicitavam que aqui fosse feito o mesmo. Mais tarde, a luta ideológica a que se refere o repente ganhou força e muitos funcionários se sindicalizaram e o Sindicato de Professores passou a se chamar Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Maranhão – SIMPROESEMMA.

Claro que, por outro lado, havia interesses político-partidários, uma vez que membros do então SIMPROESEMMA pleiteavam candidatura nas eleições que se realizariam em 2009.

Na outra margem, percebemos a postura do Estado, que se estabelece num campo de controle sobre as manifestações dos/as

funcionários/as, na medida em que apoia algumas iniciativas como essa, mas não fornece muito subsídio para que ações de enfrentamento frente à situação de subalternidade e exploração se reverta. É uma forma sutil de garantir a ordem social, numa sociedade marcada pela luta de classes, pois ideologicamente se constrói a ideia de que o Estado apoia e garante os direitos de todos/as, independente de suas marcas identitárias de classe, etnia/raça, entre outras.

Observamos nos relatos presentes em alguns memoriais a força hegemônica da ideologia neoliberal que produz as desigualdades sociais, por meio das relações de produção que são marcadas pela massificação dos/as trabalhadores e sua desvalorização profissional.

São proletários (GRAMSCI) que na condição de subalternos, passam a ser negligenciados e alijados de nas relações de produção

Dentre as reivindicações apontadas pelos/as funcionários/as, destacamos a luta pela instituição e aprovação de Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCS⁸, conforme mostra foto de jornal retirada do memorial de formação de uma cursista do Programa:

⁸ De forma a discutir as questões ligadas ao PCCS e à valorização profissional, os/as cursistas participaram ainda de outros eventos. Para abranger todos/as os/as cursistas, juntamente com as tutoras e a equipe de coordenação do Programa, foi realizado o 3º Encontro Estadual de Funcionários de Escola - Avançando na luta pela valorização, realizado no Liceu Maranhense, no dia 17 de maio de 2008, (conforme consta dos relatórios de alguns cursistas), com a presença de líderes sindicais do SIMPROESEMMA e CNTE, bem como de membros da SEDUC, ligados ao setor de Recursos Humanos.

Esta atividade foi realizada por ocasião do estudo do módulo 9 - Direito Administrativo e do Trabalho, o qual abordava temáticas referentes à identidade profissional, num plano do Direito dos/as funcionários/as.

FIGURA 8 – Foto de Jornal com Notícia sobre o Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) para os Cursistas do Profuncionário

GRUPO DE TRABALHO ELABORA PROPOSTA PARA FUNCIONÁRIOS

Com o PCCS não-docente será implantada a promoção vertical e horizontal, com base nos cursos do ProFuncionário. O objetivo é aproximação das condições salariais do PSPN

Já está preparada e sendo debatida, a proposta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Maranhão (SINPROEEMMA) para o Plano de Cargos Carreira e Salários (PCCS) dos funcionários não-docentes de escolas (técnicos-administrativos e auxiliares).

O PCCS leva em consideração as mudanças de nomenclatura advindas do programa ProFuncionário. Os formados pelo curso serão considerados técnicos, os demais, auxiliares. Assim, os atuais e futuros profissionais serão enquadrados dentro da área técnica mais próxima de suas funções.

São quatro os agrupamentos: técnico em gestão escolar; técnico em meio ambiente e manutenção da infra-estrutura escolar; técnico em alimentação escolar; e técnico em multimeios didáticos.

Com o PCCS não-docente será implantada a promoção vertical e horizontal, com base nos cursos do ProFuncionário. O objetivo é aproximação das condições salariais do Piso Salarial Profissional Na-



Miguel, Ivonete, Mafra, Jorge e Wanderley: uma das primeiras discussões sobre o PCCS

cional (PSPN) dos docentes. Uma das novidades é garantia de que, quando houver um percentual razoável de formados pelo ProFuncionário, o cargo de secretário escolar será exercido por um técnico.

Elaborado por uma comissão do SINPROEEMMA composta por Carlos Mafra, Ivonete Marques, Eunice Cam-

pos, José Brússio, Odair José, além representantes da base, como Jorge Wanderley, o PCCS não-docente será levado ao debate em assembléia nos próximos meses. Em seguida, encaminhado ao governo Estadual, promoverá a sua tramitação no Parlamento estadual. *Jornal, 7-3-2008*

FONTE: Memorial de Formação da Cursista Carmem Lúcia, 2008.

Na foto, todos/as, à época, eram cursistas do Programa. Líderes que representavam as 15 turmas. O objetivo das reuniões era a de que o Programa pudesse se constituir como uma possibilidade não só de formação, mas de valorização salarial, inclusive com a mudança no nome das funções. A exemplo, o/a Auxiliar de Serviços Gerais que tem a função de Merendeiro/a Escolar, passaria a se chamar Técnico em Alimentação Escolar.

Após alguns anos de intensas discussões e ajustes no PCCS do Estado, a atual governadora assinou-o, contemplando os/as cursistas que foram formados pelo Profuncionário, os quais receberam um aumento de 30% no seu vencimento e a mudança das funções para técnicos (em Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar ou em Meio Ambiente e Infraestrutura Escolar).

Toda essa conjuntura, narrada pelo repente de forma simbólica, nos leva a refletir aquilo que Castells (2008, p.24) chama de identidades de

resistência, as quais são criadas por sujeitos que se encontram em posições marginais na sociedade e que, por meio de organizações coletivas, questionam as relações de poder estabelecidas e lutam pela igualdade de condições.

São exatamente as identidades de resistência, representadas por grupos marginalizados socialmente, tais como, mulheres, negros/as, índios/as, quilombolas, entre outros, que ampliam os significados das relações sociais e motivam a criação de políticas de identidade⁹.

3.3 Atividades Extra-Classe

Entre as atividades desenvolvidas pelo Programa, destacamos os seminários temáticos, a mostra de painéis e a construção de linhas do tempo, os quais objetivaram promover a valorização dos trabalhos dos/as cursistas, por meio de sua socialização.

3.3.1 I Seminário do Profuncionário: A construção da identidade profissional pelos enredos da leitura e escrita.

Nas palavras da cursista Nice, a partir da carta enviada à sua tutora, a qual se constituiu instrumento de avaliação do Seminário, podemos perceber os impactos da atividade para o processo formativo deles/as:

Professora Lidiane,
O I Seminário do Profuncionário “Construindo a identidade Profissional pelos Enredos da Leitura e Escrita” (...) teve como abertura dos trabalhos a carta que eu fiz a Fátima, selecionada entre tantas. **Se voltar a estudar estar sendo uma experiência fantástica, imagine então meu trabalho ser a abertura solene de um evento tão importante.** Encontrar uma palavra para o que eu sentir, ainda não foi inventada pelos milhares dicionários existente (Grifo nosso).

⁹ Segundo, Woodward (2011), as políticas de identidade constituem-se como formas organizadas de pensar e agir em relação aos processos de marginalização social. Expressam as reivindicações e apelos dos movimentos sociais de classe, gênero, sexualidade, religião, etnia/raça, de categorias profissionais etc. na tentativa de construir uma política da diferença, que subverta a estabilidade da suposta fixidez de uma identidade universal.

A capacidade de se rever dentro do seu próprio processo formativo é revelada por meio do anúncio de seus sentimentos em relação à posição que ocupa dentro desse processo. Ela é ao mesmo tempo, dentro dessa narrativa, autora/atriz da dinâmica que envolve sua formação.

Segundo SOUZA (2006), a formação na perspectiva da construções narrativas exige colocar o sujeito (no caso, o/a funcionário/a) no centro de todo o processo, uma vez que ao narrar-se, o sujeito recorre a uma flexibilidade, em que é possível cruzar “fragmentos” importantes de sua história com o presente momento da formação.

No trecho acima, é possível identificarmos esse cruzamento entre passado e presente pela própria cursista, que diante do desafio de se tornar atriz de seu processo de aprendizagem, é capaz de narrar reflexivamente seus sentimentos em relação ao que lhe foi proposto.

Disso depende-se que a formação não deve se reduzir ao caráter técnico de aprimoramento de conhecimento e habilidades para o exercício da profissão, antes requer o olhar atento e cuidadoso sobre a trajetória individual dos sujeitos.

O início do evento foi com a prof^a Roseane Sales da Silva, com uma palestra sobre a construção da identidade profissional pelos enredos da leitura e da escrita. Logo em seguida, **a exposição da melhor carta, melhor propaganda, melhor poesia e melhor biografia. [...]**

A organização do espaço contou com sala de coordenação; um corredor de stands com exposição dos trabalhos dos cursistas (propaganda, poesia, biografia, carta) e o auditório para desenvolvimento das ações propostas (Grifo nosso).

Percebemos na leitura das atividades, bem como nos planos de formação disponíveis, que há um trabalho que fundamenta a construção individual das escritas de cada cursista. Isto porque muitos deles, não tinham mais contato com práticas de escrita, embora estejam no espaço escolar, desempenhando funções que exigem tal habilidade. Em algumas atividades, percebemos as dificuldades de produção de textos quando a proposta se restringia a textos numa linguagem referencial (fichamentos, resumos, artigos, relatórios) e uma maior facilidade quando a atividade exigia o uso de outros tipos de textos em linguagem poética, por exemplo.

Em contato com algumas biografias que os/as cursistas produziram, pudemos observar a facilidade de falar do outro (que no caso, foi-lhes solicitado que fizessem a biografia de alguém a quem admiravam), de explorar suas qualidades e de expor sua trajetória de vida. Muitos recorreram a familiares, outros aos próprios colegas da turma.

Os trabalhos, selecionados para serem apresentados, estavam exposto em telão. **A sensação era de que tudo aquilo não passava de uma miragem, um sonho, principalmente quando se fala em capacitação oferecida pelo Estado, um tanto desacreditado.** É muito bom ser testemunha de um momento histórico como esse, em que a própria estrutura do espaço escolhido é belíssima e a distribuição dos trabalhos feita de forma espetacular. **Parecíamos adolescentes num dia de feira de ciências. Em especial, minha emoção foi bem maior que as outras colegas cursistas, por ter você (ex aluna da Unidade Integrada em que eu trabalho) como nossa tutora,** onde fiz questão de iniciar minha fala mostrando a minha satisfação em tê-la conosco (Grifos nossos).

Nesse ponto, a cursista toca no problema da identidade profissional dos/as funcionários/as de escola, que vai sendo refletida, de uma certa forma, por meio da inoperância do Estado em ofertar condições para a formação e valorização profissional desses trabalhadores em educação.

Pensar sua própria formação como uma miragem é uma metáfora que evidencia os dissabores da profissão, a identidade marcada pela invisibilidade desses sujeitos e o alheamento do órgão público governamental em relação a esses/as profissionais. Por isso, a cursista classifica o Seminário como um “momento histórico”, porque traduz para ela, uma transformação das contingências sociais a que estão atrelados.

A alusão à figura de adolescentes em uma feira de ciências reflete o cenário no qual se vê a cursista, pois as percepções que temos dentro de nosso processo de formação estão condicionadas à nossa historicidade, nossa subjetividade e a forma como selecionamos na memória essas vivências pessoais, que ajudam a compor aquilo que pensamos sobre o que vivemos e como analisamos nossas experiências.

A cursista recorre a uma representação social, que envolve relações intersubjetivas na seleção da lembrança pela memória, para falar de sua

relação pessoal com a experiência vivida. Para ela, aquele é um momento de descobertas, de encantamento, mas também de responsabilidades, visto que “numa feira de ciências”, os/as adolescentes têm papéis definidos, atribuições partilhadas para realização do evento.

A cursista também menciona, por evocação da memória, a lembrança prazerosa que tem da tutora, que pelo reencontro em um novo cenário experiencial, passa de aluna para sua professora.

Para Josso (2004), a formação fundamentada na construção de narrativas pressupõe entender que o sujeito desse processo lida com as relações intersubjetivas inerentes à construção de sua identidade, bem como com a valorização de sua singularidade existencial.

Apresentar um trabalho para quase mil pessoas, precisou de toda dedicação, ajuda da minha diretora Maria (que sempre me apoiou), de Soraya (que formata minhas idéias, corrigindo o Português) e de minha característica maior que é ser corajosa diante dos desafios. Com isso, as noites mal dormidas para realizar alguns “pratiques” virou cafezinho.

O seminário representou para mim a certeza de que vale a pena se aperfeiçoar sempre, para aumentar as competências e habilidades adquiridas. Eu jamais imaginei que pudesse superar o nervosismo para falar em público para essa quantidade de pessoas. **Acreditei em tudo que foi trabalhado em sala de aula e consegui ser eu mesma**, falando de uma obra minha e destacando uma pessoa por quem tenho respeito e admiração que é você.

A formação traduz-se por um processo de autotransformação (SOUZA, 2006, p.37), que só é possível, mediante a aprendizagem “em diferentes domínios da existência”, provocando assim, modificações nos modos de agir, pensar, falar e sentir do sujeito.

Assim, o sujeito se redescobre, ressignifica seu “eu”, consegue ter a confiança necessária para acreditar em seu próprio devir, pois é este que impulsiona a capacidade de autotransformar-se presente em nós.

A empolgação do momento oferecido foi tão grande, que já estou, EM PLENAS FÉRIAS, no novo módulo. O seminário foi simplesmente MARAVILHOSO, se eu tivesse que definir em uma palavra.

Fazer parte dele de forma destacada, uma experiência INESQUECÍVEL.

Aproveito a oportunidade para agradecer todo apoio ensinamento e momentos gostosos que sob seu comando tem realizado maravilhas no meu aprendizado.

Um abraço fraterno da cursista Aurinice.

O fim da carta da cursista à sua tutora nos fornece algumas pistas para uma análise sobre o papel da experiência na construção de um processo de formação reflexivo. Isto porque, segundo Souza (2006), o acontecimento só se torna experiência na vida de alguém quando lhe é atribuído sentido dentro do que se viveu. Por isso, embora todos possam participar de um mesmo acontecimento, estar presentes e observa os fenômenos que ali ocorrem, é só mediante a experiência que cada um dará sentido ao vivido.

A experiência exige, portanto, um encontro consigo mesmo. Só teremos uma experiência quando significamos o que vivemos. Experiência e narração estão imbricadas (BENJAMIN, 2000), pois quem narra, só o faz por meio daquilo que sentiu, daquilo que conseguiu captar e absorver do momento vivido.

A narração de Nice constitui-se o relato de sua experiência individual com o Seminário. Será inesquecível porque a tocou, a fez refletir e buscar referências em recordações do passado que ali se “presenteavam” de forma simbólica e também material. Essa narrativa vai se redefinindo e tomando novas formas, à medida em que é contada, pois se envolve na teia de outras experiências, as de quem lê e escuta atenciosamente.

3.3.2 Mostra de painéis

A atividade com a mostra de painéis, segundo o relato dos/as cursistas, foi uma atividade que retomou alguns conceitos básicos acerca das concepções sobre o que é a escola e o que é um projeto. Dois conceitos que estudados anteriormente, a partir do olhar de vários teóricos e pesquisadores que tratam das temáticas, nesse momento, foram reconceituados pelos/as próprios cursistas.

FIGURA 9 – Foto da I Mostra de Painéis do Profucionário



FONTE: Arquivo pessoal, 2009.

Os trabalhos se construíram pela intensa participação dos grupos, que coletivamente discutiram e reconstruíram suas próprias concepções dos temas estudados. Na oportunidade da mostra, cada grupo de cursista pôde apreciar as produções das outras turmas, bem como dos outros grupos de sua turma, de modo a reconhecer e valorizar o trabalho de produção do outro.

Segundo a coordenadora pedagógica, fez parte dessa atividade a avaliação dos trabalhos pelos/as cursistas, para que pudessem atentar e se importar com as produções, concebendo-as dentro de uma perspectiva de construção coletiva e participativa.

3.3.3 Linha do tempo: atividade de metarreflexão

Nesta atividade, cada turma foi convidada a produzir uma linha do tempo de todo seu percurso na formação, enfocando os aspectos que mais lhe chamaram atenção e com os quais mais pôde se desenvolver como profissional e como pessoa.

FIGURA 10 – Foto da Mostra da Linha do Tempo

FONTE: Arquivo pessoal, 2009.

Repensar sobre o processo de construção de conhecimentos adquiridos numa determinada etapa da formação é provocar no sujeito uma "parada" necessária ao entendimento de si dentro dos construtos epistemológicos pelos quais ele mesmo vai tecendo sua aprendizagem.

Nas palavras de Souza (2006, p.101), esse tipo de atividade que tem como natureza a construção de uma narrativa de formação exige uma atividade metarreflexiva que mobiliza uma tomada de consciência, a partir de dimensões intuitivas, sociais, pessoais e políticas, sem as quais é impossível que o sujeito mergulhe em seu interior e ressignifique suas formas de pensar e experienciar o vivido.

Ao construir sua própria linha do tempo, os/as cursistas tiveram a oportunidade de reconstruir sua trajetória de formação, organizar o tempo e pontuar os marcos conceituais e operativos por meio dos quais os saberes foram se compondo em suas estruturas cognitivas.

4 HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: A VOZ DOS FUNCIONÁRIOS/AS SOBRE SI MESMOS/AS

A memória que as narrativas individuais evocam assume a contingência do tempo presente, pois cada memória que se constrói é selecionada no repertório que só se faz acessível mediante a relação que cada sujeito estabelece com o momento de sua vivência pessoal.

Para Halbwachs (2009), toda memória só existe e se constitui a partir da referência que o sujeito faz com o presente, a memória se constrói por meio dos significados sociais que tecem as lembranças individuais.

Em seu livro, intitulado "Memória Coletiva", o autor desenha um quadro metafórico de uma pessoa que sai de seu lugar de origem para viajar a um lugar em que nunca esteve. Ainda não tendo nunca passado pelo lugar, a pessoa vai organizando uma memória pelos lugares por onde passa, seja pelo que ouviu de alguém que já esteve no lugar; seja pela imagem estática da fotografia ou mesmo de um cartão postal; seja pela propaganda midiática ou por qualquer outra forma em que é possível se estabelecer uma relação com o lugar. Assim, o autor nos mostra que a construção de nossa memória é sempre acompanhada de inúmeras pessoas ou coisas que direta ou indiretamente fazem parte da nossa vida.

Rubem Alves (2010, p.17), afirma que “somos as coisas que moram dentro de nós”, é exatamente assim que vamos nos constituindo como pessoas, a partir daquilo que a memória vai tecendo como fios que em diferentes tonalidades e cores do que vivemos vão organizando e produzindo nossas identidades.

Esses fios são, numa situação real, os pedaços que nos integram como sujeitos, a nossa relação com nossos pais, nossa infância, os grupos sociais dos quais fazemos parte, nossa religião, nossa sexualidade, nosso trabalho e a forma que tudo isso toma quando entrelaçado, quando somos chamados a nos posicionar.

As narrativas que se desvelam na pesquisa configuram-se na perspectiva desse entendimento do papel da memória na construção identitária dos sujeitos. Suas falas expressam esse emaranhado de fios que nunca

estarão sozinhos, que só são possíveis de serem entendidos quando apresentados dentro de uma construção social, histórica e cultural da trajetória de cada um/a.

4.1 Memoriais de formação

O memorial de formação é um instrumento que participa da proposta curricular do Programa, na medida em que por meio dele, cada cursista vai compondo sua história individual, a partir da construção de uma memória que o auxiliará a compreender as nuances e silhuetas de seu percurso de formação.

Em nossas análises, percebemos o memorial como um mecanismo de avaliação das tutoras sobre os/as cursistas, no que diz respeito ao seu modo de pensar, de lançar-se como sujeito frente ao processo ensino e aprendizagem, de manifestar sentimentos que nem sempre eram expressos durante a aula. Por outro lado, para além de um mecanismo de acompanhamento da aprendizagem, o memorial possibilita um encontro do/a cursista consigo mesmo/a, um olhar para si, a partir de um ponto que só ele/a é capaz de ver.

No Programa, o memorial é um instrumento que acompanha toda a formação, pois é nele que se inscrevem as diferentes histórias e narrativas que são tecidas pelos sujeitos em formação. À medida que vão participando das atividades propostas pelas tutoras, os/as cursistas são chamados/as a registrar suas experiências e a forma como elas vão significando sua vivência pessoal e profissional.

Segundo o Módulo de Orientações Gerais,

o Memorial permite ao cursista e ao tutor perceberem um conjunto de elementos do processo de formação, com a finalidade de captar visões, reflexões, sonhos, questionamentos, dúvidas, idéias, críticas e dificuldades, observar ritmos e avanços e, assim, redirecionar os trabalhos para que todos aprendam, considerando a história de vida de cada um, bem como seus limites e diferenças (BRASIL, 2007, p.73).

Numa perspectiva pedagógica, podemos compreender que o memorial vai “costurando” o processo de formação, mediado pelo tempo presente em que as atividades se desenvolvem e o momento de retorno ao passado vivido, em que o/a narrador/a cursista vai alinhavando sua história, selecionando, por meio de uma memória individual, os fatos e experiências que marcaram o contorno de sua trajetória, num intenso processo de reflexão sobre sua prática.

A escrita narrativa, como uma atividade metanarrativa, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas (SOUZA, 2006, p.101).

O memorial possibilita colocar em centralidade o sujeito cursista no processo de formação, pois a partir da valorização dessa escrita singular, a proposta pedagógica em curso pode se reorientar, ampliar suas projeções, redefinir seus objetivos, de modo a se aproximar das perspectivas de aprendizagem daqueles/as que por ela estão envolvidos/as.

Esse “mergulho interior” sobre o qual nos fala Souza aponta para a compreensão de que os sujeitos em formação, formam-se por meio de suas subjetividades, as quais se articulam com identidades sociais, com conhecimentos novos adquiridos, com visões de mundo ressignificadas e com todo um processo que parte do sujeito, volta-se para ele e se organiza em discursos que formam a realidade desses sujeitos.

Os registros das vivências, sentimentos, impressões, percepções de como o/a cursista interage nos espaços de formação se constituem, a partir da marcação de um tempo psicológico próprio de cada um na composição de suas narrativas, traçam um enredo que resgata a memória individual, mas que nunca está sozinha, alinhava os significados sociais que compõem essa memória com a experiência pessoal de cada um.

A memória é, nesse sentido, um mecanismo que organiza a trajetória dos sujeitos, por meio de uma seleção de informações que vão ganhando sentido dentro do processo de construção discursiva que eles se propõem

narrar, caracterizando a formação como uma experiência de vida (pessoal e profissional) que constitui tais sujeitos.

Interessante observarmos que essa seleção, embora individual, não deixa de ser coletiva, na medida em que as lembranças evocadas na construção de um memorial de formação participam de um conjunto de fatos que estão ligados a um tempo, espaço e a um grupo específico, com o qual o sujeito conviveu e partilhou sentimentos, emoções, concepções e uma série de vivências que atribuídas de significados, constituem o quadro memorístico desses sujeitos. Toda memória individual é, pois, também uma memória coletiva (HALBWACHS, 2004).

Bosi (2003) esclarece e nos propõe pensar a memória como uma força subjetiva que interfere em nossas percepções sobre a realidade, pois as impregna de valores que “armazenados” em nosso eu, influenciam na construção de nossas experiências presentes e na forma que damos a elas para as emoldurarmos em nossa consciência.

A partir do Memorial, os/as funcionários/as vão registrando sua trajetória durante os 18 meses de curso. Ali, podem estar presentes indagações, reflexões, sentimentos não partilhados em sala, ressentimentos, preocupações, aprendizados, inquietações. É a marca subjetiva que cada sujeito imprime ao seu processo de formação. É a forma de lidarem consigo mesmos, de entenderem-se pela sua escrita, de tecerem seu próprio discurso, em meio ao contexto de formação.

Segundo SOUZA (2006, p.14),

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si* (grifos do autor). É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, de itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras.

A memória dos/as funcionários/as registrada em seus memoriais é capaz de revelar-nos a teia operativa pela qual eles/as constroem uma história particular para si, a sua história como pessoa humana, os seus gostos, o seu jeito individual de olhar o mundo, as concepções que fundamentam seu discurso e as várias identidades em que se possibilitam pensar inseridos/as.

A memória é, sem dúvida, um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p.204).

Nesse sentido, a memória evoca elementos de ordem psicológica, social, política, ideológica, de modo a promover um ininterrupto processo de constituição do sujeito e de suas identidades, ligados aos grupos dos quais ele participa.

É relevante pensarmos no processo de formação profissional desses sujeitos como um mecanismo de construção e sustentação de inúmeras identidades, que se interpelam e se traduzem na prática educativa, mas também na sua própria vida. Isto porque o processo de formação cria e amplia os significados sociais que se corporificam nas competências e perfil profissional de cada um dos sujeitos da escola, mas vai além das classificações segundo uma ordem hierárquica e funcional de poder, presente nos discursos que circulam sobre e na escola, pois invade a vida pessoal de cada um deles, suas relações interpessoais, sua autoestima e sua subjetividade.

4.2 A Arte de Coser a Própria Vida: os/as funcionários/as e a construção de si

Nas narrativas encontradas nos memoriais de formação, encontramos o tecido que foi densamente construído pelos/as cursistas, revelando em cada página, as singularidades do processo de aprendizagem.

As memórias selecionadas e organizadas no *corpus* que constitui cada memorial vai compondo os sujeitos e suas histórias, formando um todo com múltiplas possibilidades de olhares sobre ele.

Percebemos que nesse trabalho de enquadramento da memória pelos/as cursistas os recortes e retalhos que vão sendo costurados pelo sujeito narrador evidenciam o que é importante para ele/a e que vai contribuir para sua formação.

É um momento de se entender dentro do sentimento de identidade, é o encontro com essa identidade, pois ao organizar suas memórias num projeto de formação, o/a cursista estabelece uma relação com o outro, delimitando o que pode “ser visto” de sua vida pelo outro; que representações ele/a torna aceitáveis e acessíveis; como constrói a imagem de si para si e para o outro (POLLAK, 1992, p.204).

O que nos permite conhecer quem são os/as cursistas está relacionado ao trabalho que estes/as realizaram na produção de suas narrativas. São elas que nos conduzirão a refletir sobre as identidades e representações sociais que cada funcionário/a traz consigo e expõe ao outro.

Iniciemos esse conhecimento do outro, por meio da narrativa de Márcia (53):

Eu, Márcia Francisca Furtado, nasci no dia 02 de março de 1960 na cidade de Pastos Bons Maranhão onde vivi toda a minha infância, estudando e brincando como qualquer criança de minha idade.

Lembro da minha 1º professora que se chamava Terezinha, na qual lecionava na escola Pedro Neiva de Santana, onde estudei na 1º a 4º série do ensino fundamental, já da 5º a 8º série estive no colégio Dr. Theophilles Teixeira, todas estas na qual estudei foram na cidade que eu nasci.

Na construção de sua narrativa, Márcia coloca como sua primeira identidade, o nome. É o nome que vai, inicialmente, nos particularizando no mundo. Ao nascermos, somos logo identificados pelo nome, pois é esse corpo de linguagens que vai nos humanizando e nos tornando o que somos.

Logo após, a narrativa situa a cursista em tempo e espaço. Esse espaço é uma reminiscência que ganha textura porque Márcia o envolve num

conjunto de experiências que o demarcam cronológica e psicologicamente. Isso amplia o lugar do espaço, que é a terra natal, porque os acontecimentos narrados são cuidadosamente costurados à colcha de retalhos que a cursista apresenta por meio de sua escrita.

Nesse sentido, vale lembrar Benjamin (2000), quando diz que “um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites”.

Essa esfera do vivido e do lembrado são os fios que delimitam as diferentes texturas e tons que damos à nossa vida, ajudam a nos sustentarmos como sujeitos que ao produzirem suas memórias, a fazem num plano afetivo, social, cultural, mas também e, sobretudo, ideológico.

Ao completar meus 15 anos tive que vir para São Luis, morar com minha irmã, para completar meus estudos no Centro de Ensino Liceu Maranhense, onde fiz o curso profissionalizante de técnico em secretariado, durante 3 anos, por sinal gostei desta escolha, porém, me aperfeiçoei bastante nesta área, completando ainda, com o curso de datilografia pelo o SENAC, que por sinal era obrigatório para quem seguisse esse curso profissionalizante.

O meu período escolar, foi muito proveitoso, além de adquirir conhecimentos, tive boas amizades, fazia muitas amizades com os funcionários da escola, principalmente com a inspetora escolar.

A adolescência marca um momento charneira¹⁰ na vida de Márcia, configura-se numa nova vida. Nota-se na narrativa que a vinda para São Luís é algo condicionado às circunstâncias sociais da vida da família da cursista, pois ela diz “tive que vir”, a expressão denota quase que uma imposição, uma necessidade do momento vivido em sua cidade natal. Muito comum nas cidades do interior do Maranhão, em que as famílias migram para a capital, quando seus/suas filhos/as completam a idade de cursar o Ensino Médio. Essa prática era muito mais freqüente há algumas décadas atrás, devido à pouca quantidade de escolas públicas que ofertassem o antigo Colegial.

¹⁰ Segundo Josso, o termo charneira é cunhado dos estudos e obras francesas e portuguesas relacionados às histórias de vida. Charneira é uma dobradiça que age como articulação entre duas partes. No contexto de utilização das histórias de vida, o termo equivale a um rito de passagem, um “divisor de águas” na vida da pessoa. Representa o momento em que o sujeito se afasta ou abre mão de uma vivência e abraça ou é impulsionado a se aproximar de outras.

A identidade profissional vai se delineando na escrita da cursista, que inicia um processo de profissionalização na área de Secretariado, e posterior aperfeiçoamento no SENAC. Essa fase remonta o momento histórico do Brasil, que em pleno vapor, vive o Regime Militar e a LDB 5672/61¹¹, que adota como pedagogia nas escolas, os pressupostos da Tendência Tecnista¹².

Hoje sou casada há 25 anos com José de Ribamar Pereira, sou mãe de dois filhos: Manuelle de 21 anos e Marcello com 17 anos, moro na rua projetada, 59, parque Icarai Planalto Aurora. Trabalhando na Unidade Integrada Pio VII, localizada na Avenida dos Franceses S/N Outuro da Cruz, exerço a função da Agente Administrativo, faço os trabalhos da secretaria da escola como: certificados, históricos, boletins matriculas etc. Faço tudo isso com maior prazer.

Alguns anos atrás fiz o curso de informática básica pela secretaria de Educação do Estado (PROINFO) durante 1 mês, onde foi possível me aperfeiçoar ainda mais.

O curso sobre o qual estamos hoje cursando, o profuncionario, pude ser informada, pelas minhas próprias colegas de trabalho, uma passando à outra. Espero alcançar os objetivos que todos nós temos e queremos, e que é de: crescer, aprender e valorizar cada dia, com entusiasmo e vontade própria, que não é um sonho para nós, e sim uma realidade, que demorou, mas chegou a nossa vez.

Uma outra representação que Márcia toma para si é a representação de mulher. Nesse aspecto, o gênero é atravessado pelas representações do casamento, da maternidade e da vida profissional. Percebe-se nesse trecho, que o sentimento de identidade da cursista se traduz nas representações que as instituições sociais fazem da mulher e que sua subjetividade tem as marcas dessas representações.

É preciso que a mulher, ao falar de si, ao narrar-se, busque muito mais do que as construções já “fabricadas” para ela, em primeira instância, o

¹¹ A LDB 5.692/71 traduz o ideário do Regime Militar, na medida em que em se tratando da política oficial, expande as escolas técnicas no Brasil, incentiva a profissionalização, em detrimento da educação superior e adota um currículo voltado para os valores do Regime. Tem-se como exemplo, a inclusão de disciplinas, como: Educação, Moral e Cívica e OSPB no currículo das escolas.

¹² Segundo José Carlos Libâneo, em seu livro Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos, a Tendência Tecnista é uma classificação das concepções pedagógicas adotadas em determinado período histórico do Brasil. Caracteriza-se por uma pedagogia que privilegia o uso de técnicas, procedimentos, uso de testes objetivos, sistemas instrucionais de avaliação, livros didáticos programados. Está fundamentada principalmente na psicologia comportamentalista, tendo como principais teóricos Skinner, Gagné, Bloom e Mager.

casamento como garantia de sua heterossexualidade, atendendo aos padrões heteronormativos¹³, e em segundo, a maternidade, como condição que assegura o ciclo da norma social. É preciso falar do não-dito, do interdito (FOUCAULT, 1989), traduzir-se em uma pluralidade que só é possível quando mergulhamos em nós mesmos, no interior de nossas recordações. Exige um processo de repensar por que isso é importante na minha narrativa e não isso? Por que quero falar disso e não disso? Como seleciono o que vou escrever?

São respostas que dependem da articulação entre pensamento, memória e escrita. São esses enredos que realmente significam os processos formativos, pois para além dos conteúdos conceituais e das técnicas e procedimentos adotados pelo/a formador/a, o sujeito só apreende aquilo que faz ligação com seu universo simbólico-afetivo.

Nessa articulação, é possível enxergar o sujeito, que está ali, condensado nos fios de sua escrita, e que fio a fio, vai descortinando as angústias, as lacunas e a própria forma de se ver.

No relato de seu Cloves, é possível observar o peso e o poder das construções simbólico-afetivas:

Nasci em um amontoado de palhas de banana; simbolizando cama; tirada de nosso próprio bananal de 8 alqueires em nosso quintal, nos lugarejo conhecido como Pastorados no Município de Anajatuba-Ma, aos 07 do mês de Outubro de 1958, mais precisamente às 15:00 hs entre muito sofrimento e necessidade.

A primeira representação que seu Cloves utiliza para dizer de si não é o seu nome, é o lugar onde nasceu. Este é marcado pelo discurso simbólico da metáfora. A narrativa expressa os sentimentos de identidade do narrador com sua história. De como ele a vai tecendo pela construção de seu primeiro espaço no mundo.

“Um amontoado de palhas de banana; simbolizando cama; tirada de nosso próprio bananal”... A escrita de seu Cloves nos dimensiona a esse espaço material e afetivo. Expressa as condições da família, o meio rural, a

¹³ Segundo Miskolcci, o padrão heteronormativo é uma modelo estabelecido por meio da construção de esterótipos que naturalizam a heterossexualidade, e atrelada a ela, um modelo de homem, que é branco e da classe média.

vida do campo e as formas que os sujeitos desse espaço encontram para organizar a vida social.

O sofrimento e as precárias condições presentes na narrativa, representadas numa linguagem denotativa, expressam a forma como o narrador observa o contexto concreto de sua vivência no campo e como se apropria do discurso para deflagrar as relações desiguais que se estabelecem no Brasil, em termos das condições socioeconômicas e de infraestrutura da zona rural para a zona urbana.

Seu Cloves nos convida a refletir sobre a vida no campo, seu lugar social, sua origem e o faz de forma poética, organizando suas idéias num campo de palavras ditas e não-ditas que traduzem a presença de parteiras; a falta de condições de muitas famílias que vivem no campo; as formas alternativas que encontram para sobreviver.

Filho de lavadores, mãe: a Sr. Deoclécia Barbosa Martins e pai: o Sr. Temistodes Sampaio Lisboa; Daí a menos de 2 anos perdi minha mãe através do próximo parto juntamente com o outro irmão. Desde então, não tenho uma lembrança de sua imagem.

Numa segunda representação, seu Cloves fala das figuras materna e paterna. Sua identidade como filho de lavradores. É um retalho do tecido mnemônico que vai compondo sua história pessoal. A morte da mãe e do irmão anunciam o índice de natalidade e mortalidade na zona rural; a falta de acompanhamento na gravidez pelo pré-natal e a inexistência de hospitais no campo.

“Desde então, não tenho uma lembrança de sua imagem”. A memória evoca não o que vivemos, mas o que temos consciência do que vivemos (HALBWACCS, 2009). É por isso, que nós não temos lembranças dos nossos primeiros anos de vida, mesmo que alguém detalhadamente nos conte, a nossa memória não terá a imagem do que foi vivido, apenas do que foi pensado por alguém.

O que fica em nossa memória é aquilo que a experiência nos permite absorver. É a experiência com o vivido que organizará nossas reminiscências. Ainda que em alguns casos, esqueçamos, porque nos foi

doloroso, mas tivemos a experiência, fomos tocados, sentimos os sabores e dissabores. E esse esquecimento faz parte de nossa memória, chamamo-lo de memória subterrânea (POLLAK, 1989).

No caso de seu Cloves, não há lembranças, o que nos remete a pensar sobre a possível ausência de uma memória subterrânea. A perda de sua mãe se deu numa fase em que ele ainda estava adquirindo consciência, e mesmo que tenha vivido com ela, não absorveu a experiência.

Foi aí que mudamos para outro lugarejo (Miranda), até então pertencendo ao município de Itapecurú-Mirim-MA lá fiquei até 1971 quando já teria conseguido estudar até a 2º série do primário, ajudado pela minha querida professora Glorinha. A que preparou-me com: leitura, escrita e as 4 operações de contas totalmente discernidas: respondidas e praticadas através de seu famoso método de ensino chamado: "Argumento" do qual gostava sempre de ficar em último lugar, para que eu pudesse usar seu instrumento disciplinador chamado "palmatória" contra os colegas que não gostavam de estudar.

Nas memórias evocadas da infância, percebemos a entrada na escola primária como marco das vivências de Cloves. O relato nos aponta a Pedagogia da Escola Tradicional, que ironicamente o cursista destaca como elementos o "método" da professora e o "instrumento" para o seu desenvolvimento. Observamos ainda, os objetivos de aprendizagem da escola, que se concentrava em ensinar a ler, escrever e resolver problemas. No entanto, apesar do uso material da força como instrumento de poder da professora, que se coloca na relação estabelecida entre ela e os/as alunos/as, há uma memória afetiva na narrativa de Cloves que se refere a ela como querida.

Quando no dia 2 de janeiro recebi um presente e um convite para passear em São Luis-Capital, convite aceito e convidado por meu pai, logo o dia 3 de janeiro de 1972 viajamos e até hoje não mais foi preciso voltar graças a Deus.

Chegando aqui conseguiram-me uma vaga no colégio "Arnaldo Ferreira" (COHAB) fazendo a 3º série. Foi quando no dia 20 de dezembro de 1980 participei da comemoração do que eu mais almejava, minha formatura com todas as honras e méritos, no curso técnico em contabilidade.

Continuei a estudar, fazendo o curso de legislação trabalhista, datilografia pelo SENAC e inglês pelo colégio JONH KENNEDY CENTER, que por motivo de doença da proprietária veio a extinguir a entidade, e ela voltou para os Estados Unidos das Américas e não pude concluir o curso.

A saída do interior para a capital demarca assim como para Márcia um momento charneira. No entanto, ao contrário da cursista, Cloves vê essa mudança não como uma necessidade ou imposição do contexto, mas como uma possibilidade de viver novas experiências. A expressão "graças a Deus" denota bem o alívio dele em não precisar mais voltar para a antiga conjuntura em que vivia.

Sua identidade profissional vai se constituindo pela formação no curso de Contabilidade e seu aperfeiçoamento em outros cursos, que tinham como objetivo a formação continuada dos/as alunos/as egressos/as do antigo 2º grau.

Os reflexos de sua formação inicial e de sua própria história de vida podem estar presentes nas dificuldades atuais de seu Cloves em relação à formação. Conforme o trecho a seguir evidencia:

Depois de vários meses de ansiedade de poder novamente entrar numa sala de aula, quando me vi descobrindo nova família, novos amigos, dentre eles, a minha querida tutora Cláudia Helena, dividindo um pouco do seu dom com nós; passei então, a ouvi-la, ouvi-la, ouvi-la... daí fui começando a locomover-me lentamente, sem quase nada compreender a respeito da mensagem de porque estar ali naquele momento; mas fui tentando adaptar-me ao contexto. Terminou nosso tempo, saí dali com muitas dúvidas (...); tão verdade que totalmente perdido dentro do contexto. Quando em casa comecei a ler o livro: Formação Pedagógica, aí sim, comecei a compreender o verdadeiro significado do curso (...) Assim foi meu primeiro encontro com a turma.

O relato também nos possibilita pensar o momento inicial da formação, as primeiras impressões, como se sentiram, após anos sem estudar. E de como o trabalho que desenvolvem na escola tem possibilitado ou não, que estes/as profissionais estejam participando ativamente de práticas de leitura e escrita.

Num outro relato, a cursista, chamada Nice, começa sua narrativa fazendo referência a seu nome e idade, e logo, anuncia algumas de suas características pessoais e físicas.

Chamo-me Nice, tenho 54 anos, estatura média, cor clara, sou muito alegre e divertida, além de ter uma coletânea de amigos. Nasci na cidade de Caxias - MA, dia 12 de julho de 1953. Meus pais chamam-se Antonio Guimarães Oliveira (já falecido) e Maria Benedita Santos. Tenho 08 irmãos vivos e 02 mortos.

Nice começa sua narrativa fazendo referência a seu nome e idade, e logo, anuncia algumas de suas características pessoais e físicas. Há nessa forma de se apresentar ao outro, uma afirmação de sua identidade como pessoa, que nos leva a compreender sua própria subjetividade, pois é na escrita, na construção do discurso que nós podemos nos desnudar e de modo particular, traçar nosso desenho ao outro.

Outro ponto que nos chama a atenção é que o relato de certa forma nos diz "eu sou alguém para mim mesma, mas também em construção com o outro". Em primeiro lugar, há uma posição que se transforma: ela deixa de ser uma pessoa para o outro para ser antes uma pessoa para si mesma, sem que haja ruptura entre essas duas perspectivas (TOURAINÉ, 2010, p.41).

Num segundo momento, ela estabelece a relação com o outro. São os grupos sociais a que nos associamos que vão esboçando as plurais possibilidades de construção do nosso eu. A narrativa enfoca, de forma geral, a relação com os/as amigos/as e, de forma pontual, a figura da família enquanto referência para sua representação como pessoa.

Minha infância foi marcada por muito trabalho junto a meus pais, devido a vida bastante humilde que tínhamos na época. Lembro-me que à noite era que brincávamos de "esconde-esconde", "ciranda-cirandinha", "cabra-cega", "cancão" e "boneca de pano".

A narradora recorda-se de elementos constitutivos de sua infância. De um lado, o trabalho infantil impulsionado pelas condições de vida da família. De outro, o momento da brincadeira, em que o lúdico se coloca como atividade motriz que compensa o dia árduo de trabalho.

Passei pela adolescência e não vi, não me lembro de nada que tenha me marcado com boas recordações.

Há um silêncio na escrita de Nice sobre os acontecimentos e experiências de sua adolescência, o que nos remete a refletir sobre que papel está exercendo esse silêncio na narrativa. Poderá se constituir um esquecimento como forma em que o sujeito encontra para se contrapor às práticas de dominação que viveu num dado momento de sua vida e que se impõem a ele sob a forma de um discurso dominador (POLLAK, 1989, p.5)?

Eu sempre fui ativa, esperta. Minha vida estudantil foi um pouco conturbada, só foi ter sentido mesmo quando vim para São Luís e aí, iniciei o Ginásio no colégio "Luís Viana". Das pessoas que marcaram a minha vida, uma foi especial: a professora de Educação Física que se chamava Clarisse e era exigente demais. A disciplina de que mais gostava era Matemática, enquanto tantos odiavam [...].

A escola, outro grupo social, se faz presente na vida da cursista de forma mais preponderante após sua vinda do interior para a capital. Ela seleciona em sua memória de escolarização, a professora que marcou sua vida, por estabelecer uma relação de exigência com Nice.

A narrativa retoma uma discussão que ainda hoje tem se naturalizado em nossos discursos pedagógicos e que, anteriormente, já mencionamos no capítulo 2, qual seja, o fato de que na escola, aprendemos que meninos gostam de cálculos, porque tem um raciocínio lógico mais aguçado e de que meninas, por "serem afetivas", se identificam mais com as letras.

O relato de Nice subverte essa lógica e nos incita a repensarmos o valor dos papéis sociais a que somos chamados a exercer nas relações interpessoais que vivenciamos em nosso cotidiano e como nossa subjetividade vai internalizando esse processo de representações do qual participamos, durante toda nossa vida. Pois é a partir de como eu me vejo, como me defino, tendo por base minhas preferências e gostos que vou assumir determinada identidade no meio social.

Gosto do que faço, pois faço com muito carinho. O que tem de negativo é que sou mal remunerada para tanto serviço.

Existe uma identificação com seu trabalho, com as atividades que desenvolve no dia a dia. No entanto, seu discurso denuncia a desvalorização profissional causada principalmente pelo baixo salário, em relação ao trabalho que desenvolve. Vemos aí, a proletarização dos/as funcionários/as, que de igual modo, tem sido sentida pelos/as professores (CONTRERAS, 2002).

O meu maior sonho é ver meus filhos formados e encaminhados na sua vida profissional. O meu maior medo é a perda de um deles. Espero concluir este curso para melhorar minha vida profissional, pois não tinha mais expectativa de voltar a estudar. Mas a vida nos traz surpresas e às vezes, agradáveis. Este curso vem como um desafio, mas se Deus permitir vencerei.

Esta última parte da narrativa exprime o que Josso (2004) chama de *busca da felicidade*, que como já esclarecido anteriormente acerca da *busca de si e de nós*, é uma das prioridades que as pessoas expressam ao produzirem seus relatos autobiográficos.

A busca da felicidade é o desejo de entrar em um equilíbrio vital, em que o sujeito escolhe formas socioculturais para satisfazer aquilo que ele pessoalmente como felicidade (IBIDEM, p.91).

No relato a seguir de outra cursista, de nome Fátima, é possível observarmos outras marcações identitárias:

Meu nome é Fátima Alves Almeida. Nasci no dia, 03 de novembro de 1954. Desde que me entendo como gente que admiro a cidade dos azulejos, com seus sobrados e casarões, poetas e ladeiras. Sou de uma geração com muita bagagem cultural. Gosto de estudar, ler e escrever, sou pacífica, alegre e sincera, costumo cumprir com a minha palavra e com o que eu me disponho a fazer, ninguém é perfeito, mas caráter é essencial no ser humano e graças a Deus eu sou uma mulher de caráter [...].

Em seu livro “O mundo das mulheres”, Alain Touraine (2010) chama a atenção para uma característica comum presente nas entrevistas que

realizou com mulheres, para construção de sua obra. Em sua maioria, as mulheres se identificaram como tais, e essa identificação não era uma mera constatação, mas a assunção de uma vontade de ser. O que as diferenciava, nesse processo de identificação, era exatamente o encontro entre o que cada uma entendia sobre o que é ser mulher (subjetividade construída) e como assumiam isso nas práticas sociais (identidade).

O relato acima evidencia Fátima como alguém que se afirma em duas instâncias diferentes, mas identificatórias de sua subjetividade. A afirmação “Eu sou uma mulher de caráter”, nos remete a essa reflexão que Touraine faz em seu livro. Principalmente porque poucas mulheres, em seus memoriais, afirmaram isso de forma tão clara e objetiva.

A cursista começa a falar de si, por meio de um processo de construção de suas características pessoais que num conjunto articulado a definem como uma mulher, e uma mulher de caráter.

A subjetividade está presente nas linhas e entrelinhas da escrita de Fátima, pois a coloca no centro das representações e da imagem que tem de si como mulher. Esse processo exige que o sujeito deixe de se pensar como objeto, ou mero produto das relações e das representações que o meio lhe impõe e passe a acreditar em seu agenciamento, sua capacidade de se autoafirmar e de compreender como se tornou o que é.

A minha primeira professora foi a minha mãe, pois ela era a pessoa que alfabetizava no lugar onde eu nasci, eu como já falei sou maranhense mas nasci no Porto do Itaqui e ir lar em Porto do Itaqui que é recordar das melhores fases da minha infância. Pois todas as pessoas tem as suas historias. E assim é a minha. A minha mãe é Ludovicense e vem de uma geração com muita cultura, mas se apaixonou por uma pessoa humilde, muito simples e ai foi morar neste saudoso lugar chamado “Itaqui”, quantas saudades. La eu nasci rodeada de pessoas simples, navios, camarões, tapiocas e livros.

Em relação ao início do relato, este fragmento situa a importância da mãe para o processo de Fátima tornar-se pessoa com todos os atributos evidenciados por ela.

O ambiente é retratado pelas memórias da infância, que contava com elementos socioculturais, conforme ela destaca nas duas últimas linhas. Em meio aos camarões e navios que demarcam as atividades produtivas e econômicas desenvolvidas naquele meio, lá estavam os livros, com os quais pôde envolver-se numa relação que resultou para ela, anos mais tarde, o gosto pelos estudos, pela leitura e pela escrita (conforme mostra o início da narrativa).

Eu sou formada em Magistério e nesta época para se formar, aluna tinha que saber e só passava quem sabia.
 Alguns da minha família se perguntam porque eu não exerci no Estado a minha profissão de professora e porque não fiz a minha faculdade.
 Eu respondo, assim como Clarice Lispector escreveu, eu sou uma pergunta, eu digo, eu sou um mistério e que mistério bem vivido. Sou feliz e não sabia que a minha história era melhor do que a de Robson Crusóé.

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (Boff). Fátima critica as atuais políticas educacionais de avaliação da aprendizagem escolar, critica ainda, as concepções que estão no seio da escola, em que tornou-se *lugar comum nos* discursos de professores e profissionais da educação a afirmativa de que a promoção automática¹⁴, ou mesmo, o sistema de ciclos¹⁵ são, na verdade, modos ineficazes de aprovar os/as alunos/as, pois mesmo que não saibam o básico relacionado à série/ano em que cursaram, são aprovados.

O posicionamento de Fátima retrata sua concepção que se fundamenta naquilo que vivenciou quando aluna e, possivelmente também, nas suas experiências como profissional que atua no espaço escolar.

¹⁴ Progressão Continuada é uma característica presente nas Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica (2010) da rede estadual de ensino do Maranhão. Segundo esse documento, o/a aluno que cursa o primeiro ano do Ensino Fundamental não pode ser retido/a, devendo passar para a série subsequente, como forma de progressão para os estudos.

¹⁵ O sistema de ciclos é uma nova proposta para funcionamento do Ensino Fundamental no Brasil, em que se concebe um tempo para o processo de aquisição da leitura e da escrita, que se delinea nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nenhuma criança pode ser retida até o 3º ano, uma vez que se entende que ela está em fases cognitivas do processo de alfabetização (FERREIRO), devendo, portanto, serem respeitadas e exploradas devidamente as características que se apresentam em cada fase, por meio de um trabalho pedagógico direcionado, mediado e interventivo dos/as professores/as.

Para falar de sua relação com a profissão que não escolheu, embora sua trajetória na formação inicial lhe tenha possibilitado, Fátima escolhe a linguagem literária, apoiada em Clarice Lispector.

A resposta de Fátima aos questionamentos da família, mais do que a resposta a uma pergunta, implica uma questão existencial, em que é possível entendermos que a cursista se distancia das significações e valores de um construto ideal que os modelos sociais e os outros fabricam, e passa a construir seus referenciais identitários, a partir da consciência que tem de si e de sua história, adquirindo aquilo que Touraine chama de individualidade responsável (2011, p.47).

Na narrativa é possível observarmos que Fátima não se vê como um corpo fechado em si mesmo, não possui uma identidade fixa, pois é mistério, e pergunta, é o que ainda não se decifrou, está em processo intermitente de construção.

Nesta outra narrativa, é possível observarmos outros aspectos acerca das representações sociais que envolvem a identidade:

Meu nome é Graça Graça, tenho 54 anos, sou morena de estatura tenho 1,54m, peso 48kg, tenho olhos castanhos, sou compreensiva, gosto muito de ser sincera para com os outros, não suporto falsidade e nem a mentira. Sou brasileira, filha de João Venâncio e Maria das Mercês, já falecidos há 6 anos. Nasci na cidade de São Luís – MA, no dia 25/04/53, às 16horas, tenho seis irmãos . Moro com uma prima da minha mãe (...). Adoro passar o tempo, fazendo trabalhos manuais como: crochê, bordados, trabalho em fitas e outros para ajudá no orçamento. Não sou casada e não tenho filhos, mais tenho afilhados (...).

Entre tantas narrativas lidas para esta pesquisa, o relato de Graça foi um dos poucos, juntamente com o de Nice, em que o sujeito declara a cor de sua pele. Faz uma referência às características fenotípicas.

Ainda que pareça natural, ou sem relevância, é preciso atentarmos para esse fato, visto que o discurso não é apenas aquilo que é dito, mas sobretudo o que fica no interdito, no silêncio de quem fala, escreve ou se expressa (FOUCAULT, 1999).

Num programa de formação que trabalha, por meio de um currículo em que a ênfase do discurso é a identidade dos sujeitos, nos parece uma forma de invisibilidade quando não se fala de algumas identidades importantes que marcam esses sujeitos, como as ligadas ao gênero; à sexualidade; à etnia/raça, entre outras, tão presentes na vida pessoal e profissional dos/as cursistas, mas possivelmente silenciadas no discurso oficial da formação.

Estudei ensino Fundamental e Médio, onde fiz o 2º grau completo (digo o curso normal).

O nome da professora do jardim não me lembro, mas do primário sim, foi uma religiosa chamada Irmã Maria. Do funcionário marcante foi uma senhora chamada Irmã Catarina que trabalhava como vigilante. Ela organizava em fila os alunos antes de irem pra sala de aula. Ninguém podia chegar atrasado na escola e nem ficava nos corredores, castigava ate quem não abrisse a boca para cantar o Hino Nacional, fazia qualquer um tremer de medo, mostrava um rosto zangado e com a voz grossa que tinha, todos temiam a ela pelo “Medo” e não pela obediência.

A narrativa apresenta personagens que fizeram parte do processo de escolarização de Graça, com maior ênfase para a figura da vigilante Irmã Maria, que pelas características apresentadas no que se refere ao trabalho desenvolvido por ela, mais se assemelha a uma inspetora escolar.

As relações de poder que permeiam a memória da narradora em torno do comportamento de irmã Maria retratam as concepções de uma pedagogia tradicional, que em muitos momentos faz uso da autoridade do/a professor/a ou de outro/a funcionário/a da escola para garantir um certo ordenamento dos sujeitos.

A fila é um desses momentos que exige um comportamento ordenado e vigilante dos/as alunos/as, é o que podemos chamar de poder disciplinar (FOUCAULT, 2009) cuja finalidade é produzir indivíduos submissos a um determinado poder que age como uma rede na sociedade.

A escola que eu trabalho é uma escola no centro da cidade, chama-se Unidade Integrada Benedito Leite, onde estou há 20 anos, como agente administrativo. Minha tarefa na secretaria da escola é com dossier dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Faço as relações nominais dos mesmos, boletins, Histórico Escolar, atas movimentos mensais, pedidos pelas

secretarias da escola etc. Gosto muito do que faço inclusive procuro ser organizada. Às vezes compro meus próprios materiais por ex: compro minhas pastas para guardar documentos dos alunos, procuro organizar eu armário da melhor maneira possível para não dificultar meu trabalho. Meu trabalho como eu me identifico com ele torna-se prazeroso.

O sentimento de identidade com as funções que desempenha na escola é a marca desse trecho narrativo, coloca a posição do sujeito em relação às suas escolhas profissionais, que legitimam sua identidade.

Graça se deteve na descrição do trabalho que desenvolve na escola. Isto evidencia que as atividades que realiza são parte fundamental do seu processo de vida, uma vez que na seleção das experiências a serem registradas esse papel exercido por ela ganha destaque e é reafirmado nas linhas finais do trecho acima.

A cursista é agente administrativo, essa é a nomenclatura do cargo, e se vê e atua na função de Secretária. Entende seu papel, assume algumas representações, fala do lugar de onde se enxerga como profissional. E esse processo subjetivo de aceitação e afirmação gera a satisfação com a experiência de estar numa profissão.

4.3 O Olhar do/a Tecelão/ã sobre o Tecido: os sentidos da formação para os/as cursistas

A construção de narrativas por si só já tem um efeito formador (SOUZA, 2006, p.60), na medida em que quem é capaz de escrever sua história, alinhar os pontos de paradas, descobertas, desconstruções e de novas construções na trajetória da formação, também é capaz de inscrever-se numa história social, que fala além dos documentos impressos e legais.

A escrita vai potencializar novas capacidades no sujeito narrador, um encontro consigo mesmo, o que só é possível, por meio do estabelecimento de relações com várias áreas de sua vida. Por isso, os/as narradores dessa pesquisa encontram-se, veem-se na sua escrita, dialogam com ela e abrem possibilidades de fazer-se serem entendidos/as, sob diferentes pontos de vista.

Ao fim da formação, durante 18 meses de escrita, os/as cursistas fazem seu último registro no memorial, registros esses que apresentamos abaixo:

Estamos chegando no final do curso, que já está deixando saudades desses encontros maravilhosos com troca de idéias e experiências, manhãs alegres e às vezes tristes, mas valeu a pena todas elas vou levando na bagagem bastante conhecimento, que já estava adormecido à bastante tempo (Nice)

O relato nos aponta algumas possíveis análises, dentre elas, a referência dos conhecimentos teórico-práticos que Nice foi adquirindo, através das relações de troca que se desenvolveram durante o processo formativo.

Há uma menção à relação entre os conhecimentos prévios que ela trouxe consigo (embora adormecido) e os novos conhecimentos apreendidos. A aprendizagem se realiza quando o que nos é dado a conhecer entra em contato com aquilo que trazemos, estabelece relações (sejam elas psicológicas, sociais, culturais, ideológicas etc.) e nos causam desequilíbrios, os quais são necessários para uma nova reestruturação de nossas estruturas cognitivas, de modo a ampliar os significados já internalizados (PIAGET, 1975).

Toda aprendizagem nos causa mudanças, senão, não será aprendizagem o que vivemos. O relato de Márcia exprime essa afirmativa:

Irei sentir muitas saudades dos sábados, que saia de casa para assistir aula, fazia com muita vontade pois sabia, que era para eu crescer mais, aprendi muito, nesses meses (um ano e oito meses). A realização desse curso, mudei bastante, para melhor. Como ser mais extrovertida, aceitar as pessoas da maneira que elas são, tudo isso me deixou uma pessoa a se sentir bem. Por esta razão, é que digo, esse curso foi para mim, maravilhoso em todos os sentidos. (Márcia)

A formação não age apenas no domínio cognitivo de nossas ações, ela atua de forma holística em nós, como sujeitos aprendentes, incita novas reflexões, organiza nossas ideias e muda nossos valores.

Como diz Brandão (1987, p.7), por meio da fala de seu Ciço¹⁶, são os processos formativos do qual participamos que mudam nosso destino, nos transformam, porque ao passar por uma formação, que envolve indubitavelmente, práticas educativas, o sujeito “entra dum tamanho e sai do outro” (Brandão, 1987, p.7).

As mudanças sinalizadas por Márcia têm como ênfase aspectos psicológicos de sua vida, ligados às relações intra e intersubjetivas, que para a cursista, em alguns momentos, interferiam no processo de mudança. Como mostra o outro trecho a seguir:

Hoje, estou me sentindo já outra pessoa, tem me acontecido cada coisa que fico pensando se foi eu mesma, várias colegas têm me falado que mudei, como aceitar os defeitos de cada uma, isso antes não sabia fazer, eu era mais tímida, hoje estou mais extrovertida, sabendo aceitar suas críticas, que por sinal, gosto, só assim aprendo me consertar. Uma grande qualidade minha é essa, saber aceitar as pessoas da maneira que elas são.

As narrativas de formação vão adquirindo durante o processo de construção da escrita, “a cara de seu/sua dono/a”, porque envolve um trabalho quase que artesanal de escolhas, concepções, modos de ver e sentir, ideais e referenciais empíricos presentes na trajetória pessoal.

Assim, o relato abaixo de Fátima vem “recheado” daquilo que ela é como sujeito (que se define). Seu texto envolve uma trama discursiva que faz apelos a outros textos, a outros referenciais teóricos.

Parece que foi ontem o dia 17/03/08 que voltei a saudosa escola Modelo Benedito Leite, onde cursei o primário na minha formação colegial, cheguei com uma expectativa de viver o novo, a novidade em nossas vidas de funcionário de escola pública; o profuncionário, um desafio é uma grande graça para todos nós e hoje estou aqui registrando a aula da saudade, com saudades verdadeiras e com a satisfação de ter dado o melhor de mim e exigido o máximo de mim mesma pois nasci para ser águia e não sou galinha.

¹⁶ Trata-se de uma entrevista concedida a Carlos Rodrigues Brandão por Antônio Cícero de Sousa (Ciço), um lavrador do Sul de Minas Gerais. A entrevista se tornou o prefácio do livro “A questão política da Educação Popular”, obra organizada, em 1980, pelo referido autor.

Me parabenizo com muito orgulho e alegrias. Como escreveu Robson Crusóé, a história de cada um só ele sabe e é a testemunha ocular de si.

Nós somos senhores da nossa história, não adianta você só escrever a história, mas sim fazer parte dela.

E esta é a história da minha vida, nesta cidade cultural, que admirei a amei desde que me entendo por gente e a minha nova história no profuncionário como funcionaria publica de escola. Quebramos paradigmas e fomos fortalecidos grandemente em nossas identidades (Fátima).

Como em muitas das narrativas escritas no memorial de Fátima, neste fragmento, ela se coloca de forma ativa, como alguém que se mostra ao outro, intencionalmente se mostra, se revela.

A narrativa da cursista é “um caminhar para si” (JOSSO, 2004, p.58), significa dizer que põe em evidência seu processo de autoconhecimento, obrigando a uma olhar retrospectivo e prospectivo, ao mesmo tempo.

Apresenta o que a cursista aprendeu em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de um conjunto de conhecimentos que abrangem múltiplas áreas, dentro dos mais inusitados contextos; das qualidades e fragilidades que se manifestam em situações reais vividas durante a formação (IBIDEM, p.68).

Ela encerra sua narrativa referindo-se à sua identidade como sujeito que participa do mundo, que se insere num contexto específico. Essa ideia de pertencimento é expressa nas últimas linhas, em que Fátima pontua quem é como profissional, situando seu espaço de atuação e reafirmando a importância da formação como uma oportunidade de “quebrar” velhos conceitos em torno de sua identidade.

A narradora tem como pontos de referência a relação com o outro. Primeiro, com Deus, a quem define como princípio de vida e responsável por dá-la a oportunidade de participar da formação. Ela se refere a todos/as os/as cursistas e a si mesma para falar de seu sentimento em relação ao Programa. E finaliza fazendo referência à equipe de coordenação e à sua tutora.

Meu agradecimento primeiramente eu dirijo a Deus autor do Universo e que me deu o dom da Vida.

Agradeço também a Ele que me deu oportunidade de trabalhar na área educacional onde tive a chance de participar desse

proveitoso curso, Técnico de Gestão Escolar promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão.

Tanto eu, como os demais integrantes desse curso se sentem agradecidos pela oportunidade dessa formação tão importante. Agradeço pela dedicação, competência, assiduidade e simpatia das coordenadoras que estiveram na frente desse empreendimento.

Nossa tutora, Helena, pessoa admirável, competente, dinâmica merece meu aplauso e a ela, meu agradecimento de coração e quero ressaltar a maneira dedicada, de muito profissionalismo, amiga e paciente que demonstrou durante esse período aceitando nossas diferenças nosso pouco conhecimento e nos transmitindo tudo com carinho e dinamismo.

As narrativas de formação têm como característica o caminhar do/a autor/a ou narrador/a, povoado da presença simbólica do outro. Em todos os espaços e em diferentes situações vividas pelo sujeito e vivas em sua memória, há o contato com o outro.

O desejo de pertencermos a um lugar, a um grupo social é o que nos capacita a viver. Essa ideia de estarmos ligados a alguém, mesmo que indiretamente, vai sedimentando nosso caminhar, atribuindo-lhe textura e firmeza.

Nossa memória é coletiva (HALBWACCS, 2009), mesmo nossa memória individual, porque ainda que pensemos somente em nós mesmos, ainda que nosso olhar se vire para nosso interior e que as nossas escritas falem de quem somos particularmente, só somos o que somos pela relação que estabelecemos com o outro.

Essa relação pode ser vista na narrativa de Graça quando se refere à sua tutora. Foi a forma como ela percebeu Helena que a possibilitou se inserir na formação, que pôde participar do processo de aprendizagem, em diversos domínios.

A imagem da tutora como alguém que impulsionou e incentivou as descobertas, o próprio aprendizado e a autoimagem da cursista é o que marca essa relação, que ultrapassa o campo profissional.

Essa imagem da tutora, como sujeito-professor que se envolve afetivamente com os/as cursistas no processo formativo, pode ser vista no registro abaixo:

Seu Cloves,

É impressionante como o mundo muda, as coisas mudam, as circunstâncias mudam e como as pessoas mudam. Experimentamos mudanças todos os dias a partir de nós mesmos.

Mudanças para melhor! Mudanças que edificam e você é um exemplo vivo de como as pessoas podem ser mais e melhor.

A vida deve ser um exercício de constante mudança. A vida é um aprendizado de santidade, de seleção de melhores decisões. Não basta alcançar um nível de vida satisfatório. A cada novo dia, temos de buscar ser melhores, mais completos. Não envelheçamos, amadureçamos.

Continue progredindo!

Você foi um exemplo de coragem, determinação e vitória!
(Helena, tutora do curso de Secretaria Escolar).

Este fora deixado pela mesma tutora na última página do memorial de seu Cloves (também deixado no memorial de todos/as os cursistas de forma diferente, respeitando e valorizando suas identidades), observamos que existia na turma um clima de respeito à diversidade identitária dos sujeitos da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e compreensão sobre a identidade profissional dos/as funcionários/as de escola se coloca como uma proposta desafiadora, na medida em que nosso olhar sobre o outro está repleto do nosso próprio olhar.

Portanto, faço alusão neste último capítulo à obra de Spivak, “Pode o subalterno falar?” uma vez que nosso intento era falar de alguém, de sua subjetividade e das representações e identidades que assume em sua trajetória de formação.

Mas quem é esse subalterno? Spivak nos esclarece que são

as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (p.12).

Spivak critica a produção intelectual que representa o subalterno, ao invés de dar-lha "lugar" e espaço para falar, para se manifestar, deixando de ser mero objeto de conhecimento. Nesse sentido, a autora afirma que o subalterno não pode falar, porque não há espaço para ser ouvido, a não ser pela fala do outro.

No entanto, é possível que se fale contra a subalternidade, criando espaços em que o subalterno possa se representar e também ser ouvido.

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

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 as classes e entre as próprias

categorias profissionais da escola.

Em nosso estudo, procuramos refletir sobre "o subalterno" e não apenas falar dele, mas com ele.

Por isso, na tentativa de dar vez e voz aos "subalternos" e nesse processo de costurar a pesquisa, os fios se entrelaçaram entre a nossa fala e as múltiplas vozes dos/as funcionários/as de escola.

Em vários momentos, o nosso processo de escuta esteve presente, no intuito de tentar entender inúmeras questões que se colocavam, à medida em que íamos adentrando nos textos produzidos pelos/as cursistas, "o que ele/a queria dizer quando falou sobre isso?" "Como ele/a pensa e compreende seu lugar?" "Como diz o que vai dizer?"

Ainda que não tenham produzido o estudo sobre si mesmos, estão presentes durante toda a pesquisa. Ora, como alguém que é representado, ora como alguém que se representa pela sua escrita.

Nessas representações, pudemos observar em vários momentos, a forma como, em geral, os/as cursistas atribuem ao Programa a capacidade de uma transformação em suas vidas. Percebemos que, ideologicamente, as discussões sobre suas identidades vão atendendo a esse pensamento de mudança. Seja pelas atividades propostas, seja pelos discursos presentes em alguns módulos.

Na análise dos memoriais de formação, percebemos as dificuldades de escrita dos/as cursistas, no que diz respeito aos aspectos formais da língua escrita padrão. Em sua maioria, as escritas se assemelham à modalidade oral da língua, com suas marcas e características próprias. Isso pode demonstrar, de certo modo, que os/as cursistas participam de poucas situações em que se faz necessária a escrita normativa da gramática.

A escrita dos memoriais também podem nos revelar que na proposta metodológica de trabalho com os/as cursistas, o Programa reserva pouca atenção aos aspectos técnicos de construção da escrita, ligados à ortografia, pontuação, acentuação, elementos de coesão e coerência textual, entre outros. Concentrando-se apenas na construção "espontânea" da escrita e nos possíveis sentidos atribuídos ao processo de formação por cada cursista.

O trabalho com narrativas de formação nos possibilitou um diálogo em três instâncias. Primeiro, um diálogo nosso com os/ funcionários/as que narraram sua própria trajetória; segundo, dos/as funcionários com o/a leitor/a deste trabalho, na medida em que suas vozes estão presentes e podem ser ouvidas e interpretadas por quem as lê; e em terceiro, nosso com o/a leitor/a que poderá "conversar" com as análises feitas por nós, a partir das falas dos/as cursistas.

Portanto, nossa escrita é pretensamente coletiva, assim como a memória que cada funcionário/a evocou no seu memorial de formação.

E nessa tentativa de diálogo, expomos o nosso olhar sobre as identidades assumidas por eles/as durante o processo formativo.

Percebemos que as histórias de vida vão endossando e explicando o caminho profissional que cada um/a assumiu para si, pois a identidade profissional se organiza por meio da vivência pessoal do sujeito e a forma como lida, sente e é tocado pelas suas experiências.

Os memoriais repletos de fotos dos momentos da formação, textos reflexivos, notícias de jornais, fotos pessoais, entre outros, nos revelam como os sujeitos foram criando sua memória de formação.

A escrita de cada sujeito se constituiu um desafio prazeroso na tentativa de compreender o outro e suas construções psicológicas, sociais, culturais, históricas e ideológicas. É a compreensão sobre um percurso realizado e de como ele foi sendo tecido pela construção dos discursos.

Nesse ato de compreender, percebemos que a bagagem de cada cursista está cheia de memórias que o auxiliaram a construir novos referenciais para pensar sobre si mesmo/a. Revendo práticas, aceitando novos desafios, adquirindo novos conhecimentos.

Que representações eles/as foram assumindo em torno de suas identidades? Essa não é uma resposta fácil de se construir, porque envolve a própria vida que complexamente se tece a cada dia. Em alguns momentos, são mães, mulheres, homem, em outros, são profissionais em busca de formação, de valorização.

As representações vão se inserindo no campo dos discursos "fabricados" pelo currículo do Profuncionário, que evoca uma identidade

profissional voltada para o processo de desconstrução de algumas representações que invisibilizam os/as funcionários/as e de construção de uma nova forma de olhar para eles, focada em uma positividade de seu lugar na escola.

Dentro e a partir dessas representações evidenciadas pelo currículo, observamos que os discursos presentes nos memoriais vão sendo tecidos em articulação com as mesmas. Assim, cada funcionário/a constrói seu referencial identitário, diante de um processo de subjetivação, organizada em torno das concepções do Profucionário e de sua experiência individual.

Percebemos que, em muitos relatos, as representações pessoais, ligadas principalmente, ao universo familiar e à relação com uma religião, vão compondo um cenário social para cada cursista. Falam de suas vivências e extrapolam o campo de sua individualidade, pois ajudam cada cursista compreender sua formação, por meio dessa relação com esse universo particular.

Nosso intento inicial vai se ampliando e nossa percepção é a de que as identidades são construtos, sempre inacabados, em processo permanente de construção. Por isso, finalizamos esse texto fazendo uso das ideias já evocadas pela funcionária Fátima:

"Eu sou uma pergunta de certo
uma pergunta que não deseja ser respondida
que também não se contenta com as respostas" (Clarice Lispector)

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Rubem. **Do universo à jaboticaba**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. SANTOS, Joscilene Barbosa dos. **Projeto Arara Azul: pioneiros na construção da identidade**. Revista Retratos da Escola, v. 3, nº 5, p. 451-462, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23 de janeiro de 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BETO, Frei. **Alfabeto: autobiografia escolar**. São Paulo: Ática, 2010.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) A Questão Política da Educação Popular, 2 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 7 a 10.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Gerais**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Gerais**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2012.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org). Trad. Magda Lopes. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma Nova Didática. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Cleudimar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos:Clara Luz, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio do século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: uma perspectiva dos estudos culturais. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

LEONEL FRANÇA, S.J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: www.obrascaticas.com. Acesso em: 24 de janeiro de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 25ª Ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LOPES, Lourival da Silva. **Histórias de Professores Aposentados: revisitando trajetórias profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: [PDF] www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../2010/lourival.pdf. . Acesso em: 06 de jul. 2010.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARANHÃO. **Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica: Orientações para a prática escolar**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Revista Sociologias, nº 21, jan/jun 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222009000100008&script=sci_arttext

MONLEVADE, João. **Funcionários de escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?** Brasília: Idea, 1996.

_____. **Treze lições sobre fazer-se educador no Brasil**. Brasília: Idea, 2006.

_____. **O processo histórico de luta e a organização dos funcionários de escola**. Cadernos de Educação. Ano XII, nº18, p.9-16, jul 2007.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília,

2006. Disponível em [PDF] <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6416/1/dissertacao%20FRANCISCO%20DAS%20CHAGAS%20FIRMINO%20DO%20NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2013.

NETO. Antônio Cabral. RODRIGUEZ, Jorge **Reformas educacionais na América Latina**: cenários, proposições e resultados. In: NETO et all. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília:Líber Livro, 2007.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto. 1999

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Pimenta, Selma Garrido. **O Estágio e a Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Revista Estudos Históricos, Vol. 5, nº 10, p.200-215,1992.

_____. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Revista Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Aproximação ao Conceito de Currículo. In: SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Abadia. A educação escolar na província e a descentralização do ensino. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educadores e Educandos**:

tempos históricos. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÖN, Donald: **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida**. Revista Educação, vol.34, nº2, p.213-220, maio/ago 2011.

_____. **(Auto) biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação**. Revista Fórum Identidades, Ano 2, Vol. 4, p. 37-50, jul/dez 2008.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TOURAINE, Alain. Trad. Francisco Moraes. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOSTSKY, L.S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: uma perspectiva dos estudos culturais. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANEXO A - PLANO DE AULA DO PROFUNSIONÁRIO



TUTORA: _____ TURMA: _____

DATA: 22/09/07

MÓDULO 4 – CAP. 2 e 3

OBJETIVOS

- Conhecer alguns teóricos da aprendizagem (Piaget, Vigotsky, Wallon e Freud), para que possam perceber aspectos do desenvolvimento psicológico que permitam uma reflexão sobre a importância do papel da escola e de todos os atores envolvidos na construção da cidadania.

CONTEUDOS

Teorias da Aprendizagem segundo: Piaget; Vigotsky; Wallon; Freud.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Atividades à distância:
 - Reforçar a importância do registro do Memorial;
 - Registro do Diário de Bordo;
 - Pratique (Teorias da Aprendizagem).
 - Leitura dos capítulos 4 e 5.
2. Atividades presenciais:
 - Acolhida aos (as) cursistas, seguida de oração. Logo após, realizar leitura do texto “A lição da borboleta”. Prosseguir com Leitura e Sorteio do Diário de Bordo.
 - Exploração do módulo IV Cap. 2.
 - Divisão da turma em 4 grupos (escolha livre realizada pelos (as) cursistas). Os (as) cursistas participaram de um “Jogo da Trilha”, onde deverão responder questionamentos pré-definidos pela tutora.
 - Sistematização do tema: A tutora aproveitará a execução do jogo, para dimensionar a teoria da aprendizagem segundo Vigotsky; situando as Zonas de Desenvolvimento Potencial, Real e Proximal.
 - Exploração do módulo IV Cap. 3.
 - Ainda em equipe 4 grupos os (as) cursistas receberão da tutora 1 texto sobre um dos teóricos abaixo:
 - Grupo 1- Piaget;
 - Grupo 2- Vigotsky;
 - Grupo 3- Wallon;
 - Grupo 4- Freud.
 - Cada equipe deverá ler o texto e preencher um Quadro de Estudo Dirigido. A tutora

deverá atender a cada grupo ampliando o entendimento sobre o teórico referendado.

Em seguida deverá explicar a atividade a distância – Pesquisa de Campo.

OBS.: Levar dicionário e os Módulos 1,2,3,8 para pesquisa dos alunos.

Cronograma de ação:

8:10	Boas Vindas;Oração; Leitura texto de reflexão “A lição da borboleta”
8:30	Leitura e Sorteio do Diário de Bordo
8:40	Jogo da Trilha - Trabalho em Grupo
9:20	Sistematização do Cap. 2
10:00	Lanche
10:15	Sistematização do Cap. 3 – Trabalho em Grupo
11:15	Explicação do Pratique

PROFUNDONÁRIO – 22/09/2007

Módulo 4 – Relações Interpessoais: abordagem psicológica (Regina Pedroza)

ESTUDO DIRIGIDO (Teorias da Aprendizagem)

- ✓ Leitura do texto;
- ✓ Localize as palavras chaves do texto;
- ✓ Pesquise as palavras desconhecidas;
- ✓ Identifique as características principais de cada fase/nível ou período do desenvolvimento;
- ✓ Preencha o quadro abaixo:



QUADRO DE ESTUDO DIRIGIDO

Teórico	Fase/Nível/Período	Caracterização

PROFUCIONÁRIO – 22/09/2007

Módulo 4 – Relações Interpessoais: abordagem psicológica (Regina Pedroza)

PESQUISA DE CAMPO (Teorias da Aprendizagem).

Caro (a) cursista,

È hora de conhecer melhor na prática as teorias psicológicas da aprendizagem estudadas no módulo 4. Aproveite o seu espaço de trabalho para observar como os (as) alunos (as) apresentam as fases, níveis ou períodos caracterizados pelas teorias de aprendizagem. Para tanto, siga o esquema do quadro abaixo.

Escola Observada:		
Situação observada	Fase/Nível/Período	Caracterização

A lição da Borboleta

Um dia, uma pequena abertura apareceu em um casulo, um homem sentou e observou a borboleta por várias horas conforme ela se esforçava para fazer com que seu corpo passasse através daquele pequeno buraco. Então pareceu que ela parou de fazer qualquer progresso.

Parecia que ela tinha ido o mais longe que podia, e não conseguia ir mais longe.

Então o homem decidiu ajudar a borboleta, ele pegou uma tesoura e cortou o restante do casulo. A borboleta então saiu facilmente. Mas seu corpo estava murcho e era pequeno e tinha as asas amassadas. O homem continuou a observar a borboleta porque ele esperava que, a qualquer momento, as asas dela se abrissem e esticassem para serem capazes de suportar o corpo, que iria se afirmar a tempo.

Nada aconteceu. Na verdade, a borboleta passou o resto da sua vida rastejando com um corpo murcho e asas encolhidas. Ela nunca foi capaz de voar.

O que o homem, em sua gentileza e vontade de ajudar, não compreendia era que o casulo apertado e o esforço necessário à borboleta para passar através da pequena abertura era o modo com que Deus fazia com que o fluido do corpo da borboleta fosse para as suas asas de modo que ela estaria pronta para voar uma vez que estivesse livre do casulo.

Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida. Se Deus nos permitisse passar através de nossas vidas sem quaisquer obstáculos, ele nos deixaria aleijados. Nós não iríamos ser tão fortes como poderíamos ter sido. Nós nunca poderíamos voar.

Eu pedi Força... e Deus me deu Dificuldades para me fazer forte.

Eu pedi Sabedoria... e Deus me deu Problemas para resolver.

Eu pedi Prosperidade... e Deus me deu Cérebro e Músculos para trabalhar.

Eu pedi Coragem... e Deus me deu Perigo para superar.

Eu pedi Amor... e Deus me deu pessoas com Problemas para ajudar.

Eu pedi Favores... e Deus me deu Oportunidades.

' Eu não recebi nada do que pedi... Mas eu recebi tudo de que precisava. "

JOGO DA TRILHA

1. Primeiro nome dado aos funcionários de apoio escolar do período colonial?
2. Quais os 5 princípios da democracia na escola? Caso não consiga responder. Pesquisar Módulo I nas págs. 80,81 e 82.
3. O que é Projeto Político Pedagógico? E para que serve? Em caso de dúvida pergunte a tutora.
4. Qual a principal finalidade da educação dos jesuítas Em caso de dúvida volte ao ponto de partida.
5. Quais os elementos indispensáveis para produção de um bom texto na dúvida, pesquise no Módulo VIII Cap. 1
6. Volte para casa Nº 02
7. O que é Psicologia Em caso de dúvida, escolha um colega para responder.
8. O que vocês entendem por etnocentrismo Em caso de dúvida pesquise no Módulo III na pág. 27
9. Demonstre sua generosidade, passe a vez para o grupo seguinte!
10. Caracterizem, os 3 tipos de Valoração ética, estética e política
11. Avance 1 casa
12. Diferencie senso comum, conhecimento religioso e conhecimento científico. Em caso de dúvida solicite ajuda a tutora

OBS.: Construir a trilha em folha de papel 40 kg ou pardo para ser colocada no chão.

Levar um dado e quatro pinos ou carrinhos (o objeto que você dispôr para identificar as equipes na trilha)

ANEXO B - PROJETO "CONHECENDO O PROFUNCIÓNÁRIO"



PROJETO CONHECENDO O PROFUNCIÓNÁRIO

Escola:

Diretor da Escola :

Tutora orientadora:

Cursistas:

São Luís - MA

MAIO / 2008

1. JUSTIFICATIVA

Atualmente, em São Luís-MA, trabalha-se numa perspectiva inovadora com os funcionários da educação, sujeitos (agentes administrativos, secretários, vigias, merendeiras, serviços gerais) que fazem a escola mas que na maioria das vezes são esquecidos por todos. Preocupados com estes desajustes sócio-econômicos e culturais na vida destes educadores, faz-se necessário que a educação valorize-o como protagonista da educação, para que o mesmo possa contribuir significativamente com a sociedade. João Monlevade - Consultor Legislativo do Senado nos faz refletir o que segue: [...] *a escola com que eu sonho é aquela em que o professor e o funcionário realmente estejam preocupados com a educação e não com a instrução, a memorização, o acúmulo de distinções. É uma escola que aprofunde a igualdade, a nossa humanidade e a nossa fraternidade.*

Desse modo, o reconhecimento social e profissional dos trabalhadores em educação requer a construção e a assimilação de alguns conceitos básicos, imprescindíveis à valorização, como por exemplo: a instituição da identidade profissional, que implica a compreensão de que o funcionário não é mero executor de tarefas, antes planeja, executa e avalia competentemente sua atuação; a compreensão de que a escola constitui espaço privilegiado de formação, sendo todos os que nela atuam responsáveis pela transmissão de cultura e construção de conhecimento, dentro ou fora da sala de aula.

Neste contexto, o “Projeto Conhecendo o PROFUNCIÓNÁRIO” estabelecerá uma relação de co-responsabilidade com outras atividades decorrentes de outras situações de aprendizagem; priorizando a participação democrática, que favorecerá a prática e a vivência, com base na educação para a autonomia e responsabilidade.

Assim, a escola fará uma educação voltada para a socialização do cursista, desenvolvendo diferentes concepções pedagógicas direcionadas para as competências, que são desenvolvidas nas oportunidades do aprender, do fazer, do conviver e do ser.

Vale ressaltar, que os processos formativos devem ser desenvolvidos através da participação consciente e crítica da colaboração ativa e coletiva, para desenvolver competências proporcionando: capacidade de pesquisa, concentração, síntese, crítica de planejamento, comunicação escrita, leitura e interpretação, resolução de problemas, que irão sustentar a intervenção pedagógica para que todos

compreendam o valor do projeto como atividade social que dá a visão de que o conhecimento é global; garantido o significado real da vida e do mundo.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

- Valorizar os cursistas do PROFUNCIÓNÁRIO como sujeitos educadores, proporcionando conhecimento as comunidades escolares onde estes estão atuando, sobre a relevância da formação continuada em que estão envolvidos, como elemento que contribuirá significativamente para a melhoria da Educação Pública.
- Perceber a importância da utilização de conteúdos relevantes ao cotidiano dos Técnicos em Gestão Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura e Meio Ambiente e sua participação na construção dos mesmos.

2.2 Específicos

- Apresentar os cursistas que fazem o PROFUNCIÓNÁRIO, através de breve biografia.
- Contextualizar historicamente o desenvolvimento do PROFUNCIÓNÁRIO, no Brasil e especialmente no Maranhão.
- Despertar a consciência crítica da comunidade escolar afim de que valorizem os demais funcionários da Escola; respeitando o seu papel de educadores.
- (Re)construir a identidade profissional a partir de uma análise da gênese histórica dos funcionários da educação.
- Compreender a importância de seu papel como funcionário da educação, refletindo sobre seus direitos e deveres a fim de que perceba que a conquista da cidadania perpassa pela educação permanente.
- Proporcionar condições para problematização dos conteúdos aprendidos em sala de aula.
- Orientar a ação educativa para o desenvolvimento da cidadania, através do saber, do fazer, do conviver e do ser.

HABILITAÇÕES ENVOLVIDAS:

- Gestão Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura e Meio Ambiente e Alimentação.

PÚBLICO ALVO:

- Comunidades escolares que possuem cursistas do PROFUNCIÓNÁRIO.

3. METODOLOGIA

O presente Projeto é uma proposta interdisciplinar, com a intencionalidade de abordar um só tema nas diversas áreas técnicas, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e valorização dos funcionários de educação.

Pretende-se desenvolver uma metodologia diversificada, onde os cursistas do PROFUNCIÓNÁRIO possam construir saberes de forma a desenvolver habilidades, adquiridas através da:

- Construção de um Jornal Mural intitulado **Conhecendo o PROFUNCIÓNÁRIO**; este por sua vez é o produto final desta empreitada educativa. Sua estrutura corresponderá a fixar notícias sobre o PROFUNCIÓNÁRIO, onde estas serão trocadas semanalmente de acordo com orientações que seguem no cronograma abaixo. Vale ressaltar que esta atividade é integradora, portanto todos os cursistas da escola deverão unir-se para efetivação de apenas um projeto, cabendo a estes a distribuição das tarefas por turno e sujeito de forma ordenada e responsável, buscando cumprir fielmente todos os prazos estabelecidos.

4. CRONOGRAMA

DATAHORÁRIO	DISCRIMINAÇÃO DAS ATIVIDADES	RESPONSÁVEL	TEMPO DE EXECUÇÃO	TEMPO DE EXPOSIÇÃO
	Abertura com apresentação do Projeto ao Diretor (a) da escola solicitando		1 dia	

	<p>seu apoio quanto a divulgação do mesmo junto a comunidade escolar.</p> <p>Sensibilização à participação dos alunos.</p>			---
	<p>Levantamento de:</p> <p>Material Bibliográfico (Lei que regulamenta o PROFUNCIÓNARIO, resumo do perfil profissional de cada habilitação - ver módulo de orientações gerais, Documento do Sindicato que situa o PROFUNCIÓNARIO no Plano de cargos e Salários entre outros)</p> <p>Fotos dos cursistas (3x4) da escola em que você trabalha.</p> <p>Depoimentos sobre a importância do curso para sua vida pessoal e profissional.</p> <p>Fotos dos cursistas realizado atividades em sala de aula.</p> <p>Separar as atividades dos módulos já vivenciadas (aquelas que você julgou mais interessante)</p>		4 dias	---
	<p>Sistematização do Jornal Mural</p> <p>1ª Etapa: Conhecendo os Cursistas</p> <p>Organizar as</p>		2 dias	2 semanas

	<p>informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando uma breve biografia colocando a foto e o depoimento, sempre situando a qual habilitação pertence.</p> <p>Este é o momento de você expor as Biografias</p>			
	<p>Sistematização do Jornal Mural</p> <p>2ª Etapa: Conhecendo o Curso</p> <p>Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando uma breve informativo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a lei que regulamenta o PROFUNCIÓNÁRIO, • apresentar as habilitações identificando o perfil profissional que cada uma formará. • Apresentar atividades de cada módulo que a sua equipe julgou mais relevante. • Apresentar a equipe Diretiva do programa e a 		2 dias para cada item	2 semanas Para cada item

	<p>tutora (foto e depoimento)</p> <p>OBS.: Cada item acima deve ser apresentado em momentos diferentes.</p> <p>No caso da exposição das atividades dos módulos já vivenciados é interessante também expor 1 módulo e suas respectivas atividades/fotos a cada duas semanas.</p>			
	<p>3ª Etapa: Reconhecendo as Necessidades da Escola</p> <p>Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando uma breve informativo que chame a atenção algum assunto que a Escola necessite no momento.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Política (as eleições estão bem aí)</p> <p>Violência</p> <p>Drogas</p> <p>Sexualidade entre outros</p>		5 dias	2 semanas

	<p>3ª Etapa: Caminhos Específicos</p> <p>Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando uma breve informativo que demonstre seu percurso em sua habilitação.</p>		2 dias	2 semanas
	<p>5ª Etapa: Nossa Formatura</p> <p>Organizar as informações em folha padrão (exemplo metade de uma folha de chamex) criando um breve informativo onde vocês destacaram esta vitória em suas vidas.</p>			

5. RECURSOS

- Mural ou parede localizada em local estratégico (com trânsito de pais, alunos, professores, diretor etc).
- Textos da lei que regulamenta o Profucionário,
- Módulo de Orientações Gerais e Especificos
- Fotos
- Depoimentos
- Papel A4
- Fita gomada

6. AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte do processo ensino-aprendizagem, por isso é contínua, processual e cumulativa e devem referir-se às mais diversas produções / criações que expressão o saber, o ser, o fazer e o conviver do cursista.

Os cursistas serão avaliados quanto à sua participação e desempenho nas atividades de grupo e individual, bem como através do registro no Memorial.

A comunidade escolar será avaliada por amostragem, sendo aplicada um questionário mensal, enquanto do decorrer do projeto na instituição.

ANEXO C - COMPETÊNCIAS DE CADA HABILITAÇÃO SEGUNDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

3.4.3.1 Perfil específico do Técnico em Secretaria Escolar

O perfil profissional do Técnico em Secretaria Escolar é constituído por conhecimentos, saberes, princípios, valores e habilidades que o credenciam como educador e gestor escolar. Espera-se, então, que esta formação profissional propicie as seguintes competências específicas:

- a. conhecer os principais elementos, fundamentos e princípios de sua profissão;
- b. compreender as principais concepções de administração e como estas ressoam no planejamento educacional escolar;
- c. compreender e analisar as questões relativas aos meios e fins da educação, considerando processualmente o diagnóstico, a execução e a avaliação;
- d. conhecer e vivenciar a ética e a transparência na educação pública;
- e. compreender a unidade escolar como parte de um complexo educacional ligado a redes e sistemas de ensino;
- f. dominar os fundamentos da gestão curricular, gestão administrativa e gestão financeira da unidade escolar;
- g. compreender e analisar, considerando os seus princípios e práticas, uma gestão escolar com componentes autoritários e uma gestão escolar com componentes democráticos;
- h. compreender, analisar, elaborar, refletir e vivenciar o projeto político-pedagógico da escola;
- i. compreender e contextualizar, na lei e na prática social, a educação escolar, o Estado e as políticas educacionais;
- j. compreender e analisar a legislação educacional nas Constituições, nas Leis de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação e nas normas dos Conselhos de Educação;
- k. dominar, analisar, refletir, fazer relações e mediações entre as normas emanadas dos conselhos de educação, o regimento escolar e a PPE;
- l. ler, compreender e produzir com autonomia, registros e escritas de documentos oficiais, relacionando-os com as práticas educacionais;
- m. conhecer os fundamentos da contabilidade pública nos aspectos relacionados com o financiamento da educação, contabilidade da escola e da rede escolar;
- n. conhecer os fundamentos da administração de materiais. Compreender e fazer relações entre os equipamentos físicos, materiais pedagógicos, educação e aprendizagem;
- o. conhecer os fundamentos da estatística. Compreender e fazer relações entre estatística e planejamento, estatística e avaliação, estatística e gestão, estatística e financiamento da educação;
- p. compreender criticamente a avaliação institucional e os processos de avaliação dos estudantes, das escolas e das redes de ensino.

3.4.3.2 Perfil específico do Técnico em Multimeios Didáticos

O perfil profissional do Técnico em Multimeios Didáticos é constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como educador e gestor dos espaços e ambientes de comunicação e tecnologia na escola.

- o. contribuir para a formação de hábitos saudáveis de alimentação e nutrição escolar;
- p. conhecer os princípios das dietas alimentares, a composição dos nutrientes e as quantidades adequadas para a merenda escolar enquanto alimentação diária e semanal de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
- q. ter a habilidade para dialogar com os profissionais das diversas áreas da educação e esforçar-se para praticar a interdisciplinaridade na educação alimentar e na oferta de merenda escolar;
- r. compreender as estações do ano e interpretar a sua influência na produção de alimentos e carnes;
- s. comunicar-se com os estudantes antes e durante a oferta dos alimentos, conduzindo-os para saber decidir a quantidade e suas escolhas;
- t. interpretar as informações obtidas pela mídia ou pela internet e distinguir o real e o enganoso;
- u. auxiliar a comunidade escolar e familiar a adquirir hábitos saudáveis;
- v. criar e manter hábitos saudáveis com a disposição para viver seus sonhos com saúde, prazer e como educador da alimentação escolar.

- i. dominar os aspectos operacionais de bibliotecas escolares, inclusive da captação de títulos didáticos, literários e científicos, relacionados ao desenvolvimento do currículo da educação básica;
- j. gerenciar bibliotecas e videotecas escolares de pequeno e médio portes, supervisionado por profissionais habilitados em biblioteconomia;
- k. dominar o histórico e o desenvolvimento dos audiovisuais ligados à educação, bem como a interpretação crítica de suas formas e conteúdos;
- l. dominar os fundamentos das práticas dos laboratórios escolares nas diversas áreas: física, química, biologia, línguas, informática, bem como o papel dos professores, dos técnicos e dos estudantes no manuseio dos equipamentos e materiais;
- m. conhecer os fundamentos das expressões culturais que integram os conteúdos curriculares da educação básica e dominar as funções e gestão de seus espaços físicos: auditórios, teatros, cinemas, salas de vídeo, salas de dança, galerias de exposições de arte, museus;
- n. dominar a história e a produção cultural do município e ter familiaridade com seus produtores e atores, com vistas à integração entre a escola e a comunidade;

3.4.3.3 Perfil específico do Técnico em Alimentação Escolar

O perfil profissional do Técnico em Alimentação Escolar é constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como gestor do espaço educativo de alimentação escolar. Espera-se, então, que esta formação profissional propicie as seguintes competências específicas:

- a. preparar cardápios escolares de alto valor nutritivo, baixo custo, preparo rápido e sabor regionalizado e sazonal;
- b. dominar os principais conhecimentos da profissão, integrando os conhecimentos científicos e tecnológicos transmitidos e produzidos, além de ressignificar a sua experiência profissional à luz da política e da legislação sobre alimentação escolar;
- c. conhecer na teoria e na prática os valores nutricionais dos alimentos, à luz dos aportes da química e da biologia, bem como a oferta regional de nutrientes de origem animal, vegetal e mineral em suas variações culinárias;
- d. conhecer os fundamentos e as práticas da educação alimentar nas diferentes fases da vida humana, bem como nas situações familiar, pessoal e escolar;
- e. diagnosticar na escola casos de subnutrição, obesidade e outros estados que exigem processo de reeducação alimentar;
- f. ter conhecimento crítico dos desvios na oferta de alimentos, principalmente em suas versões industriais e superfaturamentos;
- g. conhecer várias opções de receitas e de preparação de alimentos compatíveis com as refeições escolares, a partir da oferta regional e das estações do ano;
- h. escolher e planejar cardápios escolares a partir da elaboração das alternativas criadas pelos nutricionistas;
- i. conhecer o mercado local de oferta de alimentos industriais, semi-elaborados e in-natura; e, ser capaz de efetuar compras dos insumos para a preparação semanal da merenda na escola;
- j. ter conhecimento teórico e prático do manejo de hortas domiciliares e escolares, como suporte parcial dos insumos da merenda escolar;
- k. dominar as técnicas de relações humanas com crianças, adolescentes e adultos, no sentido de acompanhá-los em sua educação alimentar, inclusive no consumo das refeições e alimentos escolares;
- l. dominar os princípios e práticas da organização de uma cantina e cozinha escolar, bem como o funcionamento e reparo dos seus equipamentos;
- m. conhecer os princípios e as técnicas de higiene e segurança do trabalho referentes à sua área de atuação na escola, incluindo práticas de conservação e armazenamento de alimentos e correto manejo do lixo;
- n. conhecer as políticas nacionais de abastecimento, de produção de alimentos e de alimentação escolar no contexto nacional.

3.4.3.4 Perfil específico do Técnico em Infraestrutura Escolar

O perfil profissional do Técnico em Infraestrutura Escolar é constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como gestor do meio ambiente e da manutenção da infraestrutura escolar. Espera-se, então, que esta formação profissional propicie as seguintes competências específicas:

- a. conhecer o histórico da evolução dos espaços escolares e as teorias arquitetônicas e pedagógicas de construção do espaço educativo;
- b. ter sensibilidade para identificar as carências e disfunções dos espaços físicos em relação aos princípios da educação brasileira e à proposta pedagógica da escola;
- c. dispor-se a agir solidariamente com os educadores e educandos na gestão do meio ambiente e do espaço escolar para estruturá-los como agentes educativos;
- d. compreender as questões ambientais no contexto da educação para a cidadania e para o trabalho, bem como do desenvolvimento nacional, regional e local;
- e. dominar o histórico da evolução do espaço geográfico do município, de suas zonas urbanas e rurais, na perspectiva da legislação ambiental e do plano diretor de ocupação territorial;
- f. gerenciar, do planejamento à execução, os serviços de higiene e limpeza da escola, solidariamente com os outros trabalhadores e estudantes;
- g. compreender as questões de segurança das escolas, no contexto de seu espaço geográfico e de seu projeto político-pedagógico, valorizando as relações de vizinhança e de serviço à comunidade;
- h. ter conhecimento e dominar a leitura e interpretação dos projetos físicos dos prédios que compõem a escola, localizando as diferentes áreas, as redes elétrica, hidráulica e de esgotamento sanitário, e as outras plantas da arquitetura escolar;
- i. conhecer os princípios básicos e práticas mais simples da arquitetura e da engenharia civil, incluindo as técnicas de desenho, de forma a ser capaz de dialogar com os profissionais dessas áreas na perspectiva da formulação de espaços educativos e da qualificação da aprendizagem;
- j. ser capaz de entender os procedimentos de manutenção das redes elétrica, hidráulica e de esgotamento sanitário, bem como identificar problemas de funcionamento e executar reparos conjunturais, na medida dos recursos da escola;
- k. conhecer a estrutura e a operação dos principais equipamentos elétricos e eletrônicos em uso nas escolas, inclusive os didáticos, bem como saber executar reparos ao alcance dos recursos disponíveis;
- l. cuidar da conservação dos níveis desejáveis de ventilação e de temperatura ambiente nos espaços interiores das escolas;
- m. conhecer a rotina de manutenção física dos prédios escolares, incluindo tarefas de impermeabilização, conservação de coberturas, pisos e pinturas, bem como técnicas simples de construção em madeira, metal e alvenaria;
- n. ter familiaridade com os equipamentos e materiais didáticos mais comuns nas escolas, de forma a reconhecer as alternativas de seu uso nas diferentes situações pedagógicas e prover sua manutenção e conservação.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS E TUTORAS DO PROGRAMA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
TEMA DA PESQUISA: _____
NOME DA ORIENTADORA: _____
NOME DA PESQUISADORA: _____
NOME DO/A ENTREVISTADO/A: _____

1. Informações sobre o/a entrevistado/a
Idade:
Estado civil:
Sexo:
Função que exerce atualmente:
Anos de experiência na função que exerce atualmente:
2. Como você se tornou (coordenadora ou tutora) do Programa?
3. Quais as primeiras impressões que você teve sobre o Programa?
4. Quem são os cursistas do Programa?
5. Qual foi o primeiro olhar sobre esses cursistas no contato inicial que você teve com eles?
6. Como foi a experiência com o Profuncionário?
7. Que lembranças são mais marcantes sobre os/as cursistas, durante sua convivência com ele/as?
8. Redimensionamentos profissionais e educacionais causados pelo programa.