

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA AMÉLIA VARGAS

**O PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO E A VALORIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS SERVIDORES/AS NÃO DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

GOIÂNIA
2015

Claudia Amélia Vargas

**O PROGRAMA PROFUNCIARIO E A VALORIZAÇÃO E
PROFISSIONALIZAÇÃO DOS/AS SERVIDORES/AS NÃO DOCENTES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

Goiânia

2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

V297p Vargas, Claudia Amélia.
O programa profuncionário e a valorização e
profissionalização dos/as servidores da educação básica
[manuscrito] / Claudia Amélia Vargas – Goiânia, 2015.
79 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, 2015.
“Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso”.
Bibliografia.

1. Educação básica. 2. Trabalhadores. 3. Política Pública. I.
Título.

CDU 37(043)

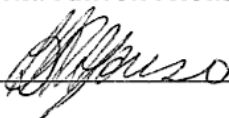
Claudia Amélia Vargas

**O PROGRAMA PRÓ-FUNCIONÁRIO E A VALORIZAÇÃO DOS(AS)
SERVIDORES(AS) NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

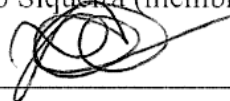
Dissertação aprovada em 15 de junho de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

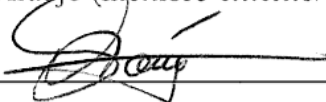
Dra. Lucia Helena Rincon Afonso / PUC Goiás (Presidente)



Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira (membro/PUC Goiás)



Dra. Denise Silva Araujo (membro externo/UFG)



Dr. José Maria Baldino (suplente/ PUC Goiás)

Dr. Adriano de Melo Ferreira (suplente/UEG)

Aos/às servidores/as não docentes da Educação Básica,
hoje, chamados

Profissionais da Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai José Rodrigues Vargas, à minha mãe Marilene Ricardo Vieira Vargas e ao meu filho Victor Vargas de Oliveira que sempre me incentivaram e foram pacientes comigo neste caminhar. A eles o meu amor incondicional eterno.

Ao meu amor, que esteve de mãos dadas comigo, durante todo este percurso, sendo meu cúmplice e amigo. A ele meu amor e carinho inabaláveis.

À professora doutora Lúcia Helena Rincón Afonso que, mais que orientadora, foi uma verdadeira companheira, compreendendo minha luta não apenas como orientanda, mas, também, como mãe, filha, motorista, dona de casa e professora da rede estadual de educação. A ela minha verdadeira admiração.

Às professoras Carlita e Denise, que me ajudaram a dar meus primeiros passos em busca da realização deste Mestrado. Minha eterna gratidão.

Aos/às meus/minhas cursistas do Profuncionário que foram a fonte de inspiração para minha pesquisa. Meu carinho e respeito.

Às professoras avaliadoras Denise, Tereza Cristina e Maria Esperança, pelas primeiras leituras críticas deste trabalho. Minha satisfação.

Aos/as servidores/as não-docentes, hoje, profissionais da Educação Básica, da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que me cederam um tempo valioso de suas vidas para participarem desta pesquisa. Meu reconhecimento.

Aos meus superiores e colegas de trabalho, que me possibilitaram participar deste curso. Meu mais forte abraço.

E a todas as pessoas que trago no meu coração, que contribuíram para esta grandiosa conquista em minha vida. Meu sincero apreço.

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, por tudo que me proporcionaram durante estes dois anos e meio. Minha adoração e devoção.

Ninguém hoje pode pesquisar sem o domínio sério e aprofundado do que já se sabe. A pesquisa, além de exigir esse conhecimento prévio, só pode apaixonar certos espíritos, não todos os que buscam ensino superior (TEIXEIRA, 1999, p. 295).

RESUMO

Neste trabalho, analisaram-se as políticas públicas educacionais voltadas para os/as profissionais não docentes da educação básica, e a implantação do Programa Profucionário como política de formação e valorização profissional. Também diagnosticou-se e mensurou-se o impacto, em geral, que o Programa tem produzido nas instituições educacionais, e, em particular, as mudanças da postura dos/as profissionais formados/as, e, ainda, se esses/as profissionais que participaram do programa, em Goiás, no período de 2006 a 2012, tiveram sucesso em se integrarem ao processo ensino aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada na abordagem do materialismo dialético. Como procedimentos metodológicos foram adotados, principalmente, o registro de observações com a pesquisa bibliográfica, documental, com aplicação de questionário e entrevista. A fundamentação teórica do estudo se estruturou, basicamente, a partir dos referenciais da educação e da sociologia, estabelecendo, também, diálogo com estudiosos de outras áreas. A análise e interpretação dos dados coletados revelaram que os/as profissionais não docentes, após sua inclusão no processo de formação e valorização profissional, desenvolveram uma identidade profissional educativa. Além disso, também foi possível, a partir da análise realizada, perceber que, além de melhorarem a qualidade de seu trabalho, passaram a assumir uma participação mais ativa no cotidiano das instituições de ensino onde trabalham, contribuindo, assim, para a efetivação de uma gestão democrática e uma comunidade escolar mais atuante.

Palavras-chave: Profissionais não docentes. Profucionário. Política de Formação e Valorização Profissional. Políticas Públicas Educacionais. Gênero.

ABSTRACT

This study analyzed the educational public policies for the servers non-teachers of basic education, and the implementation of Profuncionário Program as training policy and professional development. Also diagnosed and measured the impact in general, the program has produced in educational institutions, and in particular posture changes of the graduates, and even if these professionals who participated in the program, in Goiás, from 2006 to 2012, succeeded in becoming part of the learning process. It was a qualitative research, based on the dialectical materialism approach. As methodological procedures were adopted mainly for recording observations with the bibliographical research, documentary, with a questionnaire and interview. Although the theoretical grounding of the study was structured basically from the benchmarks of education and sociology, establishing also dialogue with scholars from other areas. The analysis and interpretation of the data collected revealed that professional non-teaching staff, after their inclusion in the process of training and professional development, they developed an educational professional identity. From the analysis, it was also possible, began to take a more active role in the daily educational institutions where they work, thus contributing to the effectiveness of a democratic management and a more active school community.

Keywords: Professional Non-teaching Staff. Profuncionário. Training Policy and Professional Development. Educational Public Policies. Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	- Apoio das entidades sindicais para participação no Profucionário	54
Gráfico 1	- Distribuição dos entrevistados concluintes do Profucionário critério de Gênero ..	57
Gráfico 2	- Distribuição dos entrevistados concluintes do Profucionário - critério de Vínculo Institucional	57
Gráfico 3	- Distribuição dos entrevistados concluintes do Profucionário - critério de Turma .	57
Gráfico 4	- Distribuição dos entrevistados concluintes do Profucionário - critério de Habilitação	57
Tabela 1	- Cursistas do Profucionário Grupo I/Goiás	74
Tabela 2	- Cursistas do Profucionário Grupo II/Goiás	76
Tabela 3	- Cursistas do Profucionário Grupo III/Goiás	79

LISTA DE SIGLAS

ANFOP	- Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação
Anped	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capex	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEPSS	- Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira
CETEB	- Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conae	- Conferência Nacional de Educação
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PNE	- Plano Nacional de Educação
PP	- Proposta Pedagógica
PROFUNCIONÁRIO	- Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PUC Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SINTEP	- Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNB	- Universidade Federal de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
APORTES TEÓRICOS	16
1.1 O conceito de trabalho em uma perspectiva materialista dialética	16
1.2 O trabalho dos/as servidores/as não docentes da Educação Básica	18
1.3 O trabalho das mulheres.....	22
1.4 Educação e prática social	25
CAPÍTULO 2	
OS/AS SERVIDORES/AS NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	32
2.1 As Políticas de formação dos / as servidores/as não docente da Educação Básica.....	35
2.2 A Formação e Valorização do/a Servidor/a não docente e o Programa Profuncionário.....	42
CAPÍTULO 3	
O PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO EM GOIÁS	50
3.1 A implantação do Profuncionário em Goiás	52
3.2 Os sujeitos da pesquisa	57
3.3 Autoestima e identidade profissional e coletiva	60
3.4 Escolaridade e Valorização	62
3.5 Politização e participação	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que surgiu a partir de experiências e questionamentos vivenciados nos diversos espaços da escola, onde foi possível perceber a importância dos servidores não docentes (merendeira, auxiliar de secretaria, vigia, auxiliar de serviços gerais) no cotidiano escolar, que, mesmo considerados invisíveis, perante a estrutura conservadora dos currículos de ensino, através do exercício de suas funções, tem contribuído para a educação integral dos educandos.

Os servidores não docentes investigados neste trabalho, hoje são chamados, de forma justa, de profissionais da educação. Entretanto, optou-se por manter a denominação de servidores não docentes, procurando enfatizar a trajetória de um conjunto de trabalhadores em busca de uma identidade profissional, em busca de formação e de valorização. Foi com esta denominação que foram sendo identificados e se firmaram no cenário da educação.

Desprovidos, historicamente, de uma identidade profissional, que lhes garantisse a luta pelo direito a um aperfeiçoamento profissional e um plano de carreira digno, estes servidores, tiveram sua primeira oportunidade de participar de um programa de capacitação voltado especificamente para eles: o Programa Profucionário.

Minha participação como Tutora do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, no período compreendido entre 2006 a 2011, reforçou ainda mais a necessidade do desenvolvimento desta pesquisa, ressaltando a importância desses servidores não docentes – que, hoje, assim como os/as professores/as, são chamados profissionais da educação - no contexto escolar.

O principal objetivo que permeia esta pesquisa é verificar os aspectos da interação desses/as servidores/as não docentes da Educação Básica com a comunidade escolar, bem como as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles/as no espaço educacional, a partir da participação no Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário.

Conforme assegura Bessa (2009), este Programa não se restringe a propiciar a estes/as funcionários/as não docentes a aquisição de competências técnicas específicas, mas, também, proporcionar a construção e o desenvolvimento de competências em consonância com a parte

pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, de modo a atuarem como educadores, gestores e como cidadãos na comunidade escolar.

Nesse aspecto, é fundamental observar o pensamento crítico de Paulo Freire (2000) que assegura:

[..] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p. 16).

Com este objetivo, o Programa Profucionário foi implementado, de modo a favorecer aos profissionais não docentes a leitura crítica do mundo que “é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer políticopedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 21).

Cabe-nos destacar ainda que este trabalho contemplou um recorte de gênero, visto que a maioria dos/as cursistas são mulheres, e, ser homem ou mulher identifica o fator definidor da forma como acontecem e se organizam as relações sociais e de produção que os seres humanos estabelecem em sociedade.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e baseada na abordagem do materialismo dialético. Os procedimentos metodológicos compreenderam a pesquisa bibliográfica, documental, o questionário e a entrevista.

A maior dificuldade encontrada ao iniciar esta pesquisa foi o número restrito de produções científicas sobre o tema, fato percebido durante o levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em bibliotecas digitais de teses e de dissertações localizadas no Scielo, Domínio Público, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Acervo Digital da UNESP, Acervo Digital da UNB, Acervo Digital da PUC Goiás, Acervo Digital da UFG e em anais de eventos científicos na área da educação, da ANPED, da ANFOP e CONAE.

Mesmo com restrição de pesquisa bibliográfica, o referencial teórico do trabalho foi definido, dialogando com os autores e temáticas críticas a seguir relacionados.

Ricardo Antunes (2005) destaca o trabalho como forma de humanização social e emancipação do indivíduo: “Trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para a humanização do ser social” (p. 68).

Paulo Freire e Saviani (2011) estabelecem as relações entre educação, prática educativa e prática social, entendendo que:

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria como uma modalidade específica da prática social (SAVIANI, 2011, p. 16).

Iria Brzezinski (2014) aborda as políticas de formação dos/as profissionais da Educação Básica: “as políticas de formação e valorização de professores/as e funcionários/as da educação básica são dinâmicas, e na contemporaneidade, as mudanças neste sentido têm sido tão urgentes e imediatas.”

João Monlevade (2001) apresenta os profissionais não docentes, a educação básica e o Programa Profuncionário como objetos de análise proposta, que surgem com a República e especialmente depois de 1930. Neste período, foi necessário que as escolas primárias se reunissem em Grupos Escolares, em prédios que exigiam administração mais complexa, sendo fundados colégios secundares na maioria das cidades. Tal fato caracterizou o momento da multiplicação exponencial do número dos funcionários de escola. (p. 24)

Em Heleieth Saffioti, buscamos apoio para uma abordagem do trabalho feminino na sociedade capitalista. A socióloga, professora e militante feminista brasileira afirma: “A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu, não propriamente, a uma qualificação da força do trabalho feminino, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção (SAFFIOTI, 2013, p. 95).a

Visando ao desenvolvimento de uma pesquisa que permitisse conhecer a interferência do Programa Profuncionário, na formação e valorização dos trabalhadores não docentes da Educação Básica, foi entregue um questionário aos/às trabalhadores/as, que concluíram o curso até o ano de 2012, de diversos espaços educacionais da cidade de Goiânia, nas esferas municipal e estadual. Posteriormente, esses mesmos profissionais foram entrevistados, sendo enfocadas algumas questões sobre a importância do Programa para a vida profissional e pessoal desses/as servidores/as, tais como: Como era desenvolvido o exercício de sua função

antes e depois da sua participação neste Programa? Houve melhoria na autoestima destes/as servidores/as? A partir da participação no Programa, como esses profissionais se perceberam como técnicos? Os/As cursistas identificaram algum tipo de transformação em sua atuação em relação ao convívio com seus colegas dentro da Unidade Escolar? Os/As cursistas consideram a perspectiva de dar sequência a seus estudos? Que tipo de sentimento ou de comportamento foi despertado em sua vida pessoal e profissional?

A exposição dos resultados deste trabalho nesta dissertação ficou estruturada em três capítulos, assim construídos:

No primeiro capítulo, foram apresentados os aportes teóricos, constituindo uma abordagem materialista dialética, permitindo, ao longo da pesquisa, atribuir condições para conhecer o tipo de interferência do Programa Profucionário na vida dos/as profissionais não docentes da Educação Básica, fazendo um recorte de gênero, e, abordando, especificamente, os conceitos de “trabalho”, “trabalho feminino” e “educação, prática educativa e prática social” .

No segundo capítulo, apresentou-se um breve histórico sobre as funções dos/as funcionários/as não docentes da educação básica, as políticas públicas educacionais voltadas para esses trabalhadores, e a implantação do Programa Profucionário como política de formação e valorização profissional.

No terceiro capítulo, discorreu-se sobre a implantação do Programa Profucionário em Goiás e sua vigência no período de 2006 a 2012, baseado na apresentação dos resultados obtidos através da pesquisa documental e na análise das entrevistas feitas com os servidores não docentes da Educação Básica.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados na perspectiva de identificar o movimento histórico ocorrido, suas contradições e particularidades, assim como o modo de os entrevistados se integrarem ao contexto educativo. Assim, foi possível conhecer melhor as possíveis interferências do Programa Profucionário na vida pessoal e profissional dos servidores não docentes da Educação Básica em Goiás.

CAPÍTULO 1

APORTES TEÓRICOS

Os aportes teóricos deste trabalho foram selecionados com o intuito de promover uma abordagem materialista dialética, sempre considerando “a contradição e o conflito; o 'devenir'; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de permitirem apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007). Pretende-se, assim, estabelecer condições para conhecer como o Programa Profuncionário interferiu na vida dos/as profissionais não docentes da Educação Básica, fazendo um recorte de gênero, tendo em vista que a maioria dos/as cursistas que participaram do Programa são mulheres, e, ser homem ou mulher é fator definidor da forma como acontecem e se organizam as relações sociais e de produção que os seres humanos estabelecem em sociedade.

Neste capítulo abordamos especificamente os conceitos de “trabalho”, “trabalho feminino” e “educação, prática educativa e prática social”, conceitos que serviram de estrutura para os demais capítulos.

1.1 O conceito de trabalho em uma perspectiva materialista dialética

A palavra ‘trabalho’, etimologicamente, significa tortura, e remete à ideia de dor e sofrimento:

A origem da palavra trabalho está no substantivo da língua latina *tripalium*, que era usado para nomear um instrumento agrícola formado por três paus pontiagudos, usado para bater cereais. Há a hipótese de que também teria sido usado como instrumento de tortura. A esse substantivo liga-se o verbo *tripaliare*, cujo significado é torturar (BESSA, 2008, p. 51).

Foi a partir deste conceito, que a concepção de trabalho alastrou-se pelos países ocidentais. Como afirma Bessa (2008):

Entre os antigos gregos o trabalho era relacionado com a escravidão. [...] Entre os romanos, o trabalho seria uma espécie de castigo, uma punição para os derrotados na guerra. [...] Já entre os cristãos, na Idade Média, o trabalho era associado à dor, ao sofrimento e à servidão. [...] Dos gregos ao final da Idade Média, o trabalho era símbolo de exclusão social, ou pelo menos as pessoas que dependiam do trabalho não participavam da vida política (BESSA, 2008, p. 52).

Faz-se necessário ressaltar que, na antiguidade greco-romana, a vida ideal era baseada em uma vida contemplativa dedicada ao conhecimento e à espiritualidade, com o objetivo de se chegar à perfeição, através do encontro com o que era considerado divino ou com a própria natureza.

Somente nos séculos XV e XVI, na Europa, com o Renascimento e o despontar da modernidade, surge uma nova concepção de trabalho, pautado na força de criação e na intervenção do homem sobre a natureza, com o poder de transformá-la. De acordo com Hegel (apud BESSA, 2008, p. 53), foi com o trabalho que o ser humano ‘desgrudou’ um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Tal fato significa que os modernos passam a considerar a humanização do trabalho, ao contrário dos antigos e medievais que o tinham como um castigo, um sofrimento.

Ciavatta (2012) afirma que a transformação moderna do significado da palavra ‘trabalho’ deu-lhe o sentido de positividade.

Frente à evolução da concepção de trabalho, no entanto, duas vertentes foram criadas, ainda com raízes no seu conceito original: o trabalho intelectual e o trabalho manual. O primeiro remete-se aos grandes filósofos e estudiosos e, portanto, extremamente valorizado, relacionado à elite. O segundo associa-se à ideia de escravidão e exclusão social, executado pela plebe. Essa divisão de trabalho se acentuou com a Revolução Industrial, tornando-se um elemento fundamental na organização e hierarquização da sociedade de classes.

De acordo com Bessa (2008):

Essa divisão se baseia na diferenciação entre teoria e prática, que se estabeleceu na organização social desde os gregos antigos e torna-se ainda mais enfática no mundo moderno, com as transformações na economia a partir da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII.

Tal divisão favorece a hierarquização na sociedade, que põe o saber teórico ou trabalho intelectual ao lado do poder e o trabalho manual sob domínio e controle do saber. (...) Ou seja, há uma significação e valorização do trabalho intelectual em contrapartida a uma desvalorização do trabalho manual, este subjugado, ficando o trabalho intelectual para quem “sabe mais” e o trabalho manual para quem “sabe menos” (BESSA, 2008, p. 58).

Nesse sentido, na sociedade capitalista, a divisão contraditória entre a burguesia e a classe trabalhadora marca a questão educacional e o papel da escola. Se quem detinha o poder era quem possuía o saber, a escola com seus conhecimentos sistematizados deveria atender à burguesia, enquanto os/as trabalhadores/as braçais necessitavam do mínimo de conhecimento necessário à vida em sociedade, para inseri-lo no processo produtivo.

Saviani (1994) destaca:

Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber (SAVIANI, 1994, p. 9).

1.2 O trabalho dos/as servidores/as não docentes da Educação Básica

Os/As profissionais não docentes da educação, durante toda sua história, têm sido vítimas dessa divisão de classes e da desvalorização dos serviços manuais. Reproduzem-se no ambiente educacional as atitudes e comportamentos discriminatórios que imperam na sociedade.

A gênese histórica dos primeiros funcionários da educação brasileira tem registro em 1550, com a construção e funcionamento da primeira escola do Brasil: o Colégio dos Jesuítas de Salvador (Bahia).

Ali trabalhavam seis religiosos jesuítas: quatro professores e dois irmãos coadjutores. Os professores davam as aulas, a princípio de primeiras letras e logo em seguida do que corresponderia ao ensino médio. [...] Como o colégio funcionava em regime de internato, os religiosos eram responsáveis não somente pelo ensino, mas por toda a vida dos alunos: alimentação, saúde, lazer, religiosidade, desenvolvimento corporal e psicológico – em uma palavra, por toda sua educação. Os dois coadjutores e os que vieram depois para o Colégio dos Jesuítas de Salvador e os outros que se seguiram, trabalhavam como cozinheiros, enfermeiros, sacristães, [...] e em outras ocupações mais ou menos relacionadas ao processo de ensino. Com o trabalho desses e de outros coadjutores, assegurava-se a qualidade da educação (MONLEVADE, 2008, p. 40).

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil e das outras colônias de Portugal, com todos os seus bens, incluindo os colégios e os escravos, foram confiscados e “incorporados ao patrimônio da Coroa ou divididos entre os amigos do Rei”. O Marques de Pombal instituiu as “aulas régias” (MONLEVADE, 2008). Ou seja, qualquer pessoa que tivesse o domínio da gramática e da aritmética comparecia à presidência da Câmara para ministrar aulas. Então, após conseguir a autorização de Lisboa, o professor, reunia alguns poucos alunos em um cômodo de repartição pública, em uma sacristia, ou até mesmo em sua casa. A educação ficava sob a responsabilidade única e exclusiva do professor, que às vezes era auxiliado por

um escravo, que mantinha a limpeza da sala, servia água para os alunos e colocava à disposição do professor uma bacia com água e uma toalha para seu asseio.

Como afirma Monlevade (2008):

A figura dos funcionários que antes contribuía para a educação dos estudantes se extinguiu. Assim como as bancadas eram um apoio para o corpo dos alunos, as mesas um apoio para os livros, cadernos e tinteiros, os escravos serviçais eram um simples apoio para as atividades de ensino. No limite, estes eram desnecessários e suas funções podiam ser feitas pelo professor e pelos alunos. De 1772, quando começaram as aulas régias, até 1822, ano da Independência do Brasil, [...] as aulas de ensino básico e dos primeiros cursos superiores funcionavam na maioria em prédios adaptados ou cedidos, como quartéis do Exército e da Polícia, e até em cadeias públicas. [...] a quantidade e qualidade da educação escolar naquela época caem na proporção da inexistência ou servidão dos funcionários. Por essa e outras razões, entre 1800 e 1820 multiplicam nas cidades maiores as escolas particulares, que, mesmo pagas, passaram a ser a opção de muitos (MONLEVADE, 2008, p. 42).

No Primeiro e Segundo Reinado, após a separação do Brasil de Portugal, as pressões externas e internas das forças políticas e econômicas das províncias, através de manifestos - a Inconfidência Mineira (1789), Guerra dos Farrapos (1835 a 1845), Sabinada (1837 a 1838), Balaiada (1838 a 1841) e Cabanagem (1835 a 1840) - proporcionaram o aumento do número de escolas, que passaram a ser de responsabilidade das províncias. Houve a multiplicação das escolas primárias e a construção de Liceus, Ateneus e Escolas Normais, em todas as capitais, retomando o estilo dos colégios jesuíticos. Essa expansão do ensino desencadeou a necessidade da contratação de mais professores/as e de profissionais não docentes, que pudessem desempenhar diversas funções.

Monlevade (2001) ressalta que:

Foi aí que nasceu a categoria dos funcionários da educação, agora não mais escravos, nem religiosos, mas funcionários públicos assalariados. Com a República, e especialmente depois de 1930, as escolas primárias se reuniram em Grupos Escolares, com prédios que exigiam administração mais complexa, e se fundaram colégios secundares na maioria das cidades. Foi o momento da multiplicação exponencial no número dos funcionários de escola (MONLEVADE, 2001, p. 24).

Por volta de 1946, iniciou-se uma nova fase da educação pública, acelerando o aumento de oferta da educação nas redes municipais e estaduais, motivando o grande índice de aumento de professores/as e funcionários/as de escolas, nas mais diversas funções. Independente de terem seu acesso ao trabalho nas escolas por clientelismo ou por concurso público, diferente dos/as professores/as dos/as quais eram exigidas habilitação, os/as profissionais não docentes – porteiro/a servente, merendeira/o, vigia, auxiliar de secretaria -

não necessitavam de qualquer formação mais especializada, e bastava um pouco de estudo para conseguirem trabalhar nas escolas.

Segundo o autor, além da falta de formação destes/as profissionais não docentes, a realidade que persistiu e que nos desafia é que, paralelamente à desvalorização salarial e social dos/as professores/as, os/as outros/as funcionários/as das escolas públicas passaram a ser considerados/as como pessoal de “atividade meio”, ou “serviços de apoio”. Com isso, estes/as profissionais foram desconsiderados/as, desqualificados/as e excluídos/as dos quadros da educação, caindo na vala comum de “serviços gerais”.

A situação apresentada por Monlevade remete ao processo de alienação do trabalho, conceituado por Marx (2004). Após o convívio durante anos com estes/as profissionais, foi possível perceber que eles/elas não se sentem parte importante no ambiente escolar, são excluídos do processo de ensino e aprendizagem e alheios ao sucesso escolar. Assim, não são vistos nem se veem como membros necessários na comunidade escolar. Seu trabalho, além de repetitivo, torna-se um trabalho forçado e desgastante; contam as horas para se livrar dele, pois é apenas um meio para receber o salário.

Como afirma Marx (2004):

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando não trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é por isso a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2004, p. 83 apud ANTUNES, 2005, p. 70-71).

Dessa forma, segundo Antunes (2005), citando Marx¹, o trabalho, como atividade vital verdadeira, sofre um enorme processo de redução:

Uma vez pressuposta a propriedade privada, minha individualidade se torna estranhada a tal ponto, que esta atividade se torna odiosa, um suplício e, mais que atividade, aparência dela; por consequência, é também uma atividade puramente imposta e o único que me obriga a realizá-la é uma necessidade extrínseca e acidental, não necessidade interna e necessária (MARX, 1978, p. 293 apud ANTUNES, 2005, p. 71).

Segundo Noronha (2009), há um fetiche no que diz respeito a esses/as profissionais não docentes: a coisa (escola) se torna pessoa e as pessoas se tornam coisas. No ambiente

¹ Karl Marx, “Extractos de Lectura: James Mill”, em *Obras de Marx y Engels, “Manuscritos de Paris y Anuários Franco-Alemanes: 1844”* (Barcelona, Grijalbo, 1978), p. 293.

escolar, percebe-se que estes servidores são intrínsecos ao processo educativo, mas não são percebidos dessa maneira. Seu trabalho é importante, fundamental para que o processo de aprendizagem se realize, no entanto, não há o seu devido reconhecimento.

A concepção de trabalho que adotamos nesta pesquisa é fundada no pensamento do alemão Karl Marx (1818-1883) - materialista, que criticava radicalmente o capitalismo devido ao predomínio da exploração do/a trabalhador/a (proletário) pela burguesia (classe dominadora), defensor de uma educação pública, gratuita e participativa, cuja função social era combater a alienação e a desumanização. Este pensador refere-se ao trabalho como forma de humanização social e emancipação do indivíduo. Como sempre defendeu:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna (Sic) de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50 apud FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Nesta mesma linha de entendimento, Antunes (2005) destaca que:

Em outras palavras, o ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto de trabalho no ato de sua realização. No trabalho, o momento distintivo, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social. [...] O trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social. (ANTUNES, 2005, p. 67-68).

No entanto, ainda segundo Antunes (2013, p. 8), se por um lado, o trabalho pode ser considerado como um momento fundante da vida humana, ponto de partida de humanização, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho alienado, assalariado e fetichizado, convertendo-o em meio de subsistência e não como uma finalidade central do ser social, como afirmava Marx. A força de trabalho transforma-se em mercadoria, com o intuito de criar novas mercadorias, valorizando o capital. O trabalho torna-se meio e não primeira necessidade de realização humana. No sistema capitalista, o trabalhador se degrada e se desumaniza no trabalho, sendo este constituído da relação entre pessoas que exploram (os que pensam) e os explorados (força de trabalho), tendo por objetivo a produção de valores de troca.

Nessa relação, o explorado não recebe totalmente pela sua produção, pois o lucro é para o dono do capital; há a exploração pela mais-valia, em que o trabalho produtivo, que não

é pago, é transformado em mercadoria sem custo nenhum ao capitalista. Nesta mesma linha de pensamento, Antunes, define o trabalho produtivo da seguinte forma:

Trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção. Por conseguinte, se falamos de trabalho produtivo, falamos, pois, de trabalho socialmente determinado, de trabalho que implica relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por dinheiro enquanto capital, isto é, por dinheiro que, em si, é capital, que está destinado a funcionar como capital e que, como capital, se contrapõe à força de trabalho (ANTUNES, 2013, p. 131-132).

Considerando-se que, para o capitalismo, apenas o trabalho produtivo gera acumulação e troca de mercadorias, constituindo uma das condições da reconversão da mais-valia em capital (ANTUNES, 2013, p. 138), o trabalho improdutivo, como, por exemplo, o da empregada doméstica, produzido apenas para o consumo imediato da família empregadora, gera força de trabalho, mas, não gera mais-valia. Sendo assim, cria as condições para a sua reprodução (SAFFIOTI, 2013, p. 23) e leva ao alijamento do trabalho feminino.

No sentido de desfazer o fetiche que há em relação ao trabalho dos/as servidores/as não docentes, vem sendo travada uma enorme luta deste segmento, juntamente com os sindicatos, em prol da criação de políticas públicas educacionais, voltadas para a construção de sua identidade, valorização e profissionalização. Tal luta visa a transformar a concepção deste tipo de trabalho em ponto de partida para humanização do ser social.

1.3 O trabalho das mulheres

De acordo com Saffioti (2013, p. 64), o processo de expulsão das mulheres, do sistema produtivo já está delineado na forma subsidiária assumida pelo trabalho que elas executam. Tanto na economia feudal, quanto na de burgo, com o advento da economia urbana e fabril, o emprego da força de trabalho das mulheres encontra sérias barreiras. Nesse contexto, a mulher acaba por ficar à margem do sistema produtivo, devido ao fato de assumir posições subalternas e menos compensadoras, o que a impede de vencer as barreiras impostas pelas funções produtivas. No modo de produção capitalista, não foi diferente: ela permaneceu à margem do processo produtivo, sendo considerada como a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social.

Segundo Saffioti (2013),

No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção (SAFFIOTTI, 2013, p. 65-6).

À medida que a sociedade capitalista se desenvolvia, ela arrancava da mulher o máximo de mais-valia absoluta, aproveitando-se das desvantagens sociais do sexo feminino, através da exploração do trabalho intenso, com extensão da carga-horária e salários mais baixos que os masculinos. Deve-se ressaltar que a necessidade de lucro é um fator determinante da exploração do trabalho feminino, expulsando as mulheres do sistema produtivo.

A flexibilidade do trabalho é uma expressão eufemista usada para mascarar a precariedade do trabalho, situação em que a divisão sexual é pré-condição para a sua realização. Segundo Hirata (2007), pesquisas realizadas por médicos do trabalho voluntário (franceses) têm apontado correlações entre a precariedade crescente do emprego e dos estatutos profissionais e a degradação da saúde.

Segundo a mesma autora, o pesquisador Christophe Dejours, responsável pela evolução da psicopatologia do trabalho, promoveu uma enorme contribuição à saúde mental através de estudos sobre o trabalhador e as relações trabalhistas. As pesquisas de sua equipe têm indicado uma correlação entre o desenvolvimento de novas formas de organização flexível do trabalho e do emprego, assim como o aumento de uma série de patologias, desde as patologias da hipersolicitação até as descompensações psíquicas. Essa flexibilidade vem reforçar a divisão sexual e social do trabalho: aos homens, é destinado o trabalho estável formal e os cargos de chefia, enquanto, às mulheres restam as diferentes modalidades de trabalho precário, sem responsabilidades, com carga-horária reduzida e mal remunerada.

Além da flexibilidade do trabalho, a mística feminina, conforme diz Saffiotti (2013), também contribui para que a canalização da força do trabalho feminino sirva ao desempenho de tarefas mal remuneradas, não conferidoras de prestígio e nas quais mais facilmente se burla a legislação. A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu à desqualificação da força do trabalho feminino e, conseqüentemente, a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção.

Além disso, a maioria das mulheres possui uma imagem de si própria, vinculada a um destino social profundamente voltado para o sexo. Vítimas da situação à qual não lhe cabe nenhum poder de decisão e envolvida em um medo subconsciente do fracasso, ela se insere na estrutura de classes, exercendo ocupações julgadas próprias às características de seu sexo e que são inadequadas ao homem, por serem menos promissoras, de baixa remuneração e sem prestígio.

Ainda segundo Saffioti (2013), o modo de produção capitalista se alimenta tanto da apropriação redefinida de atributos femininos na indústria, quanto da preservação da organização arcaica do trabalho doméstico, impossibilitando a igualdade pelo feminismo pequeno-burguês. O modo capitalista de produção não apenas deixa explícita a natureza dos fatores que promovem a estrutura de classes, como, também, se apropria da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial da mulher no sistema produtivo de bens e serviços. Tal atitude passa a considerar o sexo como fonte de inferiorização da mulher, contribuindo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição de classes.

As desvantagens sociais impostas às mulheres permitiam à sociedade capitalista, arrancar-lhes o máximo de mais-valia absoluta, através da extensão da carga-horária, da intensificação do trabalho e de salários inferiores ao dos homens.

Muitos/as estudiosos/as têm analisado a condição da mulher, na sociedade de classes, como resultado da imposição de fatores de duas ordens diversas: uma, de ordem natural e a outra, social. A natural refere-se à determinação da procriação, quando a mulher reduz sua capacidade de trabalho, durante os últimos meses de gestação, e os primeiros meses após o parto, durante o período de amamentação. Esta ordem natural é utilizada para justificar a inatividade profissional da mulher durante toda a sua existência, resultando em transtornos irreversíveis ao equilíbrio da personalidade feminina, à socialização dos filhos e às relações conjugais.

Na ordem social, o problema do absenteísmo feminino ao trabalho requer o mesmo olhar. De acordo com pesquisas realizadas, as mulheres necessitam de se ausentar mais do trabalho que os homens, por motivo de doenças leves. Além disso, quando os homens adoecem, a mulher também se ausenta do trabalho, para cuidar do marido, ocorrendo o mesmo quando se refere aos filhos. É necessário salientar, porém, que o absenteísmo não está condicionado, apenas, ao organismo feminino e ao papel familiar da mulher; está ligado, também, ao fenômeno de sua inferiorização nas situações de trabalho. O absenteísmo torna-se menor, quando o trabalho da mulher é agradável, de responsabilidade e bem remunerado.

Essa flexibilidade do trabalho, marcada pela divisão sexual e social, está presente no trabalho dos/as funcionários/as, das instituições educativas que, ao ocuparem a função de merendeira, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de secretaria ou vigia, reafirmam que algumas funções são destinadas à mulher. Podemos citar, como exemplo, as funções de merendeira, auxiliar de serviços gerais e auxiliar de secretaria, e outras, ao homem, como é o caso da função de vigia. Raramente, nos deparamos nas escolas com ‘um merendeiro’ ou ‘uma vigia’.

Além disso, há uma desvalorização salarial em relação a estas funções, que são marcadas pelo trabalho feminino, pela falta de formação profissional, pela flexibilidade da carga-horária de trabalho e pela falta de perspectiva de promoção. As merendeiras, auxiliares de secretaria e auxiliares de serviços gerais optam por trabalharem apenas 30 horas semanais, devido à demanda do trabalho doméstico de sua própria casa, que fica sob sua inteira responsabilidade, assim como a educação de seus filhos. Desdobrando seu tempo entre o trabalho doméstico e o trabalho produtivo, as mulheres, sentem dificuldades para se qualificarem para o trabalho produtivo e de se engajarem em sindicatos, visando à luta por seus direitos, permanecendo, assim, em funções pouco promissoras, mal remuneradas, de pouco prestígio e julgadas inadequadas ao homem. Quanto aos vigias, possuem carga-horária fixa de 40 horas semanais, trabalhando 12 horas, dia sim, dia não, no período noturno.

Devido ao número reduzido de funcionários, à sobrecarga de trabalho, à falta de motivação e aos movimentos repetitivos cotidianamente, a precariedade do trabalho tem desencadeado vários problemas de saúde, muitas vezes irreversíveis, a estes profissionais, levando-os a solicitarem sua readaptação de função, um processo burocrático e incerto.

1.4 Educação e prática social

A concepção de educação defendida nesta pesquisa funda-se na educação propagada por Paulo Freire: uma educação problematizadora, baseada no diálogo, voltada para o cotidiano, para a vida prática; para a autonomia, a libertação e a humanização, através da conscientização crítica e transformadora do mundo.

No entanto, sabendo da existência de diversos entendimentos sobre o significado do termo ‘educação’, que se apresentam muitas vezes fragmentados, entre os/as profissionais que trabalham de forma direta ou indireta no âmbito educacional, faz-se mister estabelecer alguns significados e extensões do termo para que seu entendimento possa tornar-se mais específico.

Libâneo (2012, p. 72), Professor e Doutor em Filosofia e História da Educação, parte do sentido etimológico, citando alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito, ao apontar a origem latina de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar, referindo tanto às plantas, aos animais, como às crianças); *educere* (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). O autor esclarece ainda que, para Planchard (1975, p. 26 apud LIBÂNEO, 2012, p. 72). ‘educar’, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, visando prepará-lo para a vida num determinado meio. Essa noção de conduzir o educando, de forma a adaptar o seu comportamento às expectativas e exigências de um determinado meio social, está presente na linguagem cotidiana. Nessa concepção conservadora, a educação é idêntica, imutável, repetitiva e reproduzida ao longo dos anos.

Em contrapartida, Saviani (2011), valendo-se do enfoque da pedagogia histórico-crítica, assegura que a ‘educação’ é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Ela é mutável e formada mediante as transformações cotidianas políticas, sociais, culturais e individuais, capaz de formar uma sociedade mais humana e igualitária.

Libâneo (2012, p. 86) apresenta duas modalidades de educação: a ‘educação não-intencional’, conhecida também por educação informal ou paralela, e a ‘educação intencional’, dividida em formal e não formal. De acordo com o autor, conceber a educação como prática social é uma socialização da educação que empobrece a Pedagogia, enquanto, conceber a educação apenas no mundo escolar é pedagogismo que empobrece uma visão contextualizada da prática educativa escolar.

A interpenetração entre essas modalidades, ou pode-se dizer: entre o escolar e o extraescolar, leva a um conceito amplo e completo de educação:

A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente (LIBÂNEO, 2012, p. 97).

Brandão (1981) amplia esse conceito, ao enfatizar que não há um modelo ímpar de educação, nem mesmo um local determinado onde ela ocorra, e que o professor não é o único responsável pela prática:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (BRANDÃO, 1985, p. 9).

Segundo o autor, a educação é algo que envolve a todos e se desenvolve em qualquer lugar:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Para Rios (2012), o ambiente escolar é constituído de múltiplas educações, pois, no interior da instituição, forma-se uma comunidade, onde seus participantes se relacionam e se influenciam, compartilhando diversos saberes e vivências. De acordo com a autora, o que sustenta a instituição é o trabalho ali gerado e os relacionamentos por ele constituídos. Sendo assim, todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, tornam-se educadores, indispensáveis e insubstituíveis à instituição escolar.

O que dá vida às escolas é o trabalho que nelas se desenvolve e as relações que ali acontecem em decorrência disso. Nesse sentido, as salas de aula são lugares privilegiados, mas é preciso pensar na vida que transcorre fora delas e que está estreitamente relacionada ao que ocorre no seu interior. O papel de secretários, porteiros, jardineiros, serventes, faxineiros, merendeiras e da equipe de manutenção articula-se ao dos gestores, professores e alunos, constituindo parte indispensável e insubstituível do organismo escolar e conferindo àqueles que o executam características de educadores. A especificidade da instituição revela-se nas atividades de todos os que nela trabalham e se relacionam (RIOS, 2012, p. 01).

Como o ambiente escolar é um espaço de diversos saberes, o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem não é único e exclusivamente do professor, mas, de todos os trabalhadores envolvidos no cotidiano escolar, como foi dito por Rego (2012, p. 115): “No cotidiano escolar, a intervenção nas “zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor...”.

A educação aqui defendida não se encontra restrita à sala de aula, à educação formal, ao ensino de conteúdos, à relação professor-aluno; ela acontece em todos os espaços, envolvendo diversos sujeitos inseridos na comunidade escolar, tais como pais, merendeiras, porteiros, auxiliares de serviços gerais, vigia, secretária geral, bibliotecária, auxiliares de

secretaria e diretores. A Educação implica cuidar da formação humana e é desafio de vários sujeitos, conforme nos apresenta Antunes e Padilha (2010):

Isso implica cuidar, no processo da formação humana, dos aspectos biológico-corporais, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da amorosidade, da felicidade do ser humano, da ética, dos valores. Esta não é uma tarefa exclusiva dos trabalhadores em educação. É desafio de vários sujeitos. A amorosidade de um pai para com seu filho; a atenção do vendedor de pipoca na porta da escola, ouvindo o pedido da criança, orientando-a sobre o troco; a explicação do inspetor de alunos sobre a necessidade do silêncio e da disciplina, usando argumentos convincentes e conscientizadores junto aos estudantes em vez de ameaças e punições; a merendeira que mostra aos alunos de onde vêm os alimentos, o tempo que leva para preparar as refeições e como as faz; a funcionária da secretaria da escola que sorri e atende de forma gentil a um pedido de uma mãe que precisa do histórico escolar da sua filha; a cuidado, de respeito, de afeto, de convívio ético e solidário (ANTUNES & coerência entre as palavras e as ações dos adultos diante das crianças... pequenos e significativos gestos, olhares, palavras, atitudes que vão criando uma atmosfera de PADILHA, 2010, p. 24-5).

A educação permeia todas as atividades, gestos e relações constituídas no ambiente escolar, oportunizando uma atitude de transformação da realidade escolar pautada na dialogicidade.

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2002, p. 20).

Segundo Noronha (2009), é preciso reconhecer que a educação é um processo coletivo, e que, nos diversos ambientes escolares, ocorrem contínuos momentos de interação entre profissionais não docentes e os estudantes, sendo que aqueles contribuem de forma peculiar e diferenciada para o processo ensino e aprendizagem e para a formação integral dos alunos.

Dessa forma, diretores, coordenadores, secretários, merendeiras, auxiliares de secretaria e auxiliares de serviços gerais, mesmo não estando em um local privilegiado, como a sala de aula, possuem um papel importante nesse processo, pois, estão presentes em toda a vida escolar do aluno. A conduta diária desses servidores perante os alunos, através da vivência, influencia valores e cria hábitos, que os educandos levarão consigo por toda a vida.

No ambiente escolar, não se ensina e se educa unicamente através do que está determinado no currículo formal ou real. Segundo Santos (2012), o currículo formal é o currículo designado pelos sistemas de ensino e encontrados nos parâmetros e diretrizes

curriculares, e o currículo real é o currículo que faz parte da proposta pedagógica e dos planos de ensino, cujos conteúdos são desenvolvidos em sala de aula, diariamente. A aprendizagem, também acontece por meio do currículo oculto que é todo o conhecimento ensinado através de atitudes e práticas do cotidiano, percepções, comportamentos e gestos que prevalecem no meio escolar, sem aparecer no planejamento do professor, que é eficaz na formação do educando, mesmo exercendo uma influência não consciente.

Arroyo (2011) sugere uma ideia similar àquela aqui abordada, no tocante à noção de currículo oculto, se remetendo ao conhecimento transmitido e construído no âmbito escolar que se dá por meio do cotidiano, através da vivência dos/as alunos/as, no contexto de suas identidades coletivas. Segundo o autor, o currículo poderia ser pensado como um território de diálogo de sujeitos inseridos em processos históricos de produção do conhecimento que se repetem nas vivências dos próprios educandos e educadores de suas comunidades de origem. Ele acredita que se inserirmos no currículo esse diálogo e o reconhecimento das vivências e indagações, nos processos de produção histórica do conhecimento, esse próprio conhecimento se tornará mais intenso e tenso, obtendo maiores significados sociais para educadores, educandos, comunidades e, também, para o avanço da produção intelectual.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2001) conceitua o currículo oculto como aquele que é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Ainda conforme o autor, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Dessa forma, pode-se inferir que faz-se necessária uma formação profissional técnica e pedagógica para esses servidores, tendo em vista que a internalização desses hábitos e o desenvolvimento de valores e atitudes, por parte dos alunos, correspondem a um processo de ensino e aprendizagem, que extrapola a sala de aula e o currículo formal.

A importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar é algo que exige uma séria reflexão. O caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, deve ser estudado com maior profundidade. Para Freire (2002), se houvesse a consciência de que foi aprendendo que foi possível ensinar, as experiências informais vivenciadas em locais diversos seriam mais valorizadas:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios (...) Que se propusesse revelar práticas criadoras de gente que se arrisca, vividas em escolas variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2002, p. 24).

A educação aqui defendida promove a inter-relação entre os conteúdos formais ensinados pelos professores, em salas de aula, e os saberes e vivências informais difundidos nos diversos espaços escolares, pelos demais funcionários da escola, de forma a sistematizá-los e incorporá-los à proposta pedagógica da escola e compartilhá-los com toda a sociedade.

Os profissionais da limpeza são vistos apenas como realizadores de um trabalho braçal sem importância, mas eles dão aulas básicas de higiene aos pequenos alunos, ensinando-lhes a utilizar adequadamente os vasos sanitários, o papel higiênico, a lavar as mãos. Este trabalho tem relação direta com o que é desenvolvido pelo professor de Ciências e, no caso, deve servir de apoio à disseminação de regras básicas de higiene, tendo em vista a prevenção de doenças. Veja-se, por exemplo, a epidemia de gripe suína, que ocasionou uma verdadeira aula de higienização para toda a sociedade (NORONHA, 2009, p. 364).

Considerando que a Educação Básica obrigatória tem a duração de 14 anos, durante este período, a merendeira, através do preparo da merenda, pode educar e conscientizar os alunos quanto ao consumo moderado de gordura, sal e açúcar dos alimentos. Neste contexto, esta profissional estará conduzindo o aluno a desenvolver uma educação alimentar saudável, para a vida inteira.

Para ter consciência da importância desse processo de ensino e aprendizagem, e conduzi-lo de forma eficiente, é necessário que a merendeira receba uma formação profissional para aliar o processo de produzir a merenda de forma saudável, ao conhecimento de aspectos pedagógicos, a fim de conquistar o seu espaço profissional dentro da comunidade escolar. Monlevade (2009) defende que

Não se trata somente de multiplicar as habilidades da merendeira, de inserir o pessoal da limpeza no mundo da higiene química, de informatizar as ações dos auxiliares de secretaria e de biblioteca, de modernizar os aparatos de segurança. Para terem identidade de educadoras e educadores, as técnicas e as tecnólogas em multimeios didáticos, em alimentação, em infraestrutura e em gestão escolar precisam assumir o compromisso com o projeto político pedagógico da escola e com a gestão democrática do sistema de ensino, engajar-se na formação continuada, no trabalho cotidiano de planejamento e avaliação coletiva do espaço e do tempo escolares (MONLEVADE, 2009, p. 350).

Para tornar possível essa formação, foi criado o Programa Profucionário, visando a desenvolver a parte técnica específica de cada função em consonância com a parte pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano escolar. Este programa é parte de políticas públicas para a educação, sobre a qual é importante analisar.

Estabelecidas estas considerações sobre os diversos significado de ‘educação’, podemos afirmar que a concepção de educação defendida nesta pesquisa funda-se na educação propagada por Paulo Freire: uma educação problematizadora, baseada no diálogo, voltada para o desvelamento do cotidiano e da vida prática; para a autonomia, a libertação e a humanização através da conscientização crítica e transformadora do mundo, uma educação integral e cidadã.

O percurso utilizado neste estudo foi a leitura e a apresentação das categorias relacionadas à formação e valorização dos/das servidores/as não docentes, da Educação Básica, através do Programa Profucionário. Este estudo foi fundamental para o desenvolvimento dos capítulos subsequentes, tendo como principais objetivos compreender os aspectos da interação dos/as servidores/as não docentes, da Educação Básica, com a comunidade escolar; e identificar as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles/as dentro das Unidades Escolares, a partir da participação no Programa. Além disso, buscamos fazer um recorte de gênero, visto que a maioria dos/as cursistas são mulheres, e, considerando-se que ser homem ou mulher é fator definidor da forma como acontecem e se organizam as relações sociais e de produção que os seres humanos estabelecem em sociedade.

Desta forma, finalizou-se o primeiro capítulo com os aportes teóricos que embasarão as análises a serem desenvolvidas nos próximos capítulos..

CAPITULO 2

OS/AS SERVIDORES/AS NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo pretende-se analisar as políticas públicas educacionais voltadas para os/as funcionários/as não docentes da educação básica e a implantação do Programa Profucionário como política de formação e valorização profissional.

O homem é um ser social, produtor de conhecimento e tecnologia, que, ao longo de sua história percebeu ser capaz de produzir e disseminar o conhecimento, trazendo benefícios às comunidades. Exemplo disso foi o domínio do fogo, a invenção da roda, até o advento da internet. Aos poucos, percebeu-se que o domínio do conhecimento por parte de alguns, traria vantagens de caráter individual no interior dos grupos sociais. Foi aí que o conhecimento se transformou em mecanismo de conquista de *status* e poder. Com o decorrer do tempo e o desenvolvimento humano, tal dominação se tornou fator preponderante para a definição do *status quo* nas sociedades de classe e definiu a natureza do trabalho:

O trabalho, como ato primeiro do homem sobre o seu meio, é uma atividade que não se faz de qualquer forma, ela sugere uma ordem, uma duração, tem suas normas e se realiza dentro de um espaço que se caracteriza pelas interações e relações com as pessoas. É nesta ‘coreografia’ que os sujeitos inscrevem sua presença no mundo e suas relações com os outros (MOREIRA, 1998, p. 242 apud NUNES; FREITAS, 2011, p. 39).

No processo de constituição da sociedade brasileira, aqueles que não faziam parte dos grupos detentores do conhecimento e do poder econômico, respectivamente os negros e as mulheres, estavam destinados ao trabalho braçal, e eram considerados inferiores. Em contrapartida, os homens brancos, pertencentes às classes economicamente privilegiadas, estavam aptos ao trabalho intelectual, portanto, hierarquicamente superiores. Conforme Nunes e Freitas:

De acordo com o sistema de “divisão do trabalho social decorrente das relações entre os sexos”, atribui-se a esfera produtiva e as funções de maior valor social aos homens e a esfera reprodutiva e doméstica às mulheres. Além disto, o princípio de divisão sexual do trabalho parte da ideia de separação entre trabalhos de homens e de mulheres e da ideia de hierarquização, na qual o trabalho deles vale mais que o delas (HIRATA; KERGOAT, 2008 apud NUNES & FREITAS, 2011, p. 58-9).

O surgimento das cidades e da civilização especializou o trabalho e ampliou a produção de conhecimento, fazendo surgir a necessidade da sistematização e formalização dos saberes de determinado povo, para que pudesse ser repassado às novas gerações, criando uma identidade cultural própria. Assim surge a escola, com o intuito de corroborar na preservação, produção e disseminação do conhecimento. Neste momento, fica claro quem podia ou não ter acesso a este conhecimento e exercer as funções de liderança de determinado grupo social.

No Brasil, desde os primórdios da colonização, não foi diferente. Instalou-se aqui uma sociedade ultraconservadora, escravocrata, patriarcal, liberal e patrimonialista. A escola, como peça de composição desse sistema, foi instituída no nosso país com o mesmo perfil da sociedade local, ou seja, o modelo social e cultural vigente, imbuído da herança escravista, terminou transplantado para o interior da escola, produzindo e reproduzindo um sistema profundamente desigual e injusto, baseado na divisão do trabalho braçal e intelectual.

Todavia várias formas de trabalho artesanal ou de serviços de aluguel forçavam novas modalidades de utilização de trabalho escravo, a pagamento (o que acarretava uma nova relação entre senhor-escravo) ou como parte da rotina conspícua do trabalho livre numa sociedade escravista o senhor transferia para seu escravo as tarefas "braçais", "degradantes" e "árduas" como transportar as ferramentas, encarregar-se de fases preparatórias ou brutas de seus serviços etc. (FERNANDES, 2006, p. 270).

Na divisão entre o trabalho manual e intelectual, o primeiro foi destinado àqueles menos prestigiados socialmente, enquanto o segundo, aos pertencentes às famílias conservadoras detentoras de prestígio social e econômico.

Os/as funcionários/as da escola sempre tiveram papel preponderante na sua construção e desenvolvimento, ainda que predominantemente situados no trabalho manual e, sem nenhum reconhecimento do poder público e da sociedade. Parte da sociedade capitalista, baseada na divisão do trabalho e no lucro, a escola também se organizou entre os que pensam e os que executam. Na prática, os/as funcionários/as não docentes nunca foram apenas auxiliares ou apoio; ao contrário, ao prepararem o espaço educativo, sua participação no cotidiano escolar se faz essencial para o desenvolvimento da educação. Segundo Antunes e Padilha (2010):

Na escola, alguns sujeitos da educação tradicionalmente são invisibilizados, ignorados, silenciados. Mas, às vezes, estão mais perto dos alunos e convivem mais com eles do que os próprios professores e podem contribuir muito com a educação

das crianças, adolescentes e jovens. Se valorizamos algumas vozes (a do diretor, a do professor, a do coordenador pedagógico) e silenciemos outras (inspetor, merendeira, pessoal de apoio, representantes da comunidade), a formação do ser humano na perspectiva da Educação Integral e Cidadã pode estar falhando (ANTUNES & PADILHA, 2010, p. 26).

Este ato de silenciar uma parcela dos funcionários da unidade escolar precisa ser compreendido. Para tanto, é indispensável analisar o processo de profissionalização da categoria, para resgatar a história da construção de sua função na escola, de forma a compreender a formação do ser humano, na perspectiva da educação integral e cidadã,

Silva (2005) nos esclarece:

A escola pública passou a ser necessária como lugar adequado para disciplinar as pessoas e transmitir as regras de civilidade e de conduta que contribuíssem na produção econômica. As funções da escola pública seriam, então, determinadas por meio do modelo de homens e de mulheres necessário para a sociedade capitalista. Portanto, coube às escolas, entre outras instituições, selecionar, hierarquizar e classificar aqueles que tinham aptidões para a atividade de comando. Outros, considerados incapazes de aprender, deveriam ser encaminhados para tarefas manuais e inferiores (SILVA, 2005, p. 54).

No contexto social descrito, compreende-se o porquê da origem de os/as professores/as serem oriundos de famílias conservadoras, responsáveis não só por ensinar, mas por transmitir e formar valores da sociedade capitalista. Outrossim, os funcionários advindos de famílias menos privilegiadas não podiam contribuir e nem assumir um papel transformador na formação dos alunos, assumindo, portanto, um papel secundário, meramente burocrático e sem reconhecimento algum, colocando-os no patamar dos trabalhadores braçais. Tais circunstâncias influenciaram no desenvolvimento e reconhecimento deste segmento de trabalhadores em educação.

Com o despontar da sociedade da informação e do conhecimento, um novo cenário surge e provoca profundas mudanças nas relações sociais, na economia e, em especial, no mercado de trabalho. Nesse contexto, ainda constatamos a mudança do papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho e, conseqüentemente, nas modificações ocorridas no interior das famílias e da própria sociedade.

Num cenário de transformações rápidas, profundas e irrevogáveis, a escola, como instituição social, tem urgência em se adequar aos novos tempos, portanto, sua função também se modificou em profundidade. Seus sujeitos se modificam, suas ações são planejadas para transporem os desafios que esse novo mundo apresenta. Nesse sentido, o perfil de profissionais da educação obrigatoriamente deve se aperfeiçoar.

Partindo da premissa de que na atualidade a educação acontece em todos os lugares, a escola e o professor, não são mais considerados os únicos detentores do conhecimento; ressalta-se, então, a presença do funcionário não docente, como um importante colaborador no processo educativo. Entretanto, para que tal colaboração seja eficaz, a formação desses/as profissionais é imprescindível.

A formação destinada a cada categoria de servidor no contexto geral da escola corrobora para a integração do currículo escolar e a produção do conhecimento capaz de transformar. Exemplo disso seria o professor de Biologia desenvolver parceria com a merendeira da escola, quando abordar conteúdos relacionados à alimentação, ou com o encarregado da limpeza ao abordar conteúdos sobre higiene e meio ambiente.

Além disso, esses profissionais deixariam a obscuridade, não seriam mais invisíveis aos nossos olhos, o que provocaria a inversão dos valores em voga desde os tempos coloniais no Brasil, e a inclusão passaria a ser uma prática verdadeira no ambiente escolar.

2.1 As Políticas de formação dos /as servidores/as não docentes da Educação Básica

Nos últimos anos, o Governo Federal tem desenvolvido políticas públicas destinadas aos funcionários não docentes, em diversas áreas. A materialização dessas políticas tem se dado através do Programa Profucionário, que traz em seu bojo o objetivo precípua de profissionalizar os não docentes.

Segundo Bessa (2009, p. 485), o Programa Profucionário, não se restringe a propiciar, aos/às funcionários/as não docentes, a aquisição de competências técnicas, mas, também, propicia a construção e desenvolvimento de competências para atuar como educadores, gestores e como cidadãos.

Os resultados práticos do Profucionário, no Estado de Goiás, especificamente na cidade de Goiânia, são analisados no presente trabalho de pesquisa. Buscou-se diagnosticar e mensurar o impacto que o Programa tem produzido nas escolas como um todo; em particular, as mudanças da postura dos/as profissionais formados/as; e, ainda, se esses/as profissionais/as têm-se integrado no processo ensino e aprendizagem.

Após a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, os/as profissionais não docentes, juntos com os sindicatos, buscaram meios para construir sua identidade, priorizando sua formação profissional. Isto ocorreu a partir das lutas dos/as trabalhadores, cujas questões começaram a ser discutidas no final da década de 1980, em Mato Grosso, no

SINTE, antiga Associação Mato-Grossense dos Profissionais da Educação. Segundo Monlevade (2008, p. 26), “os servidores públicos, antes proibidos de se sindicalizar, puderam se organizar em sindicatos”.

Esta mobilização que culminou com a conquista da formação e valorização desses/as profissionais, na visão de Brzezinski (2014), assume uma significação histórica, pessoal, coletiva e relacional, construindo-se em determinado contexto e no terreno do intersubjetivo, na teia das relações sociais.

Desde então, a necessidade da profissionalização dos/as funcionários/as bem como o reconhecimento de sua participação ativa no processo ensino e aprendizagem vêm sendo conquistados gradativamente, passando por várias experiências de projetos educacionais, e tendo como grande vitória o Parecer CNE/CEB nº 16/2005, de 28/10/2005, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar:

A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. (BRASIL, 2005, p. 15)

Para Brzezinski (2014) a profissionalização é configurada pela unidade dialética profissionalidade e profissionalismo, no domínio da docência. Trata-se de um processo marcado por um *continuum* de transformações que vão ocorrendo ao longo da vida, que levam às condições ideais que garantam uma formação e um exercício profissional de qualidade.

Nesse sentido, continua a autora, o profissionalismo é o desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades no exercício da profissão. Como requisito para uma completa profissionalização, o sujeito deve ter consciência plena da seriedade e

engajamento necessários na realização de suas tarefas, atribuições éticas e o impacto social do exercício de sua atividade, bem como o pleno entendimento dos possíveis desdobramentos das relações e práticas adotadas no âmbito do trabalho. Nesse contexto é que se dá o profissionalismo.

Já a profissionalidade consiste em um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades e competências, uma formação para o futuro exercício profissional. A profissionalidade pode ser compreendida como o preparo prévio do sujeito, de ordem intelectual, técnica, prática e instrumental, demandados para sua autonomia e pleno domínio dos requisitos do trabalho.

Brzezinski circunscreve a ideia de profissionalismo à atuação do profissional docente. Entende-se que a mesma noção pode ser estendida ao profissional não docente, haja visto que o mesmo também está diretamente presente na construção do processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Tratando, exclusivamente, da formação profissional e da valorização destes/as funcionários/as, o Parecer CNE/CEB nº 16/2005, de 28/10/2005, deu origem ao Profucionário - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - programa voltado para a formação, em nível técnico, e valorização dos funcionários da educação, que estão em exercício, em habilitação compatível com a função que exercem na Unidade Escolar.

Em fevereiro de 2005, o Senhor Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, através do Ofício GAS/SEB/MEC nº 2.727/2005, encaminhou, ao Conselho Nacional de Educação, proposta de cursos e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a profissionalização técnica de nível médio para atuação na área da Educação.

A proposição da Secretaria da Educação Básica, aprovada em agosto do mesmo ano e publicada no Diário Oficial da União de 28/10/2005, baseia-se no princípio de que a ação educativa desenvolvida na escola não se limita à atuação do docente; abrange, também, as demais relações sociais estabelecidas nas e pelas instituições educacionais.

A noção de que a ação educativa desenvolvida na escola não é restrita ao papel direto desempenhado exclusivamente pelo docente na instituição, foi consolidada na Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Área Profissional de Serviços de Apoio Escolar. Os demais agentes envolvidos na escola, normalmente excluídos do contexto ensino/aprendizagem e não percebidos como sujeitos do processo de busca e produção de conhecimentos, passaram a ter sua atuação reconhecida nesse aspecto.

O relator do Parecer destaca que a Secretaria da Educação Básica considera que os profissionais não docentes compõem:

[...] um segmento historicamente esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais [e que o] o novo contexto social fez da escola um espaço de exercício de múltiplos papéis, o que requer a presença de vários profissionais da educação. Esta realidade coloca em cena os funcionários de escola (BRASIL, 2005, p. 1).

A nova importância dada ao papel dos/as trabalhadores/as não docentes, presentes nas instituições de ensino, elevou sua condição anterior, de mero apoio escolar, ao *status* de profissionais diretamente engajados nas atividades educacionais. Para tanto, as novas ações políticas educacionais, concernentes ao papel desses/as trabalhadores/as, visaram à formação de profissionais preparados e envolvidos, além de destacado sentido de categoria profissional própria.

Nesse aspecto, a Secretaria da Educação Básica justifica a criação de uma nova área técnica de profissionalização, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Profissional de Técnico de Nível Médio, além da formação, escolaridade que:

[...] servirá não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, área que requer competentes e compromissados profissionais, mas será também um instrumento importante para a construção da identidade social desses funcionários e para sua valorização profissional (BRASIL, 2005, p. 2).

A Secretaria de Educação Básica destacava, ainda, no documento, a pretensão, da inclusão de uma nova área na lista das áreas profissionais previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturar:

[...] um programa de oferta, a partir do próprio Ministério da Educação, de cursos profissionais” para os funcionários de escola não contemplados nas carreiras do magistério, que será desenvolvido em regime de parceria com os respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p. 2).

A intenção é que a parte profissional desse programa tenha um mínimo de 1.200 horas, podendo ser distribuídas da seguinte forma: “600 horas de conteúdo técnico específico, 300 horas de conteúdo pedagógico e de psicologia do desenvolvimento e 300 horas de prática profissional supervisionada” (BRASIL, 2005, p. 2). Esses técnicos desenvolverão suas

atividades em cooperação com outros profissionais, docentes e não docentes, da própria escola e de sua comunidade, assim como dos respectivos sistemas de ensino.

Nesse sentido, o Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010, reafirmou e estabeleceu a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispôs sobre a formação inicial dos funcionários não docentes da escola, ressaltando o papel do Profuncionário:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da educação básica.

[...]

Art. 6º O Profuncionário tem por objetivo promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuem nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse

[...]

Art. 7º O Profuncionário será gerenciado por conselho gestor, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação, em ato do Ministro de Estado (BRASIL, 2010b).

A política de formação e valorização destes profissionais não docentes apoia seus princípios gerais na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), e no Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001).

Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) pode-se ler:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VII – piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) encontramos:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII – valorização do profissional da educação escolar;

[...]

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação - PNE, fixado pela Lei nº 10.172/2001, norteou as políticas educacionais entre 2001 e 2010, estabelecendo as seguintes metas e objetivos:

10.3.25 Identificar e mapear, nos sistemas de ensino, as necessidades de formação inicial e continuada do pessoal técnico-administrativo, elaborando e dando início à implementação, no prazo de três anos a partir da vigência deste Plano, de programas de formação.

10.3.26 Criar, no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração, multimeios e manutenção de infraestruturas escolares, inclusive para alimentação escolar e a médio prazo para outras áreas que a realidade demonstrar ser necessário.

Diretrizes, metas e objetivos foram traçados no Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001):

10.2. Diretrizes

[...]

A educação escolar não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos - docentes, técnicos, funcionários administrativos e de apoio que atuam na escola. Por essa razão, a formação dos profissionais para as áreas técnicas e administrativas deve esmerar-se em oferecer a mesma qualidade dos cursos para o magistério.

Também o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece em seu Art. 2º, inciso XII, “a instituição programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Já o Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 12 de junho de 2008, incorpora a 21ª Área Profissional, voltada para os Serviços de Apoio Escolar, no Catálogo Nacional de Cursos técnicos de Nível Médio, como área de Apoio Educacional, reunindo atividades relacionadas às funções de apoio pedagógico e administrativo em escolas públicas, privadas e demais instituições.

Brzezinski (2014) critica a inclusão da 21ª Área de educação profissional técnica de nível médio, que foi levada a efeito em 6/8/2009, pela Lei n. 12.014, modificou o Art. 61 da

LDB/1996. Conforme a autora, a redação original destacou a modalidade de capacitação, enquanto, a Lei n. 12.014/2009 priorizou a profundidade teórica na formação, com base na aquisição do “conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Mesmo valorizando a profundidade teórica, entende a autora que houve um equívoco do legislador ao considerar que a associação entre teoria e prática se concretiza somente através do estágio supervisionado e de capacitação em serviço, pois, isto restringiu ainda mais o que já era restrito na interpretação original.

A Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009, inclui os funcionários da escola, como profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Em 26 de janeiro de 2012, o Parecer CNE/CEB nº 3/2012, promove uma alteração da nomenclatura do Eixo tecnológico, Apoio Educacional, passando a para Desenvolvimento Educacional e Social, com a mesma designação.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, tem como uma de suas premissas a “excelência na formação e valorização dos profissionais da educação”. A Meta 18 regulamenta o Plano de Carreira dos /as profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, bem como a formação destes/as profissionais:

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

[...]

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; (BRASIL, 2014).

O mais representativo referencial do Profuncionário encontra-se no art. 61 da LDB, nos termos da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que contemplou os funcionários de escolas, devidamente habilitados e efetivados, como profissionais da educação:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

[...]

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

As conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à formação e valorização não docente sempre aconteceram, devido ao constante empenho dos trabalhadores da educação. Dourado (2012) destaca que:

[...] a importância da força dos movimentos dos trabalhadores em educação que conseguiram, a despeito do veto do governo Fernando Henrique Cardoso à meta 5 do PNE, inscrever na agenda pública programas e ações referentes à valorização dos profissionais envolvidos nos processos escolares. Deste modo, podem ser entendidas as iniciativas do MEC, a partir de 2003, no desenvolvimento de ações atinentes à valorização dos profissionais da educação mediante a implantação de planos gerais de carreira para os que atuam nas áreas técnicas e administrativas, e o estabelecimento de programas de formação, a exemplo do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos sistemas de Ensino Público (Profuncionário) (DOURADO, 2012, p. 270).

E, estas conquistas, a formação e valorização profissional dos servidores não docentes, passaram a estar inseridas nas políticas públicas educacionais, pois estas regulamentam a educação escolar. Sobre as políticas públicas educacionais, Oliveira (2012) pontua:

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Ela se desenvolveu acompanhando o próprio desenvolvimento do capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais (OLIVEIRA, 2012, p. 98).

A partir das palavras de Oliveira (2012), percebe-se o porquê da falta de implantação de políticas públicas educacionais no Brasil, visto que, infelizmente, as vigentes não passam de medidas paliativas que não solucionam os problemas da educação brasileira.

Diante do que foi exposto a respeito de políticas públicas e políticas públicas educacionais, deve-se ressaltar que a política é essencial à vida do ser humano, pois garante a vida no sentido mais amplo. Sem ela não seria possível o convívio em sociedade.

Segue adiante, no próximo tópico deste capítulo, a política de formação e valorização profissional dos profissionais não docentes da educação, foco desta pesquisa: o Programa Profucionário.

2.2 A Formação e Valorização do/a Servidor/a Não Docente e o Programa Profucionário

A importância da formação e valorização dos/as profissionais não docentes, da Educação Básica, e sua participação no processo educativo, como já foi dito, começou a ser discutida no final da década de 1980, em Mato Grosso, no SINTEP (antiga Associação Mato-Grossense dos Profissionais da Educação).

Desde então, a necessidade da profissionalização dos/as funcionários/as bem como o reconhecimento de sua participação ativa no processo educativo vêm sendo conquistados gradativamente, passando por várias experiências de projetos educacionais, e tendo como grande vitória o Parecer nº 16/2005, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar, o qual deu origem ao Programa Profucionário.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico.

[...]

“A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”. O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. (BRASIL, 2005, p. 578-9)

O Profucionário é o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público que atende os/as trabalhadores/as que

exercem funções administrativas nas unidades escolares da rede pública de ensino, da Educação Básica, habilitando-os/as em técnicos/as em gestão escolar, em alimentação escolar, em multimeios didáticos e, em infraestrutura escolar e meio ambiente.

Brzezinski (2014) assegura:

[...] havia a necessidade de desencadear o processo formativo dos funcionários da educação. Deste desafio nasceria o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). O programa envolveu uma parceria entre a universidade de Brasília (UNB), o MEC e a CNTE, para a oferta de curso técnico de nível médio em quatro habilitações: técnico em alimentação escolar; técnico em gestão escolar; técnico em multimeios didáticos e técnico em meio ambiente e manutenção de infraestrutura escolar (BRZEZINSKI, 2014, p. 223).

Com o intuito de possibilitar a participação dos funcionários não docentes, de forma mais efetiva, no processo educacional, abrangendo todos os ambientes e as relações sociais da escola, o Profucionário foi articulado em três eixos: O de Formação Pedagógica, comum a todas as habilitações; o de Formação Específica e o da Prática Profissional Supervisionada.

Para subsidiar o curso, com uma carga horária de 1.260 horas, na modalidade a distância, com encontros presenciais, foram elaborados seis Módulos para a Formação Pedagógica, num total de 360 horas; dez Módulos para a Formação Específica com carga horária de 600 horas; e 300 horas destinadas à Prática Profissional Supervisionada. Quanto à elaboração dos módulos, com o intuito de contribuir para a construção da identidade dos funcionários como profissionais da educação, Bessa (2009) afirma que:

Nesse sentido, no Profucionário os conteúdos de cada módulo foram abordados e apresentados por meio de textos dialógicos e problematizadores, apoiados por uma iconografia que chama a atenção para os pontos relevantes e remete os leitores para fora do texto: destaca conceitos e informações referentes ao tema em estudo e sugere atividades complementares de pesquisa, de reflexão, de planejamento e de intervenção na escola. Além da iconografia, o texto é ilustrado com desenhos e imagens para auxiliar na compreensão e complementar informações (BESSA, 2009, p. 487).

De acordo com as Orientações Gerais, do Profucionário, na Formação Pedagógica, são estudados os seguintes temas:

- identidade do técnico em educação como educador, gestor, profissional, cidadão e humano;
- educação, como prática social, como formação, como transmissão cultural, como endoculturação, como ato político, como ação política, como desenvolvimento

da personalidade;

cidadania, como pertença e participação em um Estado, como direito, como conquista, como projeto social e como valor político;

- trabalho, como elemento central na organização social e como prática cultural na qual e pela qual se educa, como autoprodução humana;
- gestão democrática, como co- gestão, gestão coletiva e participativa, de uma participação qualificada e competente que se constrói com acesso à informação e a conhecimentos, com problematização, investigação e reflexão da realidade no diálogo com o outro (BRASIL, 2008, p. 58).

Na Formação Específica, três Módulos são trabalhados em todas as habilitações: Informática Básica, Produção Textual na Educação Escolar, e Direito Administrativo e do Trabalho.

Os outros sete Módulos desta formação possuem conteúdos ligados diretamente a cada Habilitação:

- Técnico em Alimentação Escolar – Alimentação e Nutrição no Brasil; Alimentação Saudável e Sustentável; Políticas de Alimentação Escolar; Produção e Industrialização de Alimentos; Organização e Operação de Cozinhas Escolares; Planejamento e Preparo de Alimentos; Cardápios Saudáveis. Bessa (2009) afirma que esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas alimentação saudável e sustentável, de modo a compreender a escola como espaço em que se aprende a alimentar-se nutritivamente.
- Técnico em Multimeios Didáticos – Teorias da Comunicação; Audiovisuais, Biblioteca Escolar; Laboratórios; Oficinas Culturais; Informática Aplicada à Educação; Informática Aplicada às Artes. Bessa (2009), afirma que estes módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas mídia, linguagem e tecnologias da informação e comunicação, de modo a compreender as relações entre tecnologias e educação escolar.
- Técnico em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar – Teorias do Espaço Educativo; Meio Ambiente Sociedade e Educação; Higiene e Segurança nas Escolas; Equipamentos Hidráulicos e Sanitários; Equipamentos e Materiais Didáticos; Técnicas de Construção. Bessa (2009) diz que esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas espaço e meio ambiente, espaço educativo e manutenção física, de modo a compreender que a escola não é um ambiente isolado e que é um espaço a ser conservado e preservado como patrimônio público.
- Técnico em Gestão Escolar - Trabalho Escolar e Teorias Administrativas; Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola; Legislação Escolar; Técnicas de Redação e Arquivo; Contabilidade na Escola; Administração de Materiais; Estatística Aplicada à

Educação. Bessa (2009), diz que esses módulos problematizam a realidade escolar a partir dos temas-problemas gestão democrática e participação na gestão escolar e da educação, de modo a compreender os direitos e os processos de participação dos funcionários na gestão da escola.

Bessa (2009) reitera o fato de que todos os módulos problematizam a realidade escolar, levando a compreendê-la, na sua totalidade:

Embora os conteúdos de cada módulo possa ser estudado isoladamente, foram elaborados seguindo princípios que os integram: indissociabilidade entre teoria e prática (relação crítica entre o saber e o fazer a ser planejado); transversalidade temática (o mesmo tema é objeto de estudo, reflexão e investigação em cada módulo); não-disciplinaridade (os conteúdos são trabalhados tematicamente, não por recortes epistemológicos disciplinares) (BESSA, 2009, p. 485).

Conforme consta nas Orientações Gerais do Profucionário (2008, p. 55), o eixo da Prática Profissional Supervisionada é concebido como aquele em que o cursista se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais. Um período de reflexão sobre a prática do dia-a-dia, visando abrir possibilidade para novas práticas, com base no estudo dos módulos e das necessidades educativas da escola.

O curso é semipresencial, possuindo encontros quinzenais, ministrados por um tutor que acompanha os cursistas no estudo dos Módulos, nas realizações dos Pratiques e na Prática Supervisionada.

O processo de avaliação abrange práticas de leitura, de experimentação, de investigação, de reflexão e produção textual, diante da apresentação de cada módulo. No final do curso, é construído um Memorial Reflexivo sobre a trajetória do cursista, e um Relatório descritivo e conclusivo a respeito da Prática Profissional Supervisionada, bem como o registro detalhado sobre as horas de Prática.

A Prática Profissional Supervisionada é desenvolvida na Instituição de Ensino onde o/a profissional está lotado/a, é acompanhada pelo grupo gestor e pela tutora do curso, e é realizada conforme a habilitação definida no início do curso.

Por se tratar de um programa voltado para a construção da identidade profissional e a valorização e profissionalização dos servidores não docentes, Bessa (2009) salienta:

Assim, entendemos que a (des)construção e reconstrução da identidade é processual e deve ser mediada pela apropriação de informações e conhecimentos já construídos, pela construção de novos conhecimentos e de competências para planejar e executar ações na escola, pela problematização, investigação e reflexão sobre as práticas escolares e sobre sua participação nessas práticas bem como sobre o papel social da escola e do funcionário da escola. Tal perspectiva contribui para repensar acerca da atuação desse profissional educador (BESSA, 2009, p. 487).

Segundo Brzezinski (2014, p. 224), o pioneirismo do Profuncionário não se deu apenas como concepção, mas se estendeu ao acompanhamento e à gestão. A Portaria Normativa nº 25, de 31/05/2007, que o instituiu, estabeleceu uma coordenação estadual integrada pela Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e os sindicatos filiados à CNTE.

Implantado de forma seletiva, com o intuito de estabelecer algumas metas iniciais, o Profuncionário, em sua institucionalização, teve como desafio transformar-se em uma política pública de larga escala. Para que isto se tornasse uma realidade, surgiu a necessidade de uma cooperação entre as Agências Formadoras dos funcionários da educação e dos próprios Formadores. Resolveu-se, então, por designar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esta responsabilidade que, posteriormente, foi ampliada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através do Decreto nº 7.415, de 30/12/2010 (BRASIL, 2010).

Brzezinski (2014, p. 225) afirma ainda que, para vários atores envolvidos no Profuncionário, tê-lo legado à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não significou que a política de formação inicial e continuada dos funcionários abdicasse da contribuição das universidades na continuidade e expansão da referida política pública.

A importância da formação desses/as profissionais da educação - como passaram a ser intitulados pela Lei 12.014/2009 (BRASIL, 2009) - é reforçada pela Lei 12.796/2013, como podemos ver no seguinte artigo:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

No próximo capítulo, a importância da valorização e profissionalização destes/as servidores/as não docentes continuará sendo analisada, atribuindo-se destaque ao Profucionário, no âmbito do Estado de Goiás, no período compreendido entre 2006 e 2012.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO EM GOIÁS

Neste capítulo analisa-se a implantação do Programa Profuncciónário em Goiás e sua vigência no período de 2006 à 2012. Para que seja feita a verificação dos aspectos da interação dos/as servidores/as não docentes, da Educação Básica, com a comunidade escolar, bem como as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles/as dentro das instituições educativas, através da participação nesse programa. Para analisar este cenário, é mister conhecer o Programa na prática.

A coleta e tratamento de dados foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo e foram realizados por meio de pesquisa documental que, no parecer de Oliveira (2007), “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69).

Durante os meses de dezembro a abril, foram realizadas buscas nos arquivos, de documentos referentes à implantação do Programa Profuncciónário no Estado de Goiás, na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Lazer e na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Houve grande dificuldade na obtenção destes documentos, pois, a Superintendência de Educação à Distância, responsável pelo Programa Profuncciónário no estado de Goiás, foi extinta, o que impediu a obtenção de informação sobre sua localização. Após entrar em contato com uma servidora estadual, que trabalhava com o Programa, na Superintendência, ela, gentilmente, apresentou um relatório sobre o desenvolvimento do Programa, expedido na época, o qual encontrava-se arquivado em seu computador de uso profissional. Como a realização do curso, no município de Goiânia, ficava sob a responsabilidade da Escola de Formação de Goiânia, grande parte da documentação utilizada nesta pesquisa, encontra-se em seus arquivos.

Após entrar em contato com a direção da Escola de Formação, apresentando a autorização da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, permitindo a pesquisa nos arquivos, durante dias, foram pesquisados e analisados documentos tais como: relatório de turmas formadas, tabelas com quantitativos de cursistas inscritos e concluintes, fichas de inscrições, relatórios finais das turmas, relatórios individuais dos cursistas, quadros de avaliações dos cursistas, nome das tutoras que ministravam os encontros presenciais. O

Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS), apresentou a documentação referente aos concluintes da terceira turma (2010-2012), em todo o estado.

Além da pesquisa documental, foi feita a aplicação de um questionário – um roteiro da entrevista baseada na enquete realizada pela CNTE, já citada - com os participantes da pesquisa e, logo em seguida, foi realizada a entrevista.

De acordo com a definição de Gil (2006), a aplicação do questionário é entendido como uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2006, p. 140).

A entrevista foi fundamental para registrar as informações sobre práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados, conforme apresenta Duarte (2004). Ao realizá-la, foram observadas as indicações pertinentes ao ato de realizar uma entrevista, atentas ao comportamento do entrevistado, para perceber a relevância e a importância de cada resposta dada às questões indagadas para uma análise mais fidedigna da realidade, da prática educativa e dos relacionamentos interpessoais desenvolvidos nos Espaços Educacionais, expondo um pouco das dificuldades que encontrou, de seu comportamento.

Com o objetivo de conhecer a interferência do Programa Profucionário na formação e valorização dos trabalhadores/as não docentes da Educação Básica, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistados dez (10) trabalhadores/as, de Unidades Educacionais e Departamentos diferentes, dentro da cidade de Goiânia, na esfera municipal e estadual, que concluíram o curso no período compreendido entre 2008 e 2012. Faz-se necessário ressaltar que o número de entrevistados foi o número aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás².

A pesquisa de campo foi realizada no período compreendido entre os meses de dezembro a abril de 2015. Procurou-se evitar situações de risco aos/às entrevistados/as relativas às situações de desconforto, mal-estar e complicação de qualquer natureza, seja de

² A pesquisa de campo só foi realizada após a aprovação deste projeto, conforme a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). O projeto consta no sistema do CEP, podendo ser consultado pelo CAAE 38590214.0.0000.0037.

ordem trabalhista, previdenciária, situação vexatória ou de constrangimento que pudessem prejudicá-los como colaboradores desta pesquisa. As informações obtidas na pesquisa foram utilizadas para atender aos objetivos-fins da dissertação. A identidade dos/as entrevistados/as foi mantida em segredo, assim como teve-se o devido cuidado quanto ao manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Foram levantadas questões sobre a importância do Programa para a vida profissional e pessoal desses/as servidores/as: Seguiu-se o seguinte roteiro: Como era desenvolvido o exercício de sua função antes e depois da sua participação neste Programa? Houve melhoria na autoestima destes/as servidores/as? A partir da participação no Programa, como esses profissionais se perceberam como técnicos? Os/As cursistas identificaram algum tipo de transformação em sua atuação em relação ao convívio com seus colegas dentro da Unidade Escolar? Os/As cursistas consideram a perspectiva de dar sequência a seus estudos? Que tipo de sentimento ou de comportamento foi despertado em sua vida pessoal e profissional?

Os/as entrevistados/as, primeiramente, foram escolhidos através das listas de inscrição e conclusão das turmas do Curso Profuncionário, arquivadas no Núcleo de Tecnologia Educacional. A princípio, pretendia-se entrevistar um concluinte de cada turma, na esfera municipal e estadual e em habilitações diferentes. No entanto, muitos cursistas que concluíram o Curso se aposentaram e, alguns, até já haviam falecido. Outros já não se encontravam mais na unidade de lotação apresentada pela ficha de inscrição, nem mesmo tinham moradia fixa na cidade de Goiânia, tornando-se difícil de serem contatados. Então, decidiu-se telefonar para as Secretarias Estadual e Municipal, para localizar os /as servidores/as concluintes do Curso. Através de informações informais, via telefone, repassadas pelas secretarias, pôde-se estabelecer contato com os cursistas entrevistados.

A partir de então, perguntou-se a cada servidor/a a ser entrevistado se tinha interesse em conceder entrevista de modo a cooperar para o desenvolvimento desta pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lhes foi entregue para assinar como forma de autorização. Também lhes foi esclarecido que, ao conceder a entrevista, são garantidos seu anonimato e sigilo a fim de assegurar sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Dos/as dez servidores/as que aceitaram participar da entrevista, dois (02) pediram para apenas responder as perguntas por escrito, sem gravação. Justificaram dizendo que sentem-se envergonhados ao falar, ficando muito nervosas.

3.1 A implantação do Profucionário em Goiás

No ano de 2006, o Estado de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação em parceria com o MEC/IFG, CEE e Municípios, implanta o Programa Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação, na modalidade à distância, integrada ao Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação.

O Programa possui uma proposta pedagógica voltada para a construção da identidade profissional dos funcionários das escolas, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e para a democratização do espaço escolar, e tem uma carga horária de 1.260 horas para cada habilitação nas áreas em Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Gestão escolar; Técnico em Manutenção da Infraestrutura e Meio Ambiente.

Segundo o Relatório da Coordenação de Educação à Distância, da Secretaria de Estado da Educação, seu público-alvo deve atender aos seguintes requisitos:

- 1º. Ser trabalhador efetivo na rede de ensino Estadual e/ ou Municipal;
- 2º. Ser funcionário administrativo;
- 3º. Exercer sua função de origem;
- 4º. Possuir Ensino Médio completo ou em conclusão;
- 5º. Faltar, no máximo, três anos para se aposentar. (Relatório: AÇÕES QUE FORAM DESENVOLVIDAS de 2006 a 2010, p. 01).

Os principais objetivos do Programa são:

- a) Oferecer aos funcionários não docentes, da Educação Básica Pública, uma formação profissional, em nível médio à distância.
- b) Elevar o nível de conhecimento destes funcionários em exercício, aprimorando sua prática;
- c) Valorizar o funcionário não docente oferecendo-lhe condições de crescimento profissional e pessoal;
- d) Contribuir para a qualidade social da educação, nas Unidades Escolares da Educação Básica Pública. (Relatório: AÇÕES QUE FORAM DESENVOLVIDAS de 2006 a 2010, p. 02).

Ainda de acordo com o Relatório, o Profucionário forma os funcionários não docentes nas seguintes habilitações:

- a) Técnico em Gestão Escolar: É constituído por conhecimentos, saberes, princípios, valores e habilidades que o credenciam como educador e gestor escolar. Direcionado ao secretário da Unidade Escolar.
- b) Técnicos 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. Direcionado aos auxiliares de secretaria e aos bibliotecários.

- c) Técnicos em Alimentação Escolar: É constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como gestor do espaço educativo de alimentação escolar. Direcionado às merendeiras.
- d) Técnicos em Manutenção da Infraestrutura e Meio Ambiente: É constituído de conhecimentos, saberes, valores e habilidades que o credenciam como gestor do meio ambiente e da manutenção da infraestrutura escolar. Direcionado aos auxiliares de serviços gerais e vigias.

Os/as profissionais não docentes, após sua inclusão no processo de formação e valorização profissional, passaram a desenvolver uma identidade profissional educativa, além de melhorarem a qualidade de seu trabalho, passando a participar ativamente do dia a dia escolar, exercendo diversas funções educativas, interagindo com os demais segmentos da escola, participando do Conselho Escolar e da elaboração da Proposta Pedagógica (PP), contribuindo, assim, para a efetivação de uma gestão democrática e uma comunidade escolar atuante. Conforme nos diz Moraes (2011):

Ao analisar o papel desempenhado pelos funcionários, bem como sua postura em relação ao desempenho de suas atividades, pode-se perceber constantes mudanças, principalmente após o seu reconhecimento e inclusão no processo de formação e valorização. Os estados e municípios, ao desenvolverem políticas públicas de valorização dos funcionários da educação, contribuem com o processo de democratização das escolas. Este processo era inviabilizado, anteriormente, tendo em vista a visão meramente burocrática das funções dos funcionários, pela ausência de formação continuada, baixa escolaridade, ingressos de forma precária e um grau muito grande de preconceito (MORAES, 2011, p. 9).

A mudança na postura deste/a profissional não docente remete ao trabalho como forma de humanização social e emancipação do indivíduo, como defendeu Marx:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna (Sic) de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50 apud FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Nessa mesma linha de entendimento, Antunes (2005) destaca:

Em outras palavras, o ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto de trabalho no ato de sua realização. No trabalho, o momento distintivo, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social. (...) O trabalho mostra-se, então, como momento fundante de realização do ser social, condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social (ANTUNES, 2005, p. 67-8).

Ressalta-se que a formação e valorização desses profissionais não docentes é de responsabilidade de todas as esferas do poder público e da comunidade escolar. Após lutarem arduamente por seus direitos, estes profissionais da educação conquistaram algumas vitórias dentre as políticas públicas educacionais. No entanto, ainda há muito a ser feito. Sua profissionalização deve ter como base a consciência sobre a importância do seu papel no ambiente escolar, concebendo o seu trabalho, não como um martírio necessário à subsistência, mas como meio de transformação, imprescindível ao devir humano.

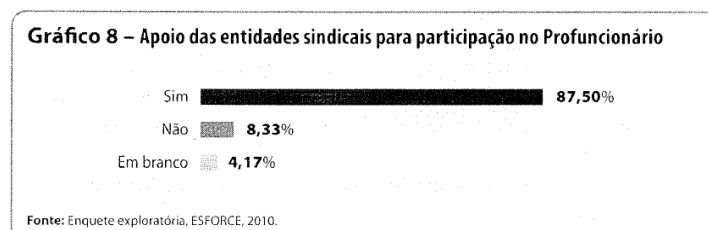
Paulo Freire (2000) corrobora com esse pensamento, ao assegurar que,

[...] na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos. Daí então, que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental (FREIRE, 2000, p. 16).

Da bibliografia utilizada nesta pesquisa, a publicação da enquete exploratória (ESFORCE, 2010), desenvolvida em 2009, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), possui um valor significativo, pois traça o perfil do segmento dos funcionários da escola, reconhecidos legalmente, na atualidade, como profissionais da educação, e apresenta o Profucionário como um programa importante para a profissionalização destes profissionais.

Segundo Dourado e Moraes (2009), o Profucionário foi avaliado por 58,33% das entidades sindicais, participantes desta enquete exploratória (ESFORCE, 2010), como tendo um impacto positivo na carreira destes profissionais. Conforme gráfico abaixo apresentado pela enquete, 87,50% das entidades desenvolvem ações de apoio e estímulo ao Programa, enquanto, apenas 8,33% declararam não desenvolver nenhuma ação nesse sentido, por não existir o programa em seu estado e, 4,17% não responderam a questão.

Ilustração 1 - Apoio das entidades sindicais para participação no Profucionário



Fonte: Revista Retratos da escola, Brasília, v.3, n. 5, p. 423, jul./dez. 2009.

Dando continuidade à enquete, fora solicitado aos participantes que indicassem, em ordem de importância, os principais impactos do Profucionário sobre sua carreira. Em primeiro lugar, com 58,33%, eles responderam ser o reconhecimento profissional; em segundo lugar, com 45,83%, o aumento de remuneração; e empatadas com 33,33 % ficaram a melhoria das condições de trabalho e uma melhor participação na gestão da escola. Com menor expressividade, também foram indicados: participação ativa nas lutas da categoria 4,17%, mudança significativa no conceito de sociedade sobre os trabalhadores em educação 4,17%, e, uma das entidades indicou não haver o Profucionário no estado, 4,17. Para Dourado e Moraes (2009), de acordo com os dados apresentados, a formação é tida como um item de grande importância para a categoria, segundo os sindicatos, interferindo em questões relativas à identidade, inserção profissional e aumento da remuneração.

O primeiro Grupo de alunos/as do Programa Profucionário, em Goiás, compreendeu o período de 2006 à 2008. Foram atendidos trinta e oito (38) municípios, num total de oitocentos e trinta (830) formandos, divididos nas seguintes habilitações, conforme tabela apresentada pela Secretaria de Estado da Educação:

- Técnicos em Alimentação Escolar: 216;
- Técnicos em Multimeios Didáticos: 168;
- Técnicos em Gestão Escolar: 198;
- Técnicos em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar: 248.

(Anexo I – Tabela: Cursistas Profucionário Grupo I /GOIAS)

Já a segunda turma do Programa Profucionário aconteceu nos anos de 2009 e 2010, atendendo 50 municípios, sendo mil quatrocentos e noventa e sete (1.497) formandos, divididos nas seguintes habilitações:

- Técnicos em Alimentação Escolar: 413;
- Técnicos em Multimeios Didáticos: 205;
- Técnicos em Gestão Escolar: 315;
- Técnicos em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar: 564.

(Anexo II – Tabela: Cursistas Profucionário Grupo II /GOIAS)

O terceiro grupo de cursistas do Programa Profucionário teve início no ano de 2010, atendendo 61 municípios, num total de mil quinhentos e vinte (1.520) participantes, divididos nas seguintes habilitações:

- Técnicos em Alimentação Escolar: 487;
- Técnicos em Multimeios Didáticos: 178;

- Técnicos em Gestão Escolar: 318;
- Técnicos em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar: 536.

(Anexo III – Tabela: Cursistas Profucionário /GOIAS – Grupo III - outubro de 2010)

Destes 1.520 participantes, apenas 1.101 funcionários não docentes conseguiram concluir o curso, segundo documentação apresentada pelo Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira – CEPSS.

No município de Goiânia, nos Grupos I e II, do Profucionário, foram formados um total de 288 (253) profissionais da educação, sendo: 77 (69)Técnicos em Gestão Escolar; 72 (66) Técnicos em Multimeios Didáticos; 56 (46) Técnicos em Alimentação Escolar e 83 (73) Técnicos em Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar.

No grupo III, foram inscritos 101 profissionais da educação: 80 da Secretaria Municipal de Educação - 21 para a habilitação em Técnico de Gestão Escolar, 20 em Técnico Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar.de Alimentação Escolar, 40 em Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infraestrutura Escolar, e 20 da Secretaria de Estado da Educação; todos para a habilitação em Técnico em

Destes/as 101 profissionais da educação inscritos, 76 concluíram o curso e 25 desistiram. Formaram-se: 17 Técnicos em Gestão escolar; 20 Técnicos em Alimentação Escolar; 9 Técnicos em Multimeios Didáticos e 30 Técnicos em Infraestrutura e Meio Ambiente Escolar.

Na cidade de Goiânia, então, 365 (330) funcionário/as não docentes passaram a ser Técnicos através do Programa Profucionário, sendo:

- Técnicos em Alimentação Escolar: 76 (66);
- Técnicos em Multimeios Didáticos: 81 (75);
- Técnicos em Gestão Escolar: 95 (86);
- Técnicos em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar: 113 (103).

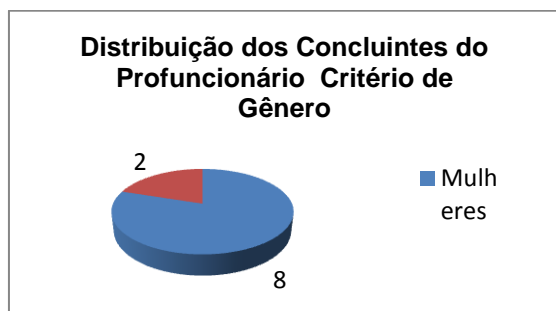
Destes funcionários não docentes, da rede municipal e estadual, da cidade de Goiânia, que concluíram o Profucionário, 35 são homens e 330 (295) são mulheres. De acordo com o curso Gênero e Diversidade na Escola, (integrado à Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC), destinado à formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade, informam que as mulheres têm estudado mais que os homens, com o intuito de qualificar-se profissionalmente em busca de uma melhoria salarial:

O ingresso das mulheres na escola tem crescido significativamente, hoje ultrapassando o contingente masculino. Tal interesse está certamente articulado à sua entrada maciça no mercado de trabalho e às chances de melhoria de sua qualificação profissional e dos salários percebidos. No entanto, os investimentos das mulheres na educação e na qualificação profissional ainda não se revertem em igualdade salarial. Em alguns setores apenas se reduziu o nível de desigualdade (BARRETO, 2009, p. 57).

3.2 Os sujeitos da pesquisa

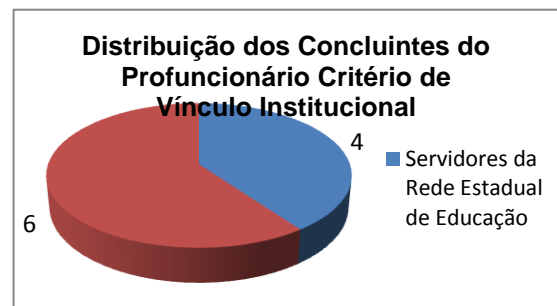
Os gráficos abaixo demonstram a distribuição dos/as concluintes do Profuncionário, que aceitaram conceder a entrevista, participando da pesquisa. Cada gráfico está baseado em 01 (um) critério distinto.

Gráfico 1: Distribuição dos Concluintes do Profuncionário - Critério de Gênero



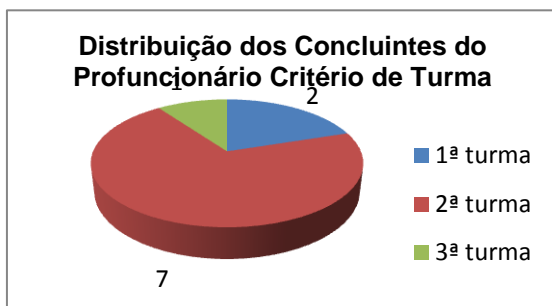
Fonte: Entrevista com Cursistas.

Gráfico 2: Distribuição dos Concluintes do Profuncionário - Critério de Vínculo Institucional



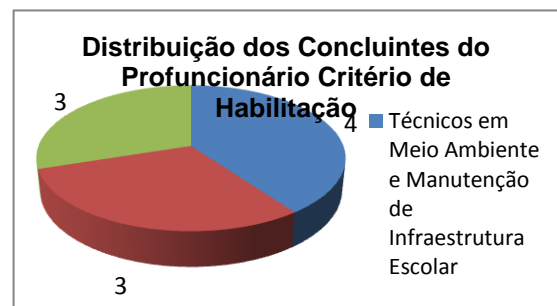
Fonte: Entrevista com Cursistas.

Gráfico 3: Distribuição dos Concluintes do Profuncionário - Critério de Turma



Fonte: Entrevista com Cursistas.

Gráfico 4: Distribuição dos Concluintes do Profuncionário - Critério de Habilitação



Fonte: Entrevista com Cursistas.

Os dados coletados demonstram que a maioria dos/as entrevistados/as, concluintes do Profuncionário, constituem servidores/as do sexo feminino, atuantes na rede municipal de

educação do município de Goiânia, predominantemente pertencentes à 2ª turma e distribuídos, equacionalmente entre as três categorias de habilitação técnica relacionadas.

O fato de a maioria dos/as entrevistados/as ser do sexo feminino, conforme o que foi expressado durante as entrevistas, deve-se à necessidade de uma melhor remuneração pelo trabalho exercido, conquistado através de sua formação e valorização.

Após as entrevistas, os dados coletados foram analisados, procurando conhecer as contradições, o movimento ocorrido, suas particularidades e como elas compõem o todo, compreendendo, assim, como o Profuncionário incidiu na vida desses/as profissionais não docentes da Educação Básica.

Para que os dados coletados fossem melhor analisados, foi traçado um perfil de cada entrevistado e, para respeitar seu anonimato, serão nomeados por letras em ordem alfabética:

- Entrevistada A: tem sessenta e seis (66) anos de idade, concluiu o Ensino Médio, exerce a função há 15 anos, e é servidora do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; o Programa Profuncionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo aperfeiçoamento profissional, proventos e mudança de função;
- Entrevistado B: tem quarenta e cinco (45) anos de idade, possui Licenciatura Plena em Pedagogia, exerce a função há vinte e quatro anos (24) anos, e é servidor do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; o Programa Profuncionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo aprimoramento e profissionalização ao trabalho;
- Entrevistada C: tem cinquenta e três (52) anos de idade, possui Licenciatura Plena em Pedagogia, exerce a função há doze (12) anos, é servidora do quadro administrativo da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás, e encontra-se à disposição do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás); o Programa Profuncionário teve impacto positivo em sua carreira: trouxe conhecimentos e proventos;
- Entrevistado D: tem trinta e nove (39) anos, concluiu o ensino médio e está cursando o ensino superior; exerce a função há (05) meses, é servidor do quadro administrativo da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás e encontra-se à disposição do SINTEGO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás); o Programa Profuncionário teve impacto positivo em sua carreira: proporcionando-lhe grandes oportunidades de participar da gestão escolar;

- Entrevistada E: tem cinquenta e cinco anos (55) anos de idade, concluiu o Ensino Médio, exerce a função há vinte e sete (27) anos e é servidora do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira, assumindo um cargo comissionado de Secretária Geral da Unidade Escolar.
- Entrevistada F: tem cinquenta e sete (57) anos de idade, concluiu o Ensino Médio, exerce a função há sete (7), e é servidora do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo-lhe conhecimentos e melhoria no aspecto financeiro;
- Entrevistada G: tem quarenta e dois (42)anos de idade, concluiu o ensino médio, estuda as línguas inglesa e francesa, exerce a função há (16) anos, e é servidora do quadro administrativo da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás; o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo-lhe melhoria no aspecto financeiro e também quanto às técnicas de trabalho e à forma de se relacionar com os alunos e com a gestão escolar.
- Entrevistada H: tem trinta e seis (36) anos de idade, possui ensino superior, exerce a função há oito (8) anos, e é servidora do quadro administrativo da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás; o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira: trazendo-lhe novos conhecimentos na área administrativa e na merenda escolar, assim como ajudou-a no relacionamento com os colegas de trabalho;
- Entrevistada I: tem cinquenta e quatro (54) anos de idade, possui ensino superior, exerce a função há vinte (20) anos, e é servidora do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo-lhe melhoria no aspecto financeiro e proporcionando-lhe a aprendizagem de novas técnicas de trabalho;
- Entrevistada J: tem cinquenta e um (51) anos de idade, possui ensino superior, exerce a função há sete (7) anos, e é servidora do quadro administrativo da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; o Programa Profucionário teve impacto positivo em sua carreira, trazendo-lhe conhecimentos e proventos.

Todos/as os/as entrevistados/as foram unânimes em declarar que o Profucionário teve um impacto positivo em sua carreira. Dentre os impactos positivos os mais citados foram o aprimoramento de técnicas aplicadas no trabalho diário e o aumento salarial.

Em Freire (2002), temos um apelo à consciência dos educandos brasileiros sobre a valorização do trabalho dos educadores e da educação, considerando as questões salariais: “Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles” (p. 34).

Apenas as Entrevistadas H e E, respectivamente servidoras das esferas Estadual e Municipal de Educação, não consideram o aumento salarial como impacto positivo do Curso Profucionário. Segundo a Entrevistada H, ela já havia conseguido os trinta por cento de Gratificação de Incentivo Funcional, a que tinha direito na rede Estadual de Ensino, através de cursos particulares anteriores ao Profucionário como, por exemplo, os cursos oferecidos pelo CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília).

Em relação ao exercício da função, em período anterior ou posterior à conclusão do curso, os /as Entrevistados/as disseram que o Profucionário lhes trouxe aprimoramento e profissionalização ao trabalho. Segue a fala do Entrevistado B, quando questionado sobre o assunto:

Bom, eu diria para você que eu era um pouco leigo, sabe? Porque a gente tinha um certo conhecimento mas não aprofundado. (...) Hoje, nós já *tem* outra visão, sabe? De como trabalhar, de como atender, de como processar tudo. Então, hoje a gente trabalha, assim, coletivamente numa organização até boa, digamos (ENTREVISTADO B).

Atualmente, ele é Técnico em Multimeios Didáticos e acredita que o curso trouxe também maior competência à função que exerce.

A Entrevistada G declarou que o impacto do programa na sua carreira foi positivo. Aumentou seu conhecimento e houve melhoria salarial. Depois do Programa, seu exercício profissional foi aprimorado, principalmente, na resolução de problemas e aproveitamento de materiais, no âmbito escolar.

3.3 Autoestima e identidade profissional e coletiva

De acordo com a Entrevistada C, o Profucionário foi importante para a sua carreira, primeiro no tocante à melhoria salarial (30% de aumento), e, depois, porque possibilitou a profissionalização da sua carreira.

A profissionalização dos funcionários de escola é fundamental para a construção de sua identidade, para a melhoria do exercício de suas funções e a conquista de sua autonomia.

Políticas públicas educacionais voltadas para a valorização dos profissionais da educação são imprescindíveis para o êxito de uma educação de qualidade. Valorização profissional requer um plano de carreira com bons salários, condições dignas de trabalho e oferta de formação inicial e continuada. Segundo Fátima Cleide (2009): “Quando se luta por Piso, não se está lutando apenas por salário, mas exigindo que os governantes invistam na educação e garantam condições básicas de vida” (p. 316).

Segundo Freire (2002): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (p. 13)

Tanto o Entrevistado B, quanto o Entrevistado D, ressaltaram que o Curso Profucionário, incentivou o trabalho coletivo. O Entrevistado B declarou o seguinte: “Hoje nós, com esse curso, a gente cresceu como pessoa, como ser humano e, coletivamente, também”.

De acordo com Freire (2002), a formação integral do ser humano, não se dá no isolamento, mas se concretiza a partir da fusão entre as experiências que traz consigo em sua carga genética e da troca de experiências sociais, culturais, vivenciadas em comunidade:

Gosto de ser gente, porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2002, p. 28).

O autor ainda ressalta a importância da união das classes trabalhadoras contra sua exploração, ação já defendida por Marx e Engels anteriormente:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (FREIRE, 2002, p. 66)

Quanto à questão do aumento da autoestima proporcionado pelo curso, apenas dois/duas Entrevistados/as disseram não perceber nenhuma alteração. Oito Entrevistados/as sentiram uma melhoria significativa durante e após o curso. A Entrevistada C disse que: “o

Profuncionário influenciou na autoestima dos servidores administrativos, porque reconhece e valoriza esses trabalhadores tão importantes para a educação”.

3.4 Escolaridade e Valorização

Dentre os entrevistados, cinco prosseguiram com os estudos após concluir o Profuncionário, e já possuem ensino superior; um ainda está cursando; três pretendem cursar e, apenas um não deseja continuar com os estudos. O Entrevistado D, no fim da entrevista, fez questão de acrescentar que a Educação, além de transformar o ambiente de trabalho, é também a solução para todos os problemas da sociedade: “A Educação é o meio de transformação não só do ambiente de trabalho mas, sim, é a salvadora de todos os problemas da sociedade em que vivemos, sejam eles sociais, políticos ou econômicos” .

Quando questionados sobre se sofreram discriminação no local de trabalho enquanto exerciam suas funções, apenas a Entrevista A, respondeu que sim. De acordo com seu relato, no início da carreira sofreu preconceito, pois, os colegas mais antigos e a própria chefia não confiavam no seu trabalho. Porém, hoje em dia, ele tem grandes responsabilidades no setor em que atua.

Para Freire (2002), num espaço onde há preconceito, discriminação, não existe democracia:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2002, p. 19).

Ainda segundo o autor, não há justificativa para tais ações, elas são imorais e, é um dever lutar contra elas, mesmo que existam embates:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas e históricas ou filosóficas para explicar superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer ato de discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a se enfrentar (FREIRE, 2002, p. 32-3).

3.5 Politização e participação

No que tange à participação em sindicatos, três entrevistados/as disseram que são favoráveis, sendo dois membros atuantes e participantes da diretoria. Quanto à participação na comunidade escolar, em conselhos escolares e propostas político-pedagógicas, apenas dois/duas entrevistados/as informaram que fizeram parte, e dois/duas ainda atuam no Conselho Escolar.

Segundo Freire, a cidadania precisa ser inventada a partir do próprio trabalho, construída não somente a partir da eficácia instrumental e de suas técnicas, mas, também, através da luta e envolvimento com a atuação política do mesmo. Este tipo de participação, tanto na comunidade escolar, quanto nos sindicatos de classe, via de regra objetivam buscar melhorias das condições de trabalho, salários mais justos, visando uma sociedade mais humana e igualitária:

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (FREIRE, 2002, p. 52).

A partir do momento em que o/a servidor/a vai adquirindo liberdade no âmbito do trabalho, conquista geralmente obtida através de árduas lutas, enquanto categoria trabalhista, e, também, pela conscientização do exercício da cidadania; de coadjuvante, ele passa a ser protagonista de sua própria história, assumindo responsabilidades. Esse processo leva à autonomia do mesmo, que passa a ser sujeito da transformação social e não apenas um mero observador, um objeto.

Como nos apresenta Freire (2002):

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida (FREIRE, 2002, p. 48).

Assim, a autonomia do/a servidor/a é construída de maneira gradativa e progressiva, por intermédio das tomadas de decisão, como nos diz Freire (2002, p. 55): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Nos dias atuais, o Programa Profucionário, em Goiás, está sob a responsabilidade dos Institutos Federais e continua atendendo aos profissionais da educação nos âmbitos estadual e municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca me esqueço das considerações que um alfabetizando fez, em Natal, Rio Grande do Norte, em 1963, durante as discussões num Círculo de Cultura. Debatia-se exatamente este tema - a importância das tarefas a serem cumpridas por nós, mulheres e homens, na história. “Vejo agora”, disse ele, como se começasse a se libertar da desvalia com que se percebia a si mesmo, enquanto sapateiro, em sua oficina precária na esquina da rua “que o meu ofício de consertar solas de sapatos é também muito valoroso. Devolvo, com o meu trabalho, a quem me traz um sapato estragado, um outro quase novo. Defendo os pés das pessoas que ainda por cima gastam menos botando meia sola no sapato do que se tivessem de comprar outro novo. Tenho de brigar pela dignidade de meu trabalho e não me envergonhar por causa dele. O que faço é diferente do que faz o doutor que tem consultório do outro lado da rua onde tenho minha tenda. É diferente, mas importante também (FREIRE, 2000, p. 25)

As ponderações acima, expressas por um alfabetizando, que mal conseguira “aprender as primeiras letras”, nos levam a observar o nível de consciência necessário a esse ser humano para o ato de “reler o mundo”. Sua atitude de se envolver com a percepção de seu “novo mundo”, descoberto através da sua alfabetização, o fez resgatar sua autoestima; descobriu-se não mais “dependente” daqueles que detêm o poder, e percebeu o valor da sua atuação na vida, com seu trabalho diário – sapateiro, até então, considerada uma tarefa inferiorizada.

É nesse sentido que a presente pesquisa teve como objetivo investigar os aspectos da interação dos/as servidores/as não docentes, da Educação Básica, até então considerados, pelas políticas públicas alijados da condição de educadores junto à comunidade escolar. Também buscamos analisar as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles/as dentro das instituições educacionais.

A amostra de funcionários entrevistados, lotados na Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte e na Secretaria Municipal de Educação, participou do Programa Profucionário - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, em Goiás, no período compreendido entre 2006 a 2012. Também nos valem de um recorte de gênero, haja vista que a maioria dos/as cursistas são mulheres.

Com base nos dados coletados por meio da documentação apresentada pelas Secretarias de Educação e pelo Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS) ocorreu o prosseguimento à análise e sistematização dos dados.

Ao longo da história, os/as servidores/as não docentes têm ocupado, continuamente, os espaços educacionais, contribuindo para o processo educativo do educando integralmente. No

entanto, mesmo sendo sujeito na construção da aprendizagem, a importância de sua participação passou despercebida aos olhos da comunidade escolar e dos outros sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem no âmbito das instituições educacionais. Então, cansados de serem invisíveis no sistema educacional e desprovidos de políticas públicas educacionais, que os amparassem, iniciaram uma luta pela construção de sua identidade e pela busca por uma formação e valorização profissional, que começou a ser discutida no final da década de 1980, em Mato Grosso, no SINTEP (antiga Associação Mato-Grossense dos Profissionais da Educação).

A primeira vitória desta grande luta foi o Parecer nº 16/2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar, o qual deu origem ao Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica de Ensino Público - Profucionário

Outra vitória significativa para estes/as servidores/as foi a aprovação da Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009, que os incluiu como profissionais da educação.

Após a investigação dos aspectos da interação destes/as servidores/as, com a comunidade escolar, bem como as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles/as dentro das instituições educacionais, a partir da participação no Programa Profucionário, em Goiás, no período compreendido entre 2006 a 2012. Fazendo um recorte de gênero, chegou-se à conclusão de que este Programa trouxe melhorias significativas à carreira profissional destes servidores, bem como principiou transformações importantes na vida pessoal dos mesmos.

Segundo Dourado e Moraes (2009), o Profucionário foi avaliado por 58,33% das entidades sindicais, participantes de uma enquête exploratória (ESFORCE, 2010), em nível nacional, desenvolvida em 2009 pela CNTE, como tendo um impacto positivo na carreira destes profissionais. Este resultado vem de encontro com a análise feita após as entrevistas com os servidores não docentes da cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Todos/as foram unânimes em dizer que o Programa Profucionário teve um impacto positivo em sua carreira profissional. Como impactos positivos, estes/as servidores/as citaram o aumento salarial após a conclusão do curso; o aprimoramento e profissionalização do trabalho, a valorização profissional, o crescimento pessoal e a melhoria na participação na comunidade escolar.

O que se tornou compatível com os dados apresentados pela enquete, pois, em ordem de importância, em primeiro lugar, com 58,33%, eles responderam ser o reconhecimento profissional; em segundo lugar, com 45,83% o aumento de remuneração; e empatadas com 33,33 ficaram a melhoria das condições de trabalho e uma melhor participação na gestão da escola.

Após análise dos dados adquiridos nos questionários e nas entrevistas, pôde-se perceber que cursar o Profucionário propiciou a continuidade da busca por maiores conhecimentos, estimulando a necessidade de dar continuidade aos estudos. Como o Profucionário é um curso técnico em nível pós-médio, assim que concluíram o curso, os cursistas buscaram o ingresso no ensino superior e/ou, em outros cursos de aperfeiçoamento profissional.

Outro quesito a ser ressaltado refere-se à valorização pessoal e profissional que, segundo os entrevistados/as, ao participarem do Programa, tiveram sua autoestima aumentada, passaram a sentir-se mais importantes como pessoas e como profissionais engajados/as no processo educacional. Passaram a ter uma participação mais ativa no cotidiano das instituições de ensino onde trabalham.

O recorte de gênero apresentado, nesta pesquisa, fez-se necessário, por serem as mulheres, a maioria dos/as cursistas. No entanto, mesmo o Programa Profucionário apresentando transformações positivas na vida pessoal e profissional destas servidoras, ele não trouxe automaticamente, avanços nas relações de gênero no âmbito educacional.

Finalizando, deve-se ressaltar que durante as entrevistas pode-se constatar que uma das mudanças mais significativas que o Profucionário trouxe, a estes servidores foi justamente o despertar para a necessidade de transformar-se a si mesmo e o mundo ao seu redor. Encorajá-los a enfrentar desafios, ir em busca de novos conhecimentos, melhores condições de trabalho, a reivindicar seus direitos. Instigar a vontade de sentir-se mais preparado para aproveitar novas oportunidades na vida pessoal e profissional.

Porém, a luta destes servidores pelo reconhecimento do seu trabalho, pela sua visibilidade como sujeitos participantes no processo ensino e aprendizagem, pelos demais segmentos das instituições educacionais onde trabalham, não está ganha. Permanece também a luta por políticas públicas educacionais que não sejam paliativas, mas, que possam fazer do trabalho destes servidores, como diz Marx, um momento fundante de realização do ser social,

condição para sua existência; é, por isso, ponto de partida para a humanização do ser social. (ANTUNES, 2005, p. 68).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARRETO, Andreia & Outros (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF : SPM, 2009. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BESSA, Dante. *Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica*. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância, 2008.

_____. Profucionário: curso de formação para funcionários da educação. In: Funcionário de escola: identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 5, p. 485-497, jul./dez. 2009.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Lex-Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação - Parecer nº CNE/CEB nº 16/2005 - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF, ago. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação*. Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário. v. 5. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Lex-Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Plano Nacional da Educação 2011-2020 (PNE)*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. *Lex-Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm> Acesso em: 12 jan. 2014.

BRASIL/PR. Lei n. 12.796, de 4/4/2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *DOU* de 5 de abr. 2013, seção 1, p.1.

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

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA DA ANFOPE/PUC-GOÍÁS/UTFPR., IV, 20 fev. 2014, Curitiba. *Anais*. O acompanhamento da prática e da inserção de professores iniciantes: residência pedagógica. In:., *Anais Eletrônicos*. Curitiba, PR: 2014. Disponível em: <http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Mesa-redonda_Iria_Brzezinski_parte-1_20_02_2014_IV-Congreprinci.pdf>. Acesso em 08/05/2015.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho como Princípio Educativo*. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 02 set. 2013.

CORTELAZZO, Iolanda B. C. *Currículo da Escola Básica*. Universidade Tuiuti do Paraná. 2004. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/disciplinas/curriculo/defcurriculo.html#SILVA>>. Acesso em 03 maio 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional da Educação (2011-2020)*. 2. ed. Goiânia, GO: UFG, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes. Funcionários de escola: Indicadores e desafios. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 5, p. 413-436, jul./dez. 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. In: *Educar*, n. 24, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004. p. 213-215.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. In: *Paidéia*, 2004, p. 139-152.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/fullscreen/rosanegafanhota/pedagogia-da-autonomia-paulo-freire-38052517/33>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. Do Espírito deste Livro. In: FREIRE, Ana Maria A. (Org.). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S. Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832001000100016&script=sci_arttext>.

Acesso em: 15 jan. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Florianópolis, SC: *Perspectiva*, jan./jun. 2001, v. 19, n. 1. p. 71-87. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_01/04_frigotto.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

GIL, Antoni Carlos. Questionário. In: GIL, A. Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas 2006, p. 128-138.

HIRATA, H.; SEGNINI, L. *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: SENAC, 2007. (Col. Trabalho e Sociedade).

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Funcionários das Escolas Públicas: educadores ou servidores descartáveis?* 3. ed. Brasília, DF: Idéia, 2001.

_____. *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores*. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância, 2008.

_____. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA George (Org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: PUC, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-políticas-públicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; MENDONÇA, Erasto Fortes. *Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação*. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância, 2008.

RIOS, T. A. Terezinha Azerêdo Rios: lugar de múltiplos saberes. *Planeta Sustentável*. Gestão escolar. 07/2012. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/terezinha-azeredo-rios-lugar-multiplos-saberes-696954.shtml>>. Acesso em 17 abr. 2015

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.


SAVIANI, Demerval. *O Trabalho como Princípio Educativo*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SILVA, Maria Abádia da. *Educadores e educandos: tempos históricos*. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/Centro de Educação a Distância, 2008.

SANTOS, Meire. O currículo oculto e seu papel no ambiente escolar. *Currículo*. 03 out. 2012. Disponível em: <<http://curriculo2014.blogspot.com.br/2012/10/apresentacao.html>>. Acesso em: 05 maio 2015.


ANEXOS

Anexo I - Tabela: Cursistas Profucionário Grupo I /GOIÁS

					
Cursistas Profucionário Grupo I /GOIAS					
PÓLO	Rede Pública Estadual e Municipal	Habilitações			
	Cidade / Localidade	Técnico em Gestão Escolar	Técnico em Múltiplos Didáticos	Técnico em Alimentação Escolar	Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infra-Estrutura Escolar
Anápolis	Anápolis	4	10	4	-
Aparecida	Aparecida de Goiânia	4	-	15	-
Aparecida	Inhumas	6	-	11	-
Aparecida	Trindade	10	-	9	-
Catalão	Catalão	6	2	9	1
Catalão	Pires do Rio	3	1	7	8
Ceres	Ceres	-	8	3	5
Ceres	Itapaci	5	4	2	4
Ceres	Rubiataba	-	6	3	7
Formosa	Formosa	4	5	3	6
Formosa	Formosa	1	-	8	3
Formosa	Formosa	-	1	11	2
Formosa	Planaltina/Goiás	-	6	8	5
Goianésia	Goianésia	10	-	5	2
Goiânia	Goiânia	3	3	5	1
Goiânia	Goiânia	9	1	2	1
Goiânia	Goiânia	1	11	2	0
Goiânia	Goiânia	6	3	4	7
Goiânia	Goiânia	0	9	0	3
Goiânia	Goiânia	3	3	1	3
Goiânia	Goiânia	13	1	0	5
Goiânia	Goiânia	3	12	2	4
Goiânia	Goiânia	0	9	1	0
Goiás	Goiás	7	4	4	2
Goiás	Itaberaí	5	2	1	10
Goiás	Itapuranga	5	1	7	4
Goiás	Jussara	6	2	4	3
Iporá	Iporá	8	7	5	5
Iporá	Piranhas	8	-	-	12
Iporá	São Luís de Montes Belos	7	-	5	3

Jataí	Jataí	2	-	2	14
Jataí	Mineiros	-	4	3	5
Luziânia	Luziânia	4	8	4	3
Goiás	Campos Belos	4	-	8	7
Goiás	Divinópolis	4	3	2	2
Goiás	Divinópolis	2	1	6	3
Morrinhos	Goiatuba	-	5	1	2
Morrinhos	Itumbiara	2	3	3	5
Morrinhos	Morrinhos	-	3	4	6
Morrinhos	Piracanjuba	1	5	2	5
Palmeiras	Palmeiras	-	2	2	5
Porangatu	Minaçu	2	10	2	3
Porangatu	Porangatu	-	3	4	7
Porangatu	São Miguel do Araguaia	1	-	0	15
Posse	Guarani de Goiás	2	1	4	10
Posse	Posse	3	1	12	7
Posse	Posse	3	1	3	10
Rio Verde	Rio Verde	10	2	3	1
Rio Verde	Rio Verde	10	-	1	3
Rio Verde	Rio Verde	7	-	4	6
Silvânia	Silvânia	3	2	2	11
Uruaçu	Uruaçu	1	3	3	12
TOTAL		198	168	216	248
TOTAL GERAL: 830					

Anexo II - Tabela: Cursistas Profucionário Grupo II /GOIAS

								
Cursistas - Profucionário Grupo II /GOIAS -								
NTE	Cidade / Localidade	Estadual/ municipal	Nome do Tutor	Habilitações				Cursista por Turma
				Técnico em Gestão Escolar	Técnico em Multimeios Didáticos	Técnico em Alimentação Escolar	Técnico em Meio Ambiente e Manutenção de Infra-Estrutura Escolar	
Anápolis	Anápolis	Estadual	Clarissa Cousin	20	0	0	0	20
Anápolis	Anápolis	Estadual/ Municipal	Katherine Nascimento Seixas	3	12	5	0	20
Anápolis	Anápolis	Estadual	Sâmua Kelvia Borges da Silva	0	0	20	0	20
Anápolis	Anápolis	Municipal	Sandra Alves Suriani	15	0	5	0	20
Anápolis	Anápolis	Estadual/ Municipal	Telma Lopes Capeli	0	0	8	12	20
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Estadual	Elenir Maria de Assis da Silva	7	0	6	7	20
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Estadual	Geziel Alves Pereira	9	1	9	1	20
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Estadual	Angela Rafael Sousa Silva	1	1	15	3	20
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Municipal	Conceição Aparecida D. R. Ferreira	7	2	10	2	21
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Municipal	Ana Cristina Sousa Jesus	4	0	12	5	21
Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia	Estadual	Suely Maria de Assis Pereira Xavier	7	0	7	6	20
Aparecida de Goiânia	Senador Canedo	Municipal	Claudeci Ferreira de Andrade	10	2	7	2	21
Aparecida de Goiânia	Senador Canedo	Municipal	Glaciene de Souza Amaral	8	5	3	5	21
Catalão	Catalão	Estadual	Cíntia Hilário Simões	5	1	4	10	20
Catalão	Pires do Rio	Estadual	Beatriz de Mendonça Alves	5	0	7	8	20
Ceres	Ceres	Estadual	Márcia Rosa Pessôa Gomes	0	3	4	10	17
Ceres	Crixás	Estadual	Osvany da Costa Gundim Cardoso	0	3	1	12	16
Formosa	Formosa	Estadual	Maria das Graças Braga	0	1	10	9	20
Anápolis	Planaltina de Goiás	Municipal	Rosângela Maria de Paula	0	2	10	8	20
Goianésia	Goianésia	Municipal	Selma Sousa Arantes	8	0	12	0	20
Goianésia	Jaraguá	Estadual	Maria Berenice da Silva Oliveira	8	0	4	8	20

Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Angela de Oliveira Vaz	20	0	0	0	20
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Aurelino Queiroz Filho	0	20	0	0	20
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Elenice Vilela Lima Martins	0	0	18	0	18
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Márcia Elsa Andrade Lourenço	20	0	0	0	20
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Ana Maria Lemes Coelho	0	0	0	20	20
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Maria das Graças de Araújo	0	0	21	0	21
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Marizete Ovídio de Oliveira	0	0	0	19	19
Goiânia	Goiânia	Estadual/ municipal	Nilzângela Maria dos Santos Luz	0	0	0	20	20
Goiás	Araguapaz	Estadual	Geny Honório Dias da Silva	2	10	4	4	20
Goiás	Goiás	Estadual	Ana Francisca Pelar Cabral Lima	2	2	4	8	16
Goiás	Goiás	Estadual	Célia Regina Chagas Fonseca	2	3	1	6	12
Goiás	Itapitapuã	Estadual	Iracema Ferreira dos Santos Correa do Prado	3	0	10	2	15
Goiás	Itapuranga	Estadual	Sílvia do N. C. Ramos	0	3	0	16	19
Goiás	Itapuranga	Municipal	Maria Glória de Borba	9	0	7	4	20
Goiás	Jussara	Estadual	Karla Pereira	3	0	7	10	20
Goiás	Sanclerlândia	Estadual	Eunice Xavier de Faria Lemes	1	0	3	14	18
Goiás	Uruana	Estadual	Avenir Gomes da Silva	0	4	4	12	20
Inhumas	Inhumas	Estadual	Maria Raquel de Jesus Berilli	9	1	6	10	26
Inhumas	Goianira	Municipal	Rita de Cássia Rosa Brandão	2	1	4	13	20
Iporá	Firminópolis	Estadual	Celi Vaz da Silva	5	0	8	7	20
Iporá	Iporá	Estadual	Maria de Fátima da Silva Dias	5	0	2	13	20
Iporá	São Luis de Montes Belos	Estadual	Tanisleila Eterna da Silva	4	1	15	0	20
Jataí	Jataí	Municipal	Celma Maria Cardoso	1	1	5	13	20
Jataí	Quirinópolis	Estadual	Maria Conceição Chaves Souza	5	5	0	7	17
Jataí	São Simão	Estadual	Divino Antônio Nogueira	2	2	5	10	19
Luziânia	Cristalina	Estadual	Sueli Teodoro de Araújo Marcato	17	0	2	1	20
Luziânia	Luziânia	Estadual	Elenice Teresinha Barcelos	10	3	5	2	20
Monte Alegre	Divinópolis	Estadual/ municipal	Gisleide Dias de Carvalho	3	13	3	9	28
Morrinhos	C. Dourada	Estadual/ Municipal	Dilma Aparecida Andrade Ferreira	0	2	0	18	20
Morrinhos	Itumbiara	Estadual	Maria Divina das Dores Silva	0	1	3	16	20
Morrinhos	Morrinhos	Estadual/ Municipal	Cláudia Amélia Vargas de Oliveira	0	3	8	9	20
Morrinhos	Pontalina	Estadual/ Municipal	Divina Márcia Rodrigues Corrêa	0	6	5	8	19
Morrinhos	Pontalina	Estadual/ Municipal	Maria de Fátima Faria Porto	3	9	3	5	20
Palmeiras de Goiás	Indiara	Municipal	Bernadete Marques de Almeida	0	8	4	8	20
Palmeiras de Goiás	Nazário	Estadual	Kerly Kristhian Couto Ferreira Di Capinam Macêdo	0	9	3	8	20
Palmeiras de Goiás	Trindade	Estadual	Magna Marcia Vaz Amorim	0	6	3	11	20
Porangatu	Minaçu	Municipal	Hélia Cardoso Negrão	7	13	0	0	20
Porangatu	Porangatu	Estadual	Coêmnia Pereira da Silva	1	0	4	13	18
Porangatu	São Miguel do Araguaia	Estadual	Maria da Salete A. Pinheiro	3	0	8	9	20
Posse	Iaciara	Municipal	Eronidina R. dos Santos Gurgel	2	0	3	15	20

Posse	Iaciara	Estadual	Maria Ama Deus Silva	1	0	8	11	20
Posse	Posse	Estadual	Eliane Nascimento Cousseal	2	0	6	7	15
Posse	São Domingos	Estadual	Silene Oliveira Rosa	0	0	10	9	19
Rio Verde	Acreúna	Estadual	Ana Lúcia de Jesus Gertrudes	5	4	4	4	17
Rio Verde	Acreúna	Estadual	Cléuma Oliveira Alves	3	5	6	5	19
Rio Verde	Rio Verde	Municipal	Aderineide Ferreira Honorato	8	12	0	0	20
Rio Verde	Rio Verde	Municipal	Marlene Izabel de Jesus	8	0	12	0	20
Rio Verde	Rio Verde	Estadual	Lucilene Francisca Ferreira Mendes	6	0	0	14	20
Silvânia	Leopoldo de Bulhões	Municipal	Maria de Lourdes de Sousa	13	0	1	7	21
Silvânia	Orizona	Estadual	Alessandra de Godoi E. Contart	5	0	8	7	20
Silvânia	Silvânia	Estadual	Maria Aparecida Moreira	3	0	6	15	24
Uruaçu	Niquelândia	Municipal	Aumirene Pereira de Barros	0	7	7	6	20
Uruaçu	Niquelândia	Estadual	Ildeny Martins Rodrigues	3	15	2	0	20
Uruaçu	Uruaçu	Estadual	Divanir Maria de Jesus dos Reis Mantovani	0	0	5	15	20
Uruaçu	Uruaçu	Estadual	Silvania Alves da Costa Santana	0	3	1	16	20
			TOTAL GERAL	315	205	413	564	1497

Anexo III - Tabela: Cursistas Profucionário /GOIAS – Grupo III - outubro de 2010

	Ap.de Goiânia	Estadual	8	0	9	3	20
Ap.de Goiânia	Ap.de Goiânia	Municipal	8	2	8	2	20
	Hidrolândia	Estadual	8	0	12	0	20
	Hidrolândia	Municipal	10	0	10	0	20
Catalão	Catalão	Estadual	8	0	6	6	20
	Pires do Rio	Estadual	2	0	8	10	20
	Ipameri	Estadual	6	0	4	10	20
	Anhanguera	Estadual	6	3	6	5	20
Ceres	Campos Verdes	Estadual	0	11	4	5	20
	Sta Terezinha	Municipal	0	2	4	14	20
	Rialma	Municipal	1	7	4	8	20
	C. Rio Verde	Municipal	0	6	8	6	20
Formosa	Formosa	Municipal	6	0	8	5	20
	Formosa	Estadual	1	0	6	13	20
	São João d' Aliança	Municipal	0	0	4	16	20
Goianésia	goianésia	Municipal	9	1	10	0	20
	Jaraguá	Municipal	3	0	15	2	20
Goiânia	Goiânia	Estadual	0	0	0	20	20
	Goiânia	Municipal	20	0	0	0	20
	Goiânia	Municipal	0	0	20	0	20
	Goiânia	Municipal	0	0	0	20	20
Goiás	Goiás	Municipal	10	5	3	2	20
	Itapuranga	Estadual	9	2	9	0	20
	Uruana	Estadual	1	3	2	14	20
	Mozarlândia	Municipal	10	4	4	2	20
Inhumas	Itaberaí	MUNICIPAL	0	0	5	15	20
	Itaguaru	Est/Munic.	6	2	6	6	20
	Inhumas	Estadual	0	0	0	20	20
Iporá	Amorinópolis	Estadual	7	0	10	3	20
	Aragarças	Estadual	5	5	3	7	20
	Iporá	Município	1	0	12	7	20
	São Luís de M.Belos	Município	1	1	13	5	20
	Turvânia	Município	2	5	7	6	20