

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**URI/CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**PPGEDU - MESTRADO E DOUTORADO**

**SILVIA REGINA DE OLIVEIRA**

**O PROFUNCIÓNÁRIO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO: O CASO DOS TAES  
DE UM MUNICÍPIO DO MT.**

**JUÍNA/MT**  
**JUNHO DE 2021.**

**SILVIA REGINA DE OLIVEIRA**

**O PROFUNCIÓNÁRIO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO: O CASO DOS TAES  
DE UM MUNICÍPIO DO MT.**

**Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Orientadora: Professora Dra. Edite Maria Sudbrack**

**JUÍNA/MT  
JUNHO DE 2021.**

**SILVIA REGINA DE OLIVEIRA**

**O PROFUNCIÓNÁRIO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO: O CASO DOS TAES  
DE UM MUNICÍPIO DO MT.**

**Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Frederico Westphalen/RS, \_\_\_ de junho de 2021**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack (Orientador)**  
**URI/ Câmpus de Frederico Westphalen**

---

**Profa. Dra. Patricia Vieira Duarte**  
**Universidade de la República/Uruguai**

---

**Profa. Dra. Jaqueline Moll**  
**URI/ Câmpus de Frederico Westphalen**

---

**Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco (suplente)**  
**URI/ Câmpus de Frederico Westphalen**

Dedico este estudo a todos e todas que acreditam na educação, em especial os Profissionais Não Docentes, pela perspicácia em serem educadores e pela teimosia em se tornarem “profissionais da educação”.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente a Ele, nosso Deus onipotente e misericordioso, pela fortaleza que nos tem fornecido em momentos de fraqueza.

A minha família e amigos pela compreensão nas ausências e nas impaciências.

A minha orientadora, Professora Dra. Edite Maria Sudbrack, pela paciência com as minhas dúvidas e aflições e pelo empenho durante as madrugadas e fins de semanas que ficamos interligadas nas conexões de ideias.

Aos profissionais da educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI/Câmpus de Frederico Westphalen e aos demais profissionais de educação da comunidade externa da URI, pelo conhecimento proporcionado e compartilhado.

*Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos. A história é um profeta com o olhar voltado para trás, pelo o que foi, e contra o que foi, anuncia o que virá.*

(Eduardo Galeano).

## RESUMO

A presente dissertação analisa a oferta dos cursos do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), mais especificamente do Curso Técnico em Secretaria Escolar, apreendendo que tais ações integram as políticas públicas educacionais no Brasil. O período pesquisado foi entre 2012 e 2015 englobando os Profissionais Não Docentes (PNDs) lotados nas secretarias das Escolas Públicas Estaduais de Juína/MT. Realizou-se um resgate histórico, demonstrando o percurso das instituições ofertantes da profissionalização/habilitação específica direcionada ao PNDs que estão atuando nas instituições de ensino estaduais, além de analisar as principais políticas educacionais que contribuíram para que este histórico fosse possível. Abordou-se os registros do enfrentamento destes servidores das instituições de ensino na busca pelo reconhecimento e valorização profissional, as dificuldades enfrentadas, os resultados obtidos, o caminho percorrido pelas legislações e o olhar do gestor escolar, além de dar voz aos técnicos administrativos educacionais (TAEs) de secretaria escolar profissionalizados pelo Programa durante o período delimitado.

**Palavras-chaves:** Educação. Políticas Públicas Educacionais. Profissionalização em Serviço. Programa PROFUNCIONÁRIO.

## **ABSTRACT:**

This dissertation analyzes the offer of the courses of the Initial Training Program in Service of the Basic Education Professionals of the Public Education Systems (PROFUNCIONÁRIO), more specifically of the Technical Course in School Secretariat, apprehending that such actions integrate the public educational policies in Brazil. The period surveyed was from 2012 to 2015, encompassing Non-Teaching Professionals (PNDs) based in the secretariats of the State Public Schools of Juína/ MT. We carried out a historical review, demonstrating the path taken by institutions offering specific professionalization/qualification aimed at PNDs who are working in state educational institutions, in addition to analyzing the main educational policies that contributed to making this history possible. We approach the records of the confrontation of these employees of educational institutions in the search for professional recognition and appreciation; the difficulties faced, the results obtained, the path taken by the legislation and the view of the school manager, in addition to giving a voice to the educational administrative technicians (TAEs) of school secretaries professionalized by the Program during the defined period.

**Keywords:** Education. Educational Public Policies. Professionalization in Service. PROFUNCIONÁRIO Program.



## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Cruzamento dos núcleos de formação .....	49
Figura 2: Esquema do contexto de construção da proposta do PROFUNCIÓNÁRIO .....	58

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Descritores do Estado do Conhecimento .....	16
Quadro 2: Resultados da turma do Curso Técnico em Secretaria Escolar (2013/2015) - Programa PROFUNCIÓNÁRIO – Turma de Juína/MT .....	21
Quadro 3: Cronologia das principais leis sobre os profissionais não docentes da Educação .....	39
Quadro 4: Oferta de vagas nos anos de 2013, 2015 e 2017 .....	46
Quadro 5: Componentes Curriculares da Formação Técnica Geral e Pedagógica .....	47
Quadro 6: Componentes Curriculares Específicos do Curso Técnico em Secretaria Escolar .....	48
Quadro 7: Distribuição da carga horária do curso técnico em secretaria escolar .....	51
Quadro 8: Síntese do PROFUNCIÓNÁRIO nos últimos 19 anos .....	53
Quadro 9: Perfil de saída dos egressos do curso técnico em secretaria escolar/Competências e Habilidades – PPC (2013) .....	65
Quadro 10: Respostas dos TAEs que reforçam a importância da formação .....	70
Quadro 11: Mudanças positivas após a profissionalização, segundo os TAEs .....	72
Quadro 12: Respostas baseadas em legislações vigentes .....	73
Quadro 13: Perfil de saída do curso segundo os sujeitos/TAEs .....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 .....	60
Gráfico 2.....	64
Gráfico 3.....	68
Gráfico 4.....	71
Gráfico 5.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação;
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;
IF	Instituto Federal;
IFMT	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
LOPEB	Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
PNDs	Profissionais não docentes;
PNE	Plano Nacional da Educação;
PROFUNCIONÁRIO	Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação;
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso;
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso;
SME	Sistema Municipal de Educação;
SMECs	Secretarias Municipais de Educação e Cultura;
TAE	Técnico Administrativo Educacional.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>19</b>
Os sujeitos da pesquisa.....	21
Análise de dados. ....	22
Procedimentos éticos.....	24
Riscos e benefícios da pesquisa. ....	25
<b>CAPÍTULO 1 - CONTEXTO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>26</b>
1.1. Um pouco de história. ....	31
<b>CAPÍTULO 2: O PROFISSIONAL NÃO DOCENTE COMO EDUCADOR. ....</b>	<b>40</b>
2.1. A formação continuada e a profissionalização em serviço destes profissionais.....	40
2.2. O Programa PROFUNCIÓNÁRIO. ....	43
<b>CAPÍTULO 3: O QUE DIZEM OS SUJEITOS. ....</b>	<b>55</b>
3.1. A voz dos gestores. ....	58
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a realizar uma análise da profissionalização e da formação em serviço dos profissionais não docentes (PNDs) lotados nas Escolas Públicas de Juína/MT, bem como, suas perspectivas, avanços e desafios da/na profissionalização, tendo como recorte a trajetória que se apresentou com a oferta dos cursos do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), tais ações integram as políticas públicas educacionais no Brasil.

Investigou-se as perspectivas e os caminhos percorridos pelos PNDs da educação pública estadual de Juína/MT, desde a matrícula até a conclusão do curso técnico profissionalizante em secretaria escolar, ofertado pela Rede E-tec Brasil, do Ministério da Educação, através do Programa PROFUNCIONÁRIO, bem como os resultados, as avaliações institucionais e os sujeitos envolvidos nos referidos cursos.

O período pesquisado foi entre 2012 e 2015, englobando os PNDs lotados nas secretarias das Escolas Públicas Estaduais de Juína/MT. Outro ponto de investigação é o enfrentamento destes servidores das instituições de ensino pelo reconhecimento e valorização profissional, as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos. Assim, traçou-se alguns objetivos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa: Sendo o objetivo geral, o de analisar a oferta da profissionalização técnico-pedagógica, entre 2012 e 2015, aos profissionais não docentes lotados nas secretarias das Escolas de Juína/MT, a fim de avaliar seus avanços, perspectivas e desafios.

Quanto aos objetivos específicos, são os seguintes: pesquisar se, na análise das instituições de ensino em que atuam os servidores profissionalizados e nas avaliações das instituições ofertantes (SEDUC/MT, SMECs, IFMT) houve expansão das aprendizagens assimiladas, incorrendo em alterações da prática profissional e no papel de educador deste grupo; apreender se ocorreram e quais são as principais conquistas e perspectivas obtidas pós-profissionalização pelos PNDs profissionalizados, qual a visão dos resultados obtidos segundo as instituições ofertantes; Investigar se o perfil esperado da profissionalização sofreu influências internas e externas, que marcam e/ou marcaram a forma de gerir os serviços públicos.

O primeiro objetivo nos direciona para a constatação ou não, mediante a análise das respostas dadas pelos Gestores, documentação oficial e as produções acadêmicas, se os egressos do curso técnico em secretaria escolar apresentaram melhorias quanto sua prática profissional e no papel de educador, após a profissionalização específica.

Seguindo a dinâmica do primeiro objetivo, que analisa as respostas, documentos e produções, no segundo objetivo se pretende apreender se ocorreram ou não conquistas e se as perspectivas dos sujeitos (TAEs) foram contempladas após a profissionalização e ainda se os resultados foram os esperados, sob a ótica das instituições que ofertaram a habilitação específica.

Ainda, busca-se investigar se no percurso e construção da profissionalização, houveram influências internas e externas que interferiram no perfil esperado dos egressos e se esta interferência tem impactado na gestão dos serviços públicos. Assim, no decorrer deste documento, essas informações, delimitadas por estes três objetivos, serão confirmadas ou não.

Segundo o documento intitulado “Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização”, anexo ao dossiê “Funcionários da Escola: Identidade e Profissionalização” (CNTE, 2009), o Brasil foi precursor do debate à profissionalização dos PNDs, aqui a profissionalização dos funcionários da escola não docentes se disseminou e estes trabalhadores em educação passaram a ser reconhecidos, pela primeira vez, como legítimos educadores. Vamos entender este percurso a seguir.

O Estado de Mato Grosso passou a exigir a profissionalização específica para enquadramento definitivo dos servidores efetivos de carreira e também para equiparação salarial aos docentes a partir de 1998, por força do que estava descrito no item I do artigo 8<sup>a</sup> da Lei n. 050/1998 e posteriormente reforçado com o item III do artigo primeiro da Lei n. 12.014/2010.

Terminado o projeto piloto Arara Azul<sup>1</sup>, a profissionalização ganha cunho nacional por meio de um programa do governo federal, intitulado de PROFUNCIÓNÁRIO (Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação). Esse processo tem causado um grande movimento no sentido de ampliar as demandas para os cursos profissionalizantes, oferecidos de forma gratuita pelo Governo Federal em parceria com os estados e município. Segundo Bessa (2016, p. 485), o Programa PROFUNCIÓNÁRIO não se restringe a propiciar, aos PNDs, a aquisição de competências técnicas, mas também, propicia a construção e desenvolvimento de competências para atuar como educadores, gestores e como cidadãos.

Entre 2012 e 2015, os cursos do programa foram ofertados através de parcerias entre os Institutos Federais, Secretarias de Estado de Educação e Prefeituras, na modalidade semipresencial, com 80% da carga horária ofertada na modalidade EaD/Online, via Ambiente

---

<sup>1</sup> O projeto Arara Azul foi um projeto piloto de profissionalização de não docentes que ocorreu no Estado de Mato Grosso, surgiu a partir da exigência da Lei n. 050/1998 (LOPEB) e em sua primeira versão, deu um prazo de dez anos para os servidores efetivos concluírem a habilitação específica para o cargo/função de concurso.

Virtual de Aprendizagem (AVA), através do *software* livre *Moodle* (*Modular Object - Oriented Dynamic Learning Environment*), envolvendo tutores presenciais, coordenadores de polo, professores orientadores e conteudistas à distância, sendo 20% da carga horária, presencial, por meio de atendimentos individualizados e seminários integradores. Nestes encontros presenciais foram utilizados vários apoios tecnológicos, como por exemplo, projetor multimídia, computador, televisor e DVD *player* (BESSA, 2016).

Segundo Albuquerque e Pereira (2013), a principal vantagem dos AVAs é que apoiam diferentes organizações do ensinar e aprender ao flexibilizar percursos e trajetórias de estudos, podendo suportar, simultaneamente diferentes modelos pedagógicos e perfis de alunos. Tendo como base um legado histórico, o percurso dos profissionais “não docentes” e as mudanças que se observaram nos últimos anos, configuram-se no cenário municipal, estadual e nacional e exigirão um grande enfrentamento para mudar a realidade ora apresentada. Somente assim se atenderá de fato as perspectivas dos PNDs quanto ao seu direito e dever de participar de formações continuadas que tenham significado para que os conhecimentos adquiridos possam ser transpostos em sua prática em serviço.

O estudo apurou o conhecimento já produzido, já que o Estado de conhecimento exige do pesquisador comprometimento científico. Ao pesquisar, apresenta-se um novo olhar que pode interferir, ou não, nos modos de vida dos pesquisados, nas instituições, nas práticas, teorias e etc. No entendimento de Morosini e Fernandes (2014), o estado de conhecimento é a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Ao analisar alguns descritores do conhecimento no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), podemos verificar que inúmeros trabalhos trataram da importância da profissionalização em todas as áreas profissionais, como saúde, educação, meio ambiente e etc., no entanto, com a especificidade desta proposta, não são muitos estudos diretamente vinculados.

Assim, delimita-se alguns descritores e filtros que auxiliam a entender os nossos questionamentos sobre a temática, sendo eles: Profissionalização não docentes; PROFUNCIÓNÁRIO; Profissionalização em serviço/não docentes, Necessidades da profissionalização/não docentes.

Optou-se por delimitar os anos de publicações dos trabalhos entre 2012 e 2020. Segue abaixo o quadro numérico dos trabalhos que compõem o referido banco de dados:



Quadro 1: Descritores do Estado do Conhecimento.

<b>Descritores/filtros</b>	<b>Mestrado/dissertações</b>	<b>Mestrado profissional/dissertações</b>	<b>Doutorado/tese</b>
<b>Profissionalização não docentes</b>	2558	382	1032
<b>PROFUCIONÁRIO</b>	07	06	0
<b>Profissionalização em serviço/não docentes</b>	32	09	19
<b>Necessidades da profissionalização/profissionais não docentes.</b>	6	6	3

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os descritores Profissionalização não docente; Necessidades de profissionalização/Profissionais não docente e; PROFUCIONÁRIO, nos remetem a importância de se profissionalizar na busca do reconhecimento e valorização dos PNDs.

O filtro Profissionalização em serviço/ não docente, nos aproxima do contexto e do movimento de profissionalização neste Estado. Assim, questiona-se: Houve expansão das aprendizagens assimiladas após a profissionalização, incorrendo em alterações da prática profissional? O perfil esperado da profissionalização sofreu influências internas e externas, que marcam e/ou marcaram a forma de gerir os serviços públicos?

Após esta primeira tentativa, reduziu-se o número de trabalhos para seis com maior diálogo com esta temática. Entre as obras e produções científicas pesquisadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES, realizou-se uma seleção de algumas teses e dissertações por encontrar nestas, aspectos relevantes para a pesquisa em tela.

A autora Lopes (2014) trouxe a experiência do Programa PROFUCIONÁRIO no Estado do Maranhão e suas reflexões sobre identidade profissional, percurso de formação e sentido da formação para os profissionais não docentes inseridos na educação. Oliveira (2017) pesquisou os profissionais docentes no Estado do Paraná, fazendo um resgate histórico dos PNDs, efetivando sua análise sobre a Escola no contexto neoliberal, o processo de sindicalização e a construção do plano de carreira no Paraná.

Scapini (2014) descreve a origem do trabalho destes PNDs das escolas públicas, suas dificuldades quanto ao reconhecimento profissional, plano de carreira e ação educativa desenvolvida por estes profissionais dentro das instituições de ensino. Vieira (2017) aponta o contexto educativo no Brasil após os anos de 1990, tais como, novas concepções da política educacional no Brasil, avaliação de larga escala, descentralização das ações educativas, novo gerencialismo e gestão democrática.

Sanches (2014) trata dos paradoxos entre a administração pública e gestão educacional, percebendo as características do chamado gerente educacional e o papel do diretor escolar. Vargas (2015) remete às concepções sobre o trabalho realizado pelos profissionais não docentes, valorização, formação e escolarização, políticas de formação dos servidores não docentes, entre outras.

De posse destas evidências, entende-se que o propósito em relação a este estudo aborda um ângulo distinto dos trabalhos pesquisados. A pesquisa proposta avalia aspectos da educação à distância e *online*, ofertada aos servidores não docentes profissionalizados, entre os anos de 2012 e 2015, sobretudo os lotados na secretaria das Escolas Estaduais de Juína/MT, apreendendo sobre sua profissionalização, formação, intervenção social e se os aprendizados têm contribuído para o processo educativo nas Escolas em que atuam.

Assim, o desafio aqui proposto é investigar se os objetivos alvitados pelo Programa e pelos cursos ofertados aos profissionais que realizaram o curso Técnico em Secretaria Escolar, ofertado em Juína/MT entre 2011 e 2015 foram atingidos e se não foram atingidos quais as causas ou motivos. Esta proposta justifica-se, também, na possibilidade que a pesquisa tem de auxiliar na compreensão do processo de profissionalização EaD/online dos servidores não docentes, lotados nas secretarias das escolas estaduais de Juína, investigando o construto e os resultados, tanto do ponto de vista das instituições ofertantes dos cursos, quanto do ponto de vistas dos profissionalizados e das unidades de ensino em que estes exercem suas funções.

A motivação pessoal da pesquisadora envolve o tempo de atuação profissional, seja na gestão ou como funcionária técnico-administrativa, impelindo a avaliar esta proposta. Farão parte do trabalho os agradecimentos, o resumo e *abstract*, a lista de abreviatura e siglas, o sumário, banca examinadora, a introdução, os procedimentos metodológicos, o capítulo 1, intitulado Contexto Mundial e as políticas educacionais; o capítulo 2, denominado O profissional não docente como educador e o capítulo 3, O que dizem os sujeitos, bem como a conclusão, referências e anexos.

No capítulo 1, analisou-se, via registros institucionais, legislações e bibliografias, o surgimento dos PNDs e como este novo sujeito foi se posicionando no tempo e no espaço da Educação, como foram moldando as políticas educacionais a partir deste surgimento em um contexto mundial. No capítulo 2, inferiu-se, por meio dos documentos, legislações e bibliografias, como os PNDs foram construindo sua existência e permanência nas Escolas, como foram se constituindo no que hoje chamamos de profissionais de educação.

No capítulo 3, apresenta-se a voz dos sujeitos pesquisados, por meio de entrevistas direcionadas a eles e aos gestores das escolas que eles pertencem. Como estes sujeitos analisam

seu percurso profissional, sua participação e atuação no espaço educacional, sua visibilidade, seu reconhecimento e sua valorização profissional nos dias atuais, após profissionalização.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa exige embasamento do conhecimento científico pelo pesquisador, que resulta em ampliação do conhecimento, levando em conta os procedimentos metodológicos reconhecidos pelo meio acadêmico. A metodologia e o percurso do pesquisador são os instrumentos que vão delinear seus estudos a partir de sua criatividade e sensibilidade. Para Deslandes, Gomes e Minayo (2007, p. 14)

Metodologia é caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

O autor Gil (2008) afirma que a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido, não se distingue de outras formas de conhecimento, o que torna o conhecimento científico distinto dos demais é que ele possui como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Esta investigação percorre os caminhos da pesquisa qualitativa, análise documental e bibliográfica e questionários semiestruturados. Vamos a algumas reflexões sobre esta metodologia, no artigo escrito por Maria Teresa de Assunção Freitas (2002), intitulado “A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”, encontra-se a seguinte citação de Bakhtin:

Não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão ‘significa’ que é por nós recriada (BAKHTIN, 1985 apud FREITAS, 2002, p. 24).

Minayo e Sanches (1993) nos auxiliam na compreensão da pesquisa quali-quantitativa no sentido de que consideram, a partir do ponto de vista metodológico, que não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa, explicam que:

Ambas são de natureza diferentes. A primeira atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos: 'níveis ecológicos e morfológicos', na linguagem de Gurvitch (1955). A segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 9).

Sobre a utilização da pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa, Oliveira e Lima (2009) afirmam que a pesquisa bibliográfica aprofunda suas reflexões sobre as considerações dos autores estudados, porém é necessário estar atento para que não se faça apenas um resumo do material pesquisado. Gil (2008) afirma que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. O autor, explica ainda que a pesquisa documental é realizada a partir de análise de documentos autênticos de pessoas, instituições, organização e etc., sendo utilizada amplamente em investigações históricas, para que sejam realizadas descrições e comparações de fatos sociais ocorridos.

Minayo (2000) ao falar sobre a pesquisa qualitativa, assinala que essa pesquisa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, atua no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Deslandes, Gomes e Minayo (2007) também destacam a importância do pesquisador realizar questionamentos, pois eles permitem que o pesquisador ultrapasse a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos. Assim, para autora, o trabalho de campo deve ter ligação com a vontade e a identificação com o tema a ser abordado, o que permitirá ao pesquisador, uma melhor realização da pesquisa proposta. O estudo se vale também do instrumento de coleta de dados.

Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que, o questionário é um instrumento de coleta de dados que se utiliza de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Para Gil (2008) questionário é descrito como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são dirigidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre vários aspectos, tais, como: conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados e etc.

Os questionários que foram utilizados na pesquisa são de autoria própria, sendo criados com vistas ao atendimento das questões da pesquisa, bem como, os objetivos gerais e específicos do trabalho. Foram pesquisadas Escolas Estaduais localizadas no município de Juína/MT, sendo aplicado questionário semiabertos aos técnicos administrativos

profissionalizados em secretaria escolar entre 2012 a 2015, que atuam nestas instituições até a data da efetivação da pesquisa.

Quando ocorreu a organização do atendimento por região, houve a divisão em polos sedes, sendo criados 03 (três) polos: um na região de Aripuanã/MT, outro em Colniza/MT e outro em Juína/MT. Estes polos atendiam os municípios próximos ao município sede. No polo sede de Juína/MT eram atendidos cursistas de 3 (três) municípios. Embora estes polos estejam distribuídos por região, os alunos dos municípios vizinhos a estes polos precisavam se deslocar para assistir as aulas presenciais quinzenalmente, em seus polos sedes.

### **Os sujeitos da pesquisa.**

No polo sede de Juína/MT, a turma de 2012 a 2015 teve matrícula de 35 alunos, destes, 27 pertenciam ao município de Juína/MT, 5 a Brasnorte/MT e 3 de Castanheira/MT. A seguir apresentamos a situação acadêmica dos sujeitos da pesquisa com os resultados obtidos por município atendido, sendo estes municípios pertencentes ao polo sede de Juína/MT, conforme o quadro:

Quadro 2: Resultados da turma do Curso Técnico em Secretaria Escolar (2013/2015) - Programa PROFUNCIÓNÁRIO – Turma de Juína/MT.

<b>Resultados</b>	<b>Brasnorte</b>	<b>Castanheira</b>	<b>Juína</b>
Aprovados	4	3	20
Aprovados com pendência	0	0	2
Reprovados	1	0	5
Evadidos	0	0	0
<b>TOTAL</b>			27

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos 20 (vinte) aprovados que são do município de Juína/MT, 02 (dois) não atuam mais na educação, pois foram aprovados em concursos de outros setores; 02 (dois) cursistas estão atuando em laboratório de pesquisa ou informática e; 1 (um) cursista pertence ao quadro de recursos humanos da rede municipal de Juína/MT.

Portanto, foram pesquisados os cursistas egressos e que obtiveram êxito/aprovação na profissionalização do Programa PROFUNCIÓNÁRIO nas turmas de 2012 a 2015, que estão lotados nas Escolas Estaduais de Juína/MT, somando um total de 15 servidores.

Tendo em vista a temática de pesquisa e sua relevância, conforme já referido, o desenho metodológico dessa investigação teve enfoque documental, bem como, da pesquisa de campo,

por meio da utilização de questionários estruturados e/ou semiestruturados, que foram aplicados via questionários *online*, utilizando da ferramenta *Google Forms*, devido a ocorrência da pandemia de COVID-19.

O uso destas metodologias de pesquisa, tem o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta no projeto. Ainda tem enfoque descritivo e qualitativo. Entende-se como por pesquisa descritiva e qualitativa o estudo para compreensão de um conjunto de diversas técnicas interpretativas que objetivam conhecer, compreender, descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Vale dizer que:

Durante muito tempo, as ciências trataram exclusivamente do estudo dos fatos e os fenômenos da natureza. Até a segunda metade do século XIX, o estudo do homem e da sociedade permaneceu com os teólogos e filósofos, que produziram trabalhos notáveis, que até hoje despertam admiração. Mas a partir desse período, profundamente marcado por inovações tanto no campo tecnológico quanto político, passou-se a buscar conhecimentos acerca do homem e da sociedade tão confiáveis quanto os proporcionados pelas ciências da natureza (GIL, 2008, p. 22-23)

Utilizou-se uma ferramenta *online* que evidenciou os dados dos cursos ofertados no Brasil, trata-se do Sistema de Acompanhamento e Avaliação de Cursos (SAAS), que foi desenvolvido em 2010 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O Sistema de Acompanhamento e Avaliação do Sistema e-Tec Brasil (SAAS) é um ambiente *online* que objetiva o acompanhamento dos cursos técnicos, avaliando as seguintes dimensões: Curso, polo e disciplina.

### **Análise de dados.**

A análise de dados se deu através da leitura flutuante e da análise documental, algumas obras e documentos institucionais, leituras em plataformas e sítios institucionais que sejam intrínsecos aos apontamentos feitos nos objetivos específicos, sobretudo os que tratam da construção histórica, identidade profissional e profissionalização específica dos PNDs, bem como, da gestão e políticas educacionais.

Considerou-se como positivo o retorno das respostas via *Google Forms*, pois 80% (oitenta e sete por cento) dos gestores e 70% (setenta por cento) dos TAEs profissionalizados responderam aos questionários semiestruturados. Os dados foram sistematizados e extraídos dos questionários direcionados aos gestores e aos PNDs que estão atuando nas secretarias das escolas estaduais de Juína/MT.

Segundo Gil (2008) a pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos (leitura flutuante), a seguir, procede-se à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. Após realizada a leitura flutuante dos documentos pesquisados, com o objetivo de levantar hipóteses emergentes e projeção teórica da pesquisa, fichou-se o material empírico.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) à medida que o pesquisador tem em mãos as fontes de referência, deve transcrever os dados em fichas, com o máximo de exatidão e cuidado. A ficha, sendo de fácil manipulação, permite a ordenação do assunto, ocupa pouco espaço e pode ser transportada de um lugar para outro. Até certo ponto, leva o indivíduo a pôr ordem no seu material. Possibilita ainda uma seleção constante da documentação e de seu ordenamento.

Foram analisadas as documentações disponíveis sobre o passado e o presente dos profissionais não docentes das escolas públicas estaduais do município de Juína/MT, através de instrumentos metodológicos voltados à investigação sócio-histórica e antropológica, além de seguir os caminhos da pesquisa bibliográfica, documental e da análise das respostas provindas dos questionários semiestruturados aplicados aos técnicos administrativos profissionalizados em exercício nas secretarias e aos gestores lotados nas instituições a que estes atuam.

Durante a análise documental e pesquisa bibliográfica, o estudo se valeu de documentos oficiais sobre o Programa PROFUNCIONÁRIO, bem como das legislações que amparam o direito e o dever da profissionalização dos não docentes do Estado de Mato Grosso, como por exemplo a Lei Complementar 050/1998, que trata do plano de carreira dos profissionais do Estado; o Parecer 016/2005 do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica, que trata da proposta de diretrizes curriculares nacionais para a área profissional de serviços de apoio escolar; e da Resolução 05/2010 do mesmo Conselho, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública, além de analisar as avaliações sobre os cursos ofertados, utilizando o Sistema de Acompanhamento e Avaliações de Cursos (SAAS).

A pesquisa foi realizada por amostragem em oito Escolas Estaduais do Município de Juína/MT, com vistas a aprender as percepções e desafios dos pesquisados e das instituições em que eles atuam. Os dados e informações recorrentes ou não recorrentes, foram analisados e comparados aos dados que estão descritos em documentos oficiais e institucionais inerentes a profissionalização específica e ao Programa PROFUNCIONÁRIO.

A pesquisa se embasou em amostra probabilística, mas em resposta direta (objetiva e subjetiva), sendo aplicado o instrumento de pesquisa (questionário) para todos os técnicos administrativos que tiveram êxito na profissionalização e aos gestores, lotados nestas oito



escolas. Os critérios de inclusão dos pesquisados são os seguintes: Foram pesquisados os cursistas do Programa do PROFUNCIÓNÁRIO do curso Técnico em Secretaria Escolar de 2012 a 2015, lotados nas escolas estaduais de Juína/MT, que obtiveram aprovação na profissionalização.

Estes são os critérios de exclusão do pesquisados: não foram pesquisados cursistas que evadiram e que foram considerados reprovados, bem como os que pertenceram a mesma turma de profissionalização, porém são lotados e atuam em Escolas de outro município.

### **Procedimentos éticos.**

A ética deve permear todas as ações em uma pesquisa científica, mas sobretudo as que tratam de história e identidade de seres humanos, como é o caso desta pesquisa. Assim, por termos ciência desta premissa, todos os cuidados necessários quanto a estes procedimentos foram adotados, vista que: anonimato e confidencialidade são muito importantes na transcrição, análise e apresentação dos resultados.

Os autores Deslandes, Gomes e Minayo (2007), ponderam sobre a ética do pesquisador, enfatizando que além da elaboração do texto em si, o projeto da pesquisa que virá a ser realizada também deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo seu anonimato.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os parâmetros da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, de acordo com o Art. 3º, os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Foi solicitada autorização para a realização da pesquisa junto a Assessoria Pedagógica de Juína/MT, que é a instituição que representa a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no município, também solicitou-se autorização a cada participante da pesquisa, mediante a assinatura do TCLE (Termo do Consentimento Livre Esclarecido) para o uso dos dados dos questionários semiestruturados, conforme orientações contidas nos Artigos 4º e 5º da Resolução n. 510/2016.

As informações contidas nos formulários eletrônicos, após sistematizadas, serão arquivadas pelo período de cinco anos, sob a guarda dos(as) pesquisadores(as), passado esse prazo serão deletados eletronicamente de forma definitiva, conforme estabelece o inciso XI da Resolução n. 466/2012.

**Riscos e benefícios da pesquisa.**

A pesquisa está embasada na consulta documental, bibliográfica e por meio da análise e sistematização das respostas dadas, com livre consentimento dos participantes da pesquisa, portanto, não oferece riscos ou danos quanto aos aspectos intelectual, cultural, psíquica, moral, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente.

Quanto aos benefícios da pesquisa e os resultados esperados, que por serem raros os registros que tratam dos avanços e desafios da/na profissionalização dos profissionais não docentes em Juína e no Estado de Mato Grosso, espera-se contribuir para o registro e estudos, realizando reflexões e levantamentos de dados acerca desta temática.

## **CAPÍTULO 1 - CONTEXTO MUNDIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

Neste capítulo, situa-se o contexto mundial e as interferências nas políticas educacionais. Alguns governantes, podem governar para defender seus próprios interesses, como por exemplo, de se manter no poder, quando estes priorizam interesses de seus apoiadores e não da população.

A autora Celina Souza (2006) faz uma crítica acerca da condução das políticas públicas pelos governantes, pois, via de regra, estes ignoram a essência das políticas públicas, o embate em torno das ideias e interesses, deixam de lado o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos e as possibilidades de cooperação entre governos, instituições e grupos sociais.

Theodor Lowi (apud SOUZA, 2006) ensina que as políticas públicas seguem uma tipologia, classificando em quatro tipos: Política Regulatória, Política Distributiva, Política Redistributiva e Política Constitutiva, Assim caracterizadas:

Regulatória: Quando há uma mediação de forças. Este tipo de política envolve burocratas, políticos e grupos de interesses. A regulamentação de serviços de utilidade pública como energia e telecomunicações são exemplos de uma política pública regulatória (LOWI apud SOUZA, 2006).

Distributiva: Uma de suas características pode ser a concentração de benefícios por algum grupo em detrimento de outros. Exemplo: Previdência Social – O benefício é específico e concentrado (LOWI apud SOUZA, 2006).

Redistributiva: A política de incentivo fiscal para determinados segmentos industriais no Brasil representa bem o modelo de política redistributiva. Deste modo, ao incentivar uma determinada área da economia, deve ocorrer um aumento de arrecadação em outro segmento (LOWI apud SOUZA, 2006).

Constitutiva: Como não se trata necessariamente sobre a prestação concreta de serviços demandados pela sociedade em geral, este tipo de política pública fica na arena dos atores governamentais (LOWI apud SOUZA, 2006).

As políticas de educação se concretizam na escola. Para o autor Dermeval Saviani (1994) existe um paradoxo que enreda a escola, no sentido de que a história chega a colocar a educação escolar como forma dominante da educação e vai além, afirmando que a contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. O autor enfatiza que:

[...] as origens da educação são concomitantemente à origem do próprio homem. Essa origem era inicialmente comum, coletiva. A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes (SAVIANI, 1994, p. 8).

O autor (1994) pondera que desde suas origens, a escola foi posta ao lado do trabalho intelectual, preocupando-se com a preparação dos futuros dirigentes, tanto para a liderança militar, quanto para a liderança política. Sendo este fenômeno recorrente no Egito, desde as primeiras dinastias, incorrendo na Grécia, em Roma; Neste contexto as funções manuais não requeriam preparo escolar. Saviani (1994, p. 10), prossegue:

A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de ‘mestre-de-ofícios’

Seguindo as reflexões do autor, toda essa simplificação do trabalho, viria a ser colocada em xeque com a chamada Revolução Industrial, Informática e da Automação, que transferem as funções manuais para as máquinas, inclusive as próprias operações intelectuais. Não obstante, o criador desse processo continua sendo o homem, continua sendo um trabalhador, demonstrando que o trabalho foi e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto (SAVIANI, 1994). De acordo com Vargas (2015, p. 28),

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.

Tais ocupações profissionais passam a estar presentes na gestão pública. O Brasil, assim como muitos outros países, sofre influências das ações dos organismos internacionais, que vem direcionando as políticas educacionais do Brasil. A reforma do Estado, proposta na década de 1990, vai delinear as políticas educacionais no Brasil, na medida em que propõe a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado. A avaliação além de induzir políticas públicas é uma indutora de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Trata-se de um indicador de resultado e não de qualidade, mais é a partir da divulgação dos seus resultados que se pode mover ações para melhoria da qualidade no ensino (VARGAS, 2015).

Além desta influência, a Nova Gestão Pública, Gerencialismo e o Novo Gerencialismo que estão em curso, são marcados pelo controle de organismos internacionais e vem moldando a educação brasileira. O Estado Brasileiro, seguindo os preceitos de organismos internacionais, buscou artifícios controladores que foram caracterizados pela regulação, governança, avaliações, testes e privatizações. Segundo Fonseca (2019), o espaço europeu também, a exemplo dos espaços nacionais latino americanos, é regulado por organismos multilaterais:

Desde a década de oitenta do século XX que assistimos, claramente, no espaço europeu, a regulação/pressões, especialmente de instituições transnacionais financeiras como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), entre outras (FONSECA, 2019, p. 70).

A afirmação da autora Fonseca (2019) remete o quão forte é a influência destes organismos internacionais em todos os setores, mas principalmente induzindo a Educação, segundo seus objetivos econômicos. Atualmente, entre as principais avaliações está a de larga escala estandardizada, que visa apreender sobre o sistema educacional do Brasil, são elas: o PISA (*Program for International Student Assessment*) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Sendo a primeira de cunho internacional, desenvolvida pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a segunda desenvolvida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira).

Ao final do século XX novos modelos de gestão de políticas públicas começam a ser introduzidos em escala mundial, no formato da gestão empresarial. No Brasil, tivemos o Plano Diretor, marcado por privatizações, transferências de serviços para setores públicos não estatais (terceira via) e terceirização, teve como principal ação a transferência de serviços auxiliares e de apoio (serviços meio) para o setor privado, constituindo-se num marco da gestão pública (BRASIL, 1995).

Na educação isso não é diferente: os resultados das avaliações de larga escala, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o PDE) e o PISA (*Program for International Student Assessment*), influenciados pelo gerencialismo, fazem da educação algo mensurável, fazendo com que o Estado exerça uma política distributiva que premia ou pune, conforme maior ou menor eficiência. Diante destas premissas os gerencialistas criam tensões entre gestão e administração, público e privado, consumidores e cidadãos (CLARKE; NEWMAN, 1997).

De acordo com Clarke e Newman (1997), o Novo Gerencialismo surge para legitimar o processo de reestruturação do Estado e transforma a necessidade de mudá-lo em algo universal. Para estes autores, existem variadas formas de discurso da mudança, predominando aquele no

qual está é entendida como um processo para transformação e desenvolvimento de uma “nova ordem”. Neste sentido:

[...] pensamos que é importante reconhecer que o gerencialismo continha variantes diferentes e pensamos que duas delas eram particularmente significativas. A primeira (às vezes denominada neotaylorismo) é um pragmatismo racional de meio-fim que privilegia a eficiência e a produtividade e que favorece relações transacionais de intercâmbio e contratação. Frequentemente isto está associado a sistemas rígidos de controle, metas em cascata e rígido monitoramento de desempenho. A segunda (que se tornou conhecida na década de 1990 como novo gerencialismo [...] é mais centrada nas pessoas e orientada para qualidade e excelência; aqui os programas de mudança de cultura procuram deixar a força de trabalho livre para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 361)

Lima e Gandin (2017) refletem que uma característica relevante no Novo Gerencialismo brasileiro é a dispersão de poder, além de apresentar uma lógica de mercado superior a lógica do público, maior controle no serviço público para oferecimento de serviços com menor custo-benefício, enfatizando os três Es: economia, eficiência e efetividade, que foram descritos pelos autores Clarke e Newman (1997.)

Os autores Lima e Gandin (2017), citando Gramsci, evidenciam que, há relação de algumas condutas com a eficácia política das ideologias. Há de se fazer, portanto, um esforço dialético para romper com os paradigmas excludentes que naturalizam, reforçam e ampliam as injustiças e as desigualdades sociais. O percurso dialético é, então, sobretudo, democrático, pois não há antítese sem escuta, sem observação, sem consideração ao outro. Pena (2021) ensina que a terceirização é comum na prestação de serviços como limpeza, segurança e atendimento e que 25% (vinte e cinco por cento) da mão de obra no Brasil é terceirizada. A afirmação ilustra esta realidade:

As causas do aumento da terceirização no Brasil e no mundo têm relação com a diminuição dos custos com funcionários. Afinal, para as empresas, sai mais barato que parte de sua mão de obra seja contratada por terceiros, em vez de mantê-los sob a sua tutela, o que eleva os gastos com direitos trabalhistas e eventuais problemas de segurança do trabalho, como indenizações e outras questões. No Brasil, no entanto, existem determinadas **restrições à prática da terceirização**. A principal delas é a proibição da terceirização para *atividades-fim*, sendo permitidas apenas as *atividades-meio*, ou seja, uma fábrica de doces, por exemplo, pode destinar serviços de limpeza, segurança e ordenamento para empresas terceirizadas, mas não pode fazer o mesmo para o intuito principal da empresa, que é a produção de doces industriais. Nesse caso, todos os funcionários que atuam na linha de produção devem estar legalmente vinculados à fábrica em questão, e não a uma outra empresa, com carteira assinada e todos os direitos correspondentes (PENA, 2021, s/p).

Tratando da terceirização dos serviços públicos federais, o Decreto n. 9.507, de 21 de setembro de 2018, revoga o Decreto n. 2271/1997 e regulamenta esta prática, não fixando quais serviços poderiam sofrer o processo de terceirização, até então só podiam ser objeto de

terceirização, em órgãos públicos, atividades como limpeza, segurança, transportes, informática, recepção, telecomunicações e manutenção de prédios e equipamentos.

Baseado na Lei da Terceirização (n. 13.429/2017), em agosto de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia validado, por maioria, a chamada constitucionalidade da terceirização da contratação de trabalhadores para a atividade-fim de empresas e outras pessoas jurídicas. Para muitos pesquisadores, estes processos, que iniciou nos anos de 1960, abrem caminho para um processo sem volta, tendo como linha de frente, os serviços da atividade-meio, em que estão os trabalhadores não docentes, porém segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, outros carreiras e profissionais também estão em risco iminente ao processo de terceirização na Educação Brasileira, após estas mudanças (BERNARDO; SEMIS, 2017).

Conforme afirmam Clarke e Newman (1997), é possível se ver duas formas de privatização. A primeira é o borramento entre as fronteiras do público e do privado e a segunda é a mudança de responsabilidade do Estado para com os setores privados. O Estado passa de provedor a gerente das políticas públicas, neste caso, passando a avaliar as políticas para medir sua eficiência. Para além desse argumento, existem efeitos que podem atingir a área a médio e longo prazo, agora que a proposta de terceirização irrestrita, de atividades meio e fim, no setor público e privado, foi sancionada (BERNARDO; SEMIS, 2017).

Assim, as características dos tipos de atividades na Educação atividades-fim e atividade-meio, definidos pela Confederação, podem sofrer mudanças em um espaço de tempo que pode estar próximo:

**Atividade-fim** é aquela que identifica o principal objetivo de uma organização. Por exemplo, numa escola, a atividade-fim é ensinar. Isto é, os professores são os profissionais que exercem a principal função da instituição. Pela regra atual, esse tipo de atividade não pode ser delegado a terceiros, ou seja, o corpo docente precisa ser contratado pela escola.

**Atividade-meio** é aquela que não é relacionada ao objetivo final da empresa. Tomando novamente o exemplo de uma escola: a faxina e a merenda são muito importantes para o funcionamento da instituição, no entanto, não consistem nas funções primordiais da unidade. Hoje, os funcionários que exercem atividades-meio podem ser – e em muitas redes já são – contratados por empresas prestadoras de serviço (BERNARDO; SEMIS, 2017, s/p)

Conforme as análises anteriores, movidos por um objetivo comum, muitos gestores da educação e a sociedade são induzidos a participar cada vez mais deste processo, valorando mais do que deveriam os resultados apresentados por estas avaliações estandardizadas, não levando em conta as fragilidades destas.

Diante deste novo modelo de gestão, muitas palavras passam a assombrar servidores de carreira docentes e não docentes, entre elas a ameaça da terceirização dos serviços considerados atividades-meio e atividade fim, que pode pôr a perder todas as conquistas até aqui logradas. Este termo é legítimo já que a flexibilização do trabalho aponta para a precariedade da carreira, neste contexto que está a pesquisa, em face das mudanças que trazem novos paradigmas para os educadores.

### **1.1. Um pouco de história.**

Este segmento propõe realizar um resgate histórico da formação em serviço e da profissionalização dos profissionais não docentes (PNDs) lotados nas Escolas Públicas de Juína/MT, bem como, suas perspectivas, avanços e desafios da/na profissionalização, tendo como viés a trajetória que se apresentou com a oferta dos cursos do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), que fazem parte das políticas públicas educacionais no Brasil.

A história dos funcionários não docentes das escolas públicas acompanha a história da educação mundial, sendo que seus elementos foram construídos por mudanças impostas pela sociedade de cada época e segundo suas necessidades:

Diversamente do que aconteceu nas colônias espanholas da América, onde as escolas, os colégios e até as universidades surgiram nos primeiros anos do Século XVI, a educação formal só se instituiu no Brasil a partir de 1550, data do início de funcionamento do Colégio dos Meninos de Jesus, em Salvador, na Bahia (MONLEVADE, 2009, p. 339).

Segundo Monlevade (2009) os servidores não docentes, chamados pelo autor de funcionários de escolas, surgem em meados dos anos de 1500 com a ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus, nesta época recebiam o nome de irmãos coadjutores, que eram auxiliados por escravos e escravas nos serviços mais pesados. Estes, segundo o autor, eram religiosos jesuítas que faziam votos de pobreza, castidade e obediência, mas não estudavam nem letras, nem filosofia, nem teologia e por isso não eram oficialmente professores. Eram pedreiros, pintores, carpinteiros, ferreiros, alfaiates e etc. Eram eles que produziam os bens necessários à manutenção e desenvolvimento dos colégios, que eram gratuitos e cujos professores não recebiam o salário do governo.

Porém, a história destes profissionais teve uma reviravolta quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil, nos anos de 1700, pelo Marquês de Pombal, criando as chamadas “aulas régias”. Monlevade (2014) enfatiza ainda que existem registros em textos escritos por Raul de



Pompéia, José de Alencar e Machado de Assis, que mencionam “escravos escolares”, que atuavam em colégios públicos do Império, em internatos e externatos privados, nos quais suas principais funções eram o cuidado com a materialidade dos espaços, prover a alimentação escolar, mas não se exclui a possibilidades de exercerem tarefas próprias do processo educativo (MONLEVADE, 2014).

Monlevade (2009) argumenta ainda que, por um longo período da história, após a chegada da corte portuguesa no Brasil, a educação permaneceu excludente e para poucos privilegiados. Neste período não houve a necessidade da presença dos funcionários nas escolas por um bom tempo, percebendo-se uma ruptura na construção da identidade destes profissionais, fazendo com que estes voltassem a cena alguns anos depois, já quando começam a multiplicarem as escolas primárias no país.

Com o advento da democratização escolar, nascia a categoria dos funcionários de educação, agora não mais escravos, nem religiosos, mas funcionários públicos assalariados. Após 1930, as escolas primárias se reuniram em grupos escolares, tornando neste momento crucial para a multiplicação do número de funcionários que estavam trabalhando nas escolas públicas brasileiras. Após este período, destaca-se a fase do clientelismo na contratação destes profissionais, sendo a escola pública amplamente utilizada como cabide de empregos e máquina de gerar votos (MONLEVADE, 2009).

Segundo Silva et al. (2012), além das mudanças educacionais que ocorreram no país entre a época da Companhia de Jesus e a instalação da República, a sociedade também sofreu mudanças consideráveis. A autora pondera que as escolas públicas e privadas fazem parte de um conjunto de instituições que compõem a sociedade, que nos dias atuais passa por muitas mudanças nas famílias, na economia, na política, na religião, no trabalho. Acompanhando estas mudanças sociais, as escolas passaram a ter funções muito importantes, além de ensinar a ler, a escrever, a contar, agora, exige-se de todos os profissionais da educação uma prática voltada para o respeito às diferenças, para saber conviver com a diversidade de culturas e para a construção coletiva de práticas de uma gestão democrática. Para tanto, ela vai precisar criar, inventar, modificar rotinas, propor, construir, além de aprender a respeitar o meio ambiente, as florestas, o patrimônio público, as culturas diferentes, a diversidade étnica, os valores morais e éticos e de solidariedade.

Segundo Moll et al. (2010) novas perspectivas são trazidas à profissionalização com publicação do Decreto n. 5.154/2004, que altera o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394/1996 e regulamenta a educação propedêutica e profissional.

Destarte, a possibilidade da integração entre tais áreas, sob os pilares da politecnicidade, trouxe expectativas de rompimento com a histórica separação curricular. Em outras palavras, a novidade introduzida pode e deve permitir a formação de técnicos que, além de suas atribuições laborais específicas, conheçam as bases científicas e históricas que norteiam sua atividade produtiva (MOLL et al., 2010).

Em 1995, em uma sessão plenária do Senado Federal em que se discutia o projeto de lei de diretrizes e bases da educação, os funcionários amargaram uma derrota: foi descartado do texto um artigo em que eram reconhecidos, ao lado dos professores e pedagogos, como “profissionais da educação”. O argumento formal utilizado, embora emoldurado por preconceitos outros, baseou-se no fato que os professores e pedagogos tinham uma formação com habilitação específica para uma tarefa educativa, enquanto os funcionários não contavam com um diploma profissional: somente trabalhavam na escola. Eram – como os professores leigos – auxiliares, quando muito uma categoria dos trabalhadores em educação (MONLEVADE, 2009).

Dessa derrota e de outros desafios se fez a construção da luta e das vitórias subsequentes. Em 1996, no Distrito Federal, e em 1998, no Acre, foram oferecidos cursos profissionalizantes em nível médio para a formação de técnicos em várias áreas “não docentes” da educação básica: gestão escolar, multimeios didáticos, manutenção de infraestrutura e gestão escolar. Seus currículos se espelharam em um programa de profissionalização já em curso na rede estadual de Mato Grosso (Projeto Arara Azul) e na rede municipal de Cuiabá (MONLEVADE, 2009).

No Brasil, a história dos funcionários das escolas públicas, bem como a construção de sua identidade se iniciou bem antes da LDBEN, lei n. 9394/1996 ou da Lei n. 12.014/2009 que altera o artigo 61 da LDBEN, de autoria da ex-senadora Fátima Cleide (PT/RO), da LOPEB n. 050/1998 e etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que a formação dos profissionais, a que se refere o inciso III do art. 61, será por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. A mesma Lei garante que a formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput* seja ofertada 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, 1996).

Embora tenham sido instituídas no país legislações que contemplam alguns direitos dos profissionais não docentes, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que haja de fato uma valorização, reconhecimento, visibilidade, participação social e política destes educadores.

Estes direitos não alcançaram a todos os estados brasileiros, sendo que alguns avançaram mais que outros no que diz respeito ao enfrentamento das problemáticas vividas pelos funcionários e funcionárias do Brasil (CNTE, 2009).

Segundo a Revista Retratos da Escola (CNTE, 2009), muito há para avançar no que tange ao reconhecimento do funcionário de escola na condição de profissional da educação. Salienta-se que essa é uma questão cultural que levará tempo para ser devidamente assimilada, mas é preciso intensificar o trabalho desde logo. Aponta-se que vários estados e alguns municípios do país saíram na frente nesse processo, porém há estados em que o reconhecimento é bastante incipiente ou mesmo inexistente. Nesses últimos casos, para a CNTE, antes mesmo de partir para o debate da constituição da carreira (unificada), será necessário definir quem são os trabalhadores da educação (desprofissionalizados). A vinculação a educação destes profissionais é essencial para que em um segundo momento se garanta a profissionalização desses trabalhadores.

A situação das nomenclaturas diferenciadas e da indefinição funcional é tão gritante, que o autor João Monlevade (2014) comparou este episódio com o relato bíblico da Torre de Babel. Segundo ele, os planos de carreira dos estados, do Distrito Federal e dos municípios não estão alinhados com as 4 (quatro) habilitações da Área 21<sup>2</sup>, com exceção do caso de Alimentação Escolar para o cargo de merendeira(o). Sobre a participação dos funcionários e funcionárias no processo decisório e político da comunidade escolar a seguinte afirmação é oportuna:

São raros os casos nos quais os funcionários são referenciados como membros da comunidade escolar ou, numa perspectiva menos objetiva, como [...] membros de um quadro profissional administrativo. Enquadram-se assim afirmações tais como: [...] o município providenciará na organização e preparação de um quadro profissional administrativo qualificado para as atividades específicas em áreas burocráticas e de apoio ao processo educativo (WERLE; ANDRADE; SCHNEIDER, 2009, p. 439-443).

Bessa (2016) considera que a carreira profissional, como a que os profissionais não docentes lutam para conquistar, está condicionada por diversos aspectos, que vão das políticas de gestão democrática da educação às condições de trabalho na escola, passando pela regulamentação, pelo financiamento, pela avaliação, pelo plano de cargos e salários e pela oferta de formação.

---

<sup>2</sup> O Parecer CNE/CEB n. 016/2005 sugere incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio uma 21ª Área Profissional, a de Serviços de Apoio Escolar.

Segundo evidenciam as autoras Sudbrack e Giehl (2014), nas Políticas Educacionais os novos modos de regulação, com critérios de eficiência, produtividade, excelência e na maioria das vezes guiados por padrões internacionais têm influência na gestão escolar. Acreditam que a gestão escolar e a concepção democrático-participativa podem tirar a sociedade brasileira da marginalidade com a forma coletiva de tomada de decisões, na qual cada membro da equipe assume sua parte no trabalho:

Esta prática educativa torna-se eficaz e emancipatória, uma vez que está contribuindo para a emancipação dos indivíduos de suas limitações, de seus preconceitos, de suas visões retorcidas de mundo e de si mesmos, da ignorância, enfim, de tudo aquilo que os aprisiona e a cega (SUDBRACK; GIEHL, 2014, p. 125).

Evidencia-se que o processo de gestão democrática tem contribuído para que os profissionais não docentes tenham uma maior participação nos processos decisórios nas instituições que atuam:

Há casos em que a referência é feita na medida em que a gestão democrática institui o Congresso Municipal de Educação, com participação de todos os segmentos das comunidades escolares, inclusive funcionários. Registra-se também um caso que visualiza a condição de organização política dos funcionários: É assegurado aos pais, professores, alunos e funcionários organizar-se por associações, agremiações e outras formas de articulação (WERLE; ANDRADE; SCHNEIDER, 2009, p. 439-443).

As contribuições para a análise do comportamento social e institucional frente aos profissionais da educação não docentes são dadas pelos autores Werle; Andrade e Schneider (2009), quando estes refletem sobre a problemática de falta de denominação e sobre a indefinição funcional que açoita principalmente os planos municipais de educação: Estes autores apontam que a primeira questão a ser refletida é como designar os profissionais que não são nem os professores de sala de aula, nem os que desenvolvem atividades pedagógicas e de apoio direto, como supervisores, orientadores educacionais, administradores, planejadores escolares, sendo perceptível uma indefinição funcional para as funções que não são docentes.

Werle; Andrade e Schneider (2009) enfatizam que várias Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Rio Grande do Sul, estado da federação na qual foi realizada a pesquisa destes autores, referem-se aos trabalhadores da educação como membros do magistério e servidores. Identificando estes servidores como os que realizam funções de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, outros chamam igualmente servidores/empregados da rede municipal de ensino e afirmam que deles será exigida qualificação mínima para o exercício de suas atividades especificada em lei e que a sua admissão será por meio de concurso público. Como visto anteriormente, a Lei n. 12.014/2009 só considera profissionais de educação, os

habilitados de forma específica e isso se dá concomitantemente ou após a conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

Outros pontos a serem destacados nesta discussão é que alguns SME (Sistemas Municipais de Educação) incentivam a qualificação dos trabalhadores em educação e que se propõem manter programas permanentes de atualização e aperfeiçoamento, bem como de qualificação continuada e sistemática, garantindo cursos específicos para as diferentes funções e necessidades das instituições escolares. Alguns casos especificam que a qualificação mínima será explicitada no plano de carreira dos servidores do município. Mais tarde vamos apontar, nesta pesquisa, algumas realidades observadas em Juína/MT sobre este incentivo à qualificação profissional.

Continuando a analisar os apontamentos dos autores Werle; Andrade e Schneider (2009), apresentam também, que alguns municípios, principalmente os que criaram seus Sistemas Municipais de Educação até o ano de 2002, referem-se a funcionários da educação e em alguns casos especificam funcionários públicos que atuam nas escolas, no Conselho Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Educação em funções de apoio que não as pedagógicas. Vários dentre os municípios que se referem a funcionários da educação, os consideram no grupo de profissionais da educação, mencionam a necessidade de formação, de cursos específicos para as diferentes funções e sinalizam para uma formação mínima, conforme plano de carreira. Afirmam, também, que cabe ao município promover políticas públicas para incentivar a formação dos profissionais da educação e organizar programas especiais e permanentes de capacitação, aperfeiçoamento e atualização nas respectivas áreas.

A legislação de algumas Secretarias Municipais de Educação se referem aos funcionários sob a inspiração do princípio de gestão democrática. Embora a discussão acima aborde uma realidade pesquisada nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, ela não se diferencia muito da realidade encontrada nos demais municípios brasileiros. Em Juína/MT, por exemplo, de 1996 a 2012, foram aprovadas quatro legislações que tentam definir melhor os cargos e funções.

Outra problemática que se percebe quando olhamos para esta indefinição é que algumas prefeituras e Secretarias Municipais de Educação, aproveitando desta indefinição em Lei e da falta de profissionalização dos funcionários e funcionárias, trocam os mesmo de funções aleatoriamente, sendo relatado que um servidor de uma rede municipal, já chegou circular entre as funções de agente de administração, infraestrutura (limpeza) e merendeira, conforme alternava a gestão municipal (WERLE; ANDRADE; SCHNEIDER, 2009).

Percebe-se que poucas Secretarias Municipais de Educação designam de funcionários aqueles que atuam na educação escolar pública em função de apoio, nenhum se refere às funções específicas, tais como as relacionadas com a alimentação, limpeza e serviços gerais, disciplina, vigilância, transporte, secretaria ou apoio a laboratórios e ambientes de ensino. Grande parte dos municípios identificam estes profissionais apenas como servidores e citam outras nomenclaturas bem genéricas, como por exemplo: “servidores públicos não membros do magistério” ou “no exercício de funções auxiliares e de suporte”, o que reforça e os situa não por exercer suas atribuições em um espaço profissional específico dentro das instituições de ensino, mas pelo não pertencimento ao grupo de magistério, mesmo sabendo que muitos deles têm contato cotidiano com os educandos (AGUIAR; SCHEIBE, 2010).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) aponta a vivência da gestão democrática e do trabalho coletivo e interdisciplinar no processo de formação como aspecto fundamental para o desenvolvimento do compromisso social, político e ético com um projeto emancipador das relações sociais (AGUIAR; SCHEIBE, 2010). Tarefa que compete a todos os sujeitos da Escola.

Para apreender sobre as mudanças ocorridas no município de Juína/MT quanto a definição funcional, observa-se os enunciados de duas normatizações do município: a Lei n. 429/1996, que é a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica do Município e a Lei n. 1.145/2009 que dispõe sobre a reformulação da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Juína, e dá outras providências.

A Lei n. 429/1996, apresenta apenas 02 (duas) categorias funcionais, conforme segue:

Art. 4º - O grupo dos profissionais da Educação Básica estruturado no quadro permanente fica constituído em duas categorias funcionais:

I - Docentes

II- Categoria Funcional de Funcionários em Educação Básica: Integram os cargos de provimento efetivo nas funções de Administração Escolar, de Multimeios didáticos, de Nutrição Escolar e de Manutenção de Infraestrutura e Transporte.

a) Técnicos de Administração Escolar;

b) Técnico em Multimeios Didáticos;

c) Técnico em Nutrição Escolar;

d) Técnicos em Manutenção de Infraestrutura e Transporte” (JUÍNA, 1996, p. 2).

Em 2009, houve a reformulação da Lei n. 429/1996, mediante a Lei n. 1.145/2009, que ganha mais uma categoria e faz melhor descrição dos cargos em funções:

Art. 5.º A carreira dos Profissionais da Educação Básica é constituída de 6 (seis) cargos:

I - Professor.

II - Auxiliar de sala da educação infantil

III - Técnico de gestão escolar, compostos de atribuições inerentes às atividades de administração escolar, multimeios didáticos e outras que exijam formação mínima de Ensino Médio e profissionalização específica;

IV - Técnico de alimentação escolar, compostos de atribuições inerentes às atividades de nutrição escolar que requeiram formação em nível de ensino fundamental;

V - Técnico de infraestrutura material e ambiental, compostos de atribuições inerentes às atividades de manutenção de infraestrutura, que requeiram formação em nível de ensino fundamental;

VI - Técnico em transporte, compostos de atribuições inerentes às atividades de transporte de alunos e apoio na logística da secretaria, que requeiram formação em nível de ensino fundamental (JUÍNA, 2009, p. 2).

Note-se que na Lei citada acima, só havia a descrição da formação inicial mínima exigida para cada cargo, o mesmo não acontece a partir de 2012, exatamente 3 anos após a publicação da Lei n. 12.014/2009, que altera o artigo 64 da LDBEN, o município de Juína/MT altera mais uma vez a legislação que interferiu de maneira decisiva no Plano de Carreira dos Profissionais desta rede municipal.

A Lei Complementar n. 1399/2012, do município de Juína/MT, acrescentou a expressão “profissionalização específica” como diferencial a progressão vertical dos cargos e funções, baseando-se nos níveis de escolaridade e trazendo assim, como ocorre no Plano de Carreira do Estado de Mato Grosso, duas tabelas salariais diferentes: uma para os funcionários que concluíram a profissionalização específica e outra para os que não concluíram a profissionalização específica.

O quadro que segue é uma tentativa de apresentar uma síntese das legislações mencionadas.

Quadro 3: Cronologia das principais leis sobre os profissionais não docentes da Educação.

<b>Ano</b>	<b>Lei</b>	<b>Assunto</b>
1996	Lei n. 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
1998	Lei n. 050/1998	Lei Orgânica dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso. (LOPEB)
1996	Lei n. 429/1996	Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica do Município de Juína.
2009	Lei n. 12014/2009	Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
2009	Lei n. 1.145/2009	Reformulação da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Município de Juína,
2012	Lei Complementar n. 1399/2012	Acrescentou a Lei n. 1.145/2009 a expressão “profissionalização específica” como diferencial na progressão vertical dos cargos e funções, baseando-se nos níveis de escolaridade.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No próximo capítulo, encontra-se a reflexão sobre a trajetória do profissional não docente na perspectiva de ser considerado educador e profissional de educação, sua formação e profissionalização como parte deste processo.



## **CAPÍTULO 2: O PROFISSIONAL NÃO DOCENTE COMO EDUCADOR.**

### **2.1. A formação continuada e a profissionalização em serviço destes profissionais.**

Inicia-se este capítulo refletindo sobre a Escola, espaço em que os PNDs têm construído sua identidade profissional. Para muitos profissionais é neste contexto escolar que a sua vida toma sentido, é nela que as possibilidades e oportunidades são presenciadas. Para Sudbrack (2014), a escola é mediadora e nela transitam políticas educacionais, nacionais, regionais e locais, conforme segue:

[...] o ângulo de análise que toma a escola como mediadora reflete que a mesma não é apenas um espaço de reprodução política, nem reflexo de estruturas sociais, mas reveste-se de um aparato de organização social, com envolvimento de pessoas que agem e se organizam. Assim, enquanto mediação, a escola intervém na relação entre meios e fins, que é afinal a tarefa substantiva da administração escolar. A mediação também se revela nos confrontos entre as políticas educacionais nacionais, regionais ou locais e as políticas organizacionais. A instituição escolar supõe mediação analítica na dinâmica das categorias, tal como a organização e organização em ação (SUDBRACK, 2014, p. 54).

Assim, a escola desempenha um papel importante para a emancipação dos sujeitos, não só os que ela atende através da oferta da formação acadêmica, mas das pessoas que nela trabalham e desenvolvem suas funções. Além disso, contribui para o convívio dos pares; estimulando a empatia, a socialização, a solidariedade, entre outros aspectos que só são possíveis com uma formação sociológica, psicológica e filosófica que são ofertados nos cursos da profissionalização específica, como é o caso do PROFUNCIÁRIO (SUDBRACK, 2020).

Saviani (1994) faz um resgate das origens da Escola, passando por vários períodos históricos, mas foi na chamada Revolução Industrial, que data do final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, que se modifica as relações sociais, a ponto do autor considerar que esta Revolução provocou também uma Revolução Educacional. Para ele, o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Iniciou-se sobre a base da escola primária, já o seu desenvolvimento e diversificação tende a determinar no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. Ou seja:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais integrantes do universo da cultura letrada, que é o mesmo da indústria moderna, capacitou-os a integrar o processo produtivo. Assim, a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (SAVIANI, 1994, p. 11).

A universalização nas escolas de formação primária, além de ampliar em número as vagas, trouxe em seu bojo a preocupação em capacitar para a melhoria de resultado, sobretudo do processo produtivo, não obstante, também, foi necessário qualificar de forma específica o trabalhador, para que pudessem operacionalizar máquinas. E ainda:

[...] além do trabalho de operar com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, assim como o desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, assim, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo (SAVIANI, 1994, p. 11).

Para além das qualificações específicas, era necessário preparar mentes, proporcionando ao formado um preparo intelectual específico, que impulsionou o ensino profissionalizante por meio de cursos que deveriam atender as necessidades do mercado e qualificar para a melhoria do processo produtivo, não sendo percebida nas formas de organizações destes cursos, nenhuma preocupação com formação cidadã ou omnilateral dos sujeitos. Sabe-se que a formação omnilateral se preocupa com a formação humana, preparação para o exercício da cidadania e atuação política dos sujeitos, em detrimento ao trabalho alienado, posição apolítica, individualismo, entre outras manifestações, causada pela formação unilateral (SAVIANI, 1994).

Para Noronha (2009), é necessário desfazer o fetiche que atrapalha o reconhecimento profissional dos PNDs, pois, percebe-se a inter-relação entre o trabalho do professor na sala de aula e a importância do trabalho da secretária da escola, da merendeira, do inspetor de alunos, dos trabalhadores dos serviços de apoio. Há saberes e vivências que contribuem para o resultado final da escola que precisam ser sistematizados para serem incorporados de forma intencional e integrada ao projeto. O professor de Química, que ensina e pratica com seus alunos uma série de reações químicas, sabe que a merendeira, sem se dar conta, realiza também reações químicas quando prepara a alimentação dos alunos e este não é um trabalho de menor importância, pois interfere no estado físico dos alunos e na sua maior ou menor disposição para a aprendizagem. Interfere, portanto, na qualidade do ensino. É preciso prover à merendeira as condições para que tome plena consciência do trabalho que realiza, isto se dá através da formação, do aperfeiçoamento e da profissionalização destes trabalhadores (NORONHA, 2009).

Noronha (2009) prossegue, exemplificando situações no contexto escolar que podem envolver os PNDs: O professor de História, trabalha com o processo histórico, com a trajetória e a organização dos fatos históricos. A secretária da escola, por sua vez, organiza os documentos

institucionais, os documentos dos professores e os históricos dos alunos, desta forma, ela documenta e organiza a história da vida funcional dos professores e também a vida acadêmica dos alunos. Os profissionais da limpeza são vistos apenas como realizadores de um trabalho braçal sem importância, mas eles dão aulas básicas de higiene aos alunos, ensinando-lhes a utilizar adequadamente os vasos sanitários, o papel higiênico e lavar as mãos. Este trabalho tem uma relação direta com o que é desenvolvido pelo professor de Ciências e deve servir de apoio à disseminação de regras básicas de higiene, tendo em vista a prevenção de doenças (NORONHA, 2009) No contexto atual, podemos exemplificar, a pandemia da COVID-19, que está mudando comportamentos e ações dentro e fora das instituições de ensino: envolvendo desde o profissionais da limpeza, com uma higienização voltadas para as medidas de biossegurança, quanto o profissionais da secretaria que tiveram que se adequar a um atendimento a distância, online e em home office, enfim, todos na Escola tiveram que alterar o modo de agir para desenvolver suas atividades.

Segundo Monlevade (2014) os profissionais não docentes atuam nas instituições a muito tempo e hoje são mais de um milhão no país. Epistemologicamente, são raros os estudos que existem sobre tal temática, e por isso se faz necessário um estudo com embasamento científico, que possa nos dar parâmetros sobre sua importância. Porém, esta invisibilidade social e profissional aos poucos vai sendo amenizada com a construção histórica e a participação cada vez mais evidentes dos PNDs nos espaços e ambientes educativos, sobre este movimento, pondera Scapini (2014, p. 38).

Os funcionários não-docentes precisam ser reconhecidos como educadores, pois o processo de construção do conhecimento e de transmissão da cultura ocorre em todos os ambientes escolares. Além do mais, o processo educativo também ocorre na relação entre as pessoas. Em todos os momentos, os profissionais não-docentes colaboram na prática educativa por meio da orientação aos alunos, do cuidado com o ambiente escolar e da organização do trabalho desenvolvido na escola. Há ainda que considerar que tais funcionários estabelecem um conjunto de ações nas quais professores, alunos e a comunidade escolar acabam sendo influenciados, pois em sua atuação existem saberes e vivências que acabam contribuindo para o resultado final do processo de ensino e aprendizagem.

O autor Scapini (2014), neste trecho, afirma que os servidores não docentes precisam ser reconhecidos como educadores, pois para o autor a educação passa por todos os espaços escolares e pela relação entre as pessoas. Estes ideais vêm a corroborar com os descritos nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, que defende que o ato de educar não está restrito a produzir e transmitir conhecimentos, mas faz parte do processo civilizatório, pois altera a forma de como os alunos veem o mundo e como compreendem a realidade e a transforma. Assim:

Ao analisarmos o ambiente escolar, percebemos que os funcionários administrativos não são concebidos como parte integrante do processo ensino aprendizagem. Entretanto, seu trabalho é fundamental para que este processo se realize. É preciso que o conjunto da sociedade, a começar pela comunidade escolar, perceba com maior clareza que existe uma inter-relação entre o trabalho do professor na sala de aula e o trabalho dos profissionais não-docentes. No trabalho de cada um destes profissionais há saberes e vivências que contribuem para o resultado final do processo ensino aprendizagem, mas estes saberes e vivências precisam ser sistematizados para que possam ser incorporados de forma intencional e integrada ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2009, p. 3).

## **2.2. O Programa PROFUNCIÓNÁRIO.**

O Documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), aponta que:

Para a valorização dos profissionais da educação, é fundamental implementar políticas que reconheçam e reafirmem tanto a função docente como a dos demais profissionais ligados ao processo educativo, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, considerando-os como sujeitos e formuladores de propostas e não meros executores [...] também muito importante é a valorização dos profissionais da educação por meio da reformulação das Diretrizes Nacionais de Carreira, da implantação e implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários, elaborado com a sua participação paritária, considerando promoção, progressão e titulação como critérios automáticos de desenvolvimento na carreira, garantindo o pagamento, por parte dos entes federados, das despesas advindas de sua formação e qualificação (BRASIL, 2010, p. 49-50).

O percurso formativo requer contínua e permanente atualização de conhecimentos, de habilidades, de mudanças, de percepção e de valores. Demanda qualificação diante das mudanças do mundo do trabalho, reflexão permanente sobre seu papel de educador, referenciado no projeto educacional da escola para alimentar o nexo entre a teoria e as práticas necessárias à qualidade social e inclusiva que reivindicamos para a educação pública (BRASIL, 2010).

A oferta da formação continuada voltada para funcionários iniciou oficialmente nos CEFAPROs em 2009, mais precisamente depois da publicação, em 15 de junho de 2009, do Edital de seleção n. 10/2009/GS/SEDUC-MT, que abriu vagas para a função de formadores para atuarem na 21ª área profissional, descrita no catálogo nacional de cursos. Em meados de 2011, este profissional passou a ser denominado de formador do Eixo Profissional dos Serviços de Apoio Escolar (MATO GROSSO, 2009).

Para padronizar e orientar as formações no interior das Escolas Estaduais, foi então formatado pelo Estado de Mato Grosso um documento intitulado “Orientativo Projeto Sala do Educador”. Nas instituições de ensino municipais, a oferta da formação continuada passa a ser realizada em parceria com os CEFAPROs, conforme a área de abrangência de suas atuações, e/ou ainda pelas equipes de formações que estão constituídas nas Secretarias Municipais de Educação (MATO GROSSO, 2009).

O Programa PROFUNCIÓNÁRIO surgiu da necessidade de profissionalizar os PNDs lotados nas Escola Públicas do país, tendo como objetivo principal a melhoria da prática profissional. O referido programa oferece um plano pedagógico para cada curso ofertado, bem como, um perfil de saída dos cursistas, sendo relevante pesquisar se estes planos tiveram êxito (MATO GROSSO, 2009).

Segundo Bessa (2016), o trabalho dos profissionais não docentes, sempre foi tratado como um serviço auxiliar, trata-se de um trabalho marginalizado, pouco valorizado desde de seus primórdios, ou seja:

Nunca é demais lembrar que a valorização profissional dos funcionários da educação é um direito que se situa historicamente em um processo de luta, uma vez que, do ponto de vista histórico, a categoria, [...] foi levada à invisibilidade social, à subalternidade política, à marginalização pedagógica, à subvalorização profissional e à indefinição funcional. Essa situação que os funcionários lutam para transformar está relacionada com uma identidade historicamente construída, em que nem os outros nem os próprios funcionários se reconhecem como participantes do processo educativo escolar, porque seu trabalho sempre foi tratado como serviço auxiliar, de apoio ao ensino. Enfim, o trabalho que garante as condições materiais da educação escolar nunca foi considerado educativo (BESSA, 2016, p. 206).

Conforme assegura Bessa (2009), este Programa não se restringe a propiciar a estes funcionários 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.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar com a 21ª Área Profissional em 2009, através do Decreto n. 6.755/2009, dando novos rumos a Política Nacional de Valorização de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criando o Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação (Programa PROFUNCIÓNÁRIO), em áreas como: gestão escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e meio ambientes e manutenção da infraestrutura escolar (BRASIL, 2009). O programa veio colocar em prática o que preconiza a Lei Orgânica dos Profissionais do Estado

de Mato Grosso LOPEB/MT n. 050/1998, que estabelece prazo para que todos os profissionais do Estado, realizem a chamada “Profissionalização específica”.

Sobre a profissionalização, Vieira (2009) elucida que a profissionalização resulta de um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. Para a autora, profissionalização significa superação da ideia de missão, de continuidade de atribuições da família, como no conceito de “tia”, contestado por Paulo Freire. Significa, também, o contraponto ao apoliticismo, a construção cultural de que o educador tem compromisso com os eventuais mandatários, não com o Estado e a sociedade e, portanto, não pode contrariar os detentores do poder.

Seguindo uma tendência nacional, foi implementado em Mato Grosso ao final da década de 1990 o Projeto Piloto Arara Azul, que foi criado tendo como objetivo primordial profissionalizar os profissionais não docentes que compunham o quadro efetivo das escolas públicas municipais e estaduais do Estado de Mato Grosso. Este projeto profissionalizou uma turma em Juína/MT, com cerca de 20 (vinte) profissionais que atuavam em diferentes espaços das escolas municipais e estaduais (ANDRADE; SANTOS, 2009).

O projeto Arara Azul, é considerado o precursor do programa PROFUNCIÓNÁRIO no país. Em Mato Grosso e em Juína/MT, os cursos profissionalizantes do Programa PROFUNCIÓNÁRIO, foram ofertados em meados da década de 2010, através da parceria do Governo Federal, Secretaria de Estado de Mato Grosso, por meio do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação) e das Prefeituras Municipais da região (ANDRADE; SANTOS, 2009).

Em 2013, inicia-se uma nova parceria, integrando a este grupo de instituições ofertantes o Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), que assumiu os cursos do Programa como cursos do Ensino Médio subsequentes já ofertados pelo Instituto. A profissionalização em serviço, torna-se uma grande aliada da Escola, no sentido de melhorar a qualidade do atendimento a comunidade escolar. Não obstante, a formação que era ofertada aos servidores, as Práticas Profissionais Supervisionadas (PPSs) que eram desenvolvidas pelos cursistas no chão das Escolas Públicas, como parte integrante da matriz curricular, efetiva-se como uma espécie de estágio em que se colocava em prática a teoria dos componentes curriculares dos cursos ofertados pelo programa (ANDRADE; SANTOS, 2009).

Nessa perspectiva, entende-se que as PPSs contribuíram em vários aspectos para a melhoria do atendimento nas instituições, sendo estas construídas no ambiente e espaço escolar, por meio de práticas de: jardinagens, construção e manutenção de hortas e pomares, destinação consciente de resíduos orgânicos e do lixo, além de melhorar a organização e arquivamento da

documentação escolar, inovações nas abordagens realizadas ao público, entre outras práticas que foram transpostas durante e depois da implantação da profissionalização. Por este motivo, concorda-se com a seguinte afirmação:

A proposta do PROFUNCIÓNÁRIO é inovadora do ponto de vista da modalidade de ensino aprendizagem. Uma experiência que, sendo a primeira para muitos, deve ser tomada como desafiadora e motivadora. [...] A educação à distância - EAD torna mais acessível à educação formal e ajuda a repensar a tradição pedagógica, configurando-se como inovação na oferta do PROFUNCIÓNÁRIO (BRASIL, 2012, p. 34).

Conforme Oliveira et al. (2019), os cursos que fazem parte do Programa PROFUNCIÓNÁRIO, estão distribuídos em quatro dimensões: Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar, Infraestrutura Escolar, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, fazem parte do Eixo Tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social, pertencentes à Agenda 21 da Formação Técnica Profissional.

As mesmas autoras (2019) sublinham que foram ofertadas até aqui, três versões do programa em parceria com o IFMT, sendo que a primeira edição do Programa PROFUNCIÓNÁRIO, no ano de 2013, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/CEFAPRO, foi formando por 15 (quinze) polos em todo o Estado: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra.

A segunda edição do Programa foi ofertada pelo IFMT, ocorreu no ano de 2015, também em parceria com a da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). E a terceira edição do Programa foi desenvolvida pelo IFMT, cujo início se deu no ano de 2017, os alunos foram matriculados nos cursos de Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos, Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar (OLIVEIRA et al., 2019).

Oliveira et al. (2019) trazem um quadro que representa o número de cursistas atendidos, nestas três edições.

Quadro 4: Oferta de vagas nos anos de 2013, 2015 e 2017.

Cursos	2013	2015	2017
	Vagas Ofertadas	Vagas Ofertadas	Vagas Ofertadas
Alimentação Escolar	1.350	650	177
Infraestrutura Escolar	3.944	1.250	898
Multimeios Didáticos	100	150	52
Secretaria Escolar	1.300	450	162
<b>TOTAL</b>	<b>6.694</b>	<b>2.500</b>	<b>1.289</b>

Fonte: Oliveira et al. (2019).

Bessa (2009, p. 485) menciona que “os módulos foram escritos visando ao objetivo geral de possibilitar que os cursistas possam (des)construir sua identidade profissional: de funcionários de apoio escolar aprofissionais, educadores, gestores e cidadãos”. Neste sentido, o autor, destaca que os módulos específicos para cada curso desenvolvem temas relativos à realidade escolar, na perspectiva de tema transversal.

Para Monlevade (2009), os cursos de Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar do PROFUNCIÓNÁRIO ultrapassam uma proposta de formação técnica:

[...] 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, os técnicos e os tecnólogos 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).

Oliveira et al. (2019) apresentam um quadro que demonstra a organização curricular dos cursos do PROFUNCIÓNÁRIO, que se divide em formação técnica geral e formação pedagógica. Neste quadro, pode-se perceber que há componentes relacionados com diversas temáticas, como por exemplo, os que levam as abordagens da antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, relacionamento interpessoal, gestão escolar e ainda temáticas voltadas diretamente a função de TAE de secretaria escolar, como informática, produção textual, direito, entre outros.

Quadro 5: Componentes Curriculares da Formação Técnica Geral e Pedagógica

<b>Núcleo</b>	<b>Componentes Curriculares</b>
Formação Técnica Geral	Orientações Gerais Fundamentos e Práticas em EaD; Orientação da Prática Profissional; Informática Básica e Aplicada à Educação; Produção Texto na Educação Escolar; Direito Administrativo e do Trabalho.
Formação Pedagógica	Funcionários de Escola: cidadãos, educadores, profissionais e gestores Educadores e Educandos: tempos históricos; Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosóficas e antropológicas; Relações Interpessoais: abordagens psicológicas; Educação, Sociedade e Trabalho: abordagens sociológicas da educação;



Gestão da Educação Escolar.
-----------------------------

Fonte: Oliveira et al. (2019).

Além dos componentes curriculares acima descritos, que envolvem reflexões sociológicas, filosóficas e temáticas específicas voltados ao exercício dos cargos e funções no contexto educacional, os cursos Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Alimentação Escolar e Técnico em Multimeios Didáticos, traziam temáticas específicas por funções e cargos, como demonstrado no quadro de número 5 (cinco) que corresponde ao curso Técnico em Secretaria Escolar, que é o curso em destaque neste estudo.

Depreende-se que os cursos traziam uma riqueza de conhecimentos e informações que deveriam proporcionar aos cursistas uma gama de possibilidades e melhorias nos seus modos de atuar nas instituições.

Quadro 6: Componentes Curriculares Específicos do Curso Técnico em Secretaria Escolar.

Habilitação	Componentes Curriculares
<b>Curso Técnico em Secretaria Escolar</b>	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.

Fonte: Brasil (2013).

Novamente, percebe-se no quadro 6, componentes curriculares que instruem os cursistas para uma série de competência e habilidades específicas para a sua função técnica-pedagógica: legislação escolar, teorias administrativas, redação e arquivo, contabilidade, estatística aplicada, administração de materiais, entre outros.

Os cursos constavam de três núcleos de formação e PPS (Prática Profissional Supervisionada): núcleo de formação pedagógica, núcleo de formação técnica, o núcleo de formação específica, esta matriz perfazia uma carga horária total de 1320 horas por curso, assim distribuídas:

A estrutura curricular está organizada da seguinte forma: três núcleos, sendo o primeiro de formação pedagógica, contendo seis disciplinas, totalizando 360 horas, o segundo de formação técnica geral, composto de três disciplinas, totalizando 180 horas, o terceiro núcleo de formação técnica específica, com 7 disciplinas, totalizando 420 horas. As disciplinas introdutórias (Orientações Gerais, Fundamentos e Práticas em EaD e Orientações da Prática Profissional) serão desenvolvidas ao longo do núcleo de formação pedagógica, totalizando 60 horas. A prática profissional supervisionada – PPS, composta de 300 horas, será desenvolvida ao longo de todo o curso (MATO GROSSO, 2013, p. 14).

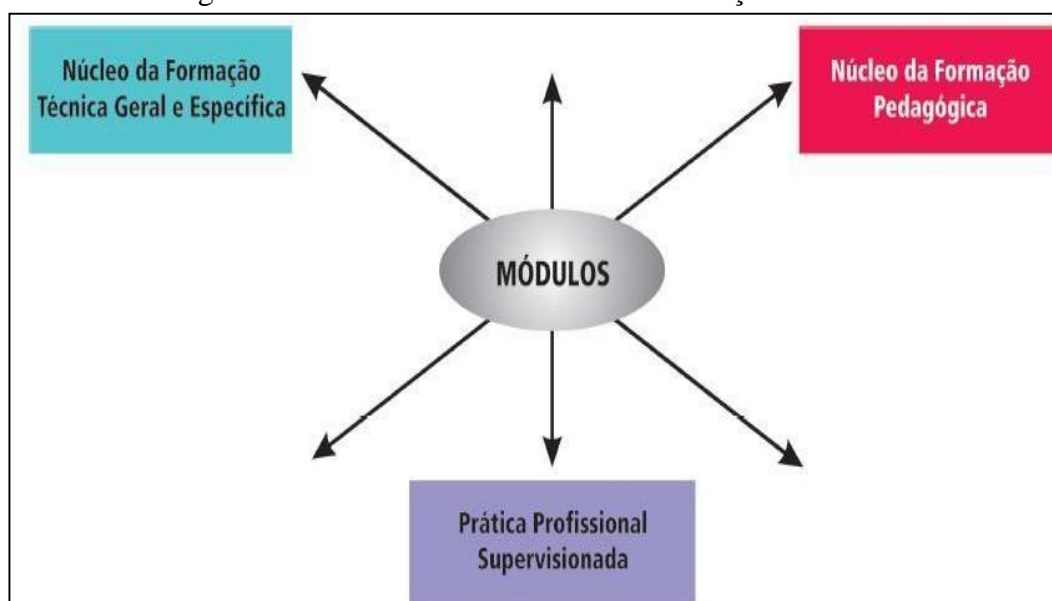
Todos os cursos apresentavam um Projeto Político do Curso (PPC), que era seguido por tutores e coordenadores presenciais e a distância do programa. Monlevade (2014) enfatiza que os cursos ofertados pelo Programa PROFUNCIÓNÁRIO precisam se revestir de melhor qualidade, pois:

Sobre a identidade, a carreira e a jornada dos funcionários nos levam a concluir que os quatro cursos do PROFUNCIÓNÁRIO (aos quais se pretendem adicionar o de técnico em transporte de escolares, o de acompanhamento e orientação escolar e o de desenvolvimento infantil) precisam se revestir da melhor qualidade. Para tanto, não somente os conteúdos de suas disciplinas ensinadas a distância e as horas presenciais sob direção dos tutores devem desenvolver novos conhecimentos e habilidades, como também as atividades da prática profissional supervisionada devem potencializar uma transformação das atuais competências funcionais na direção de qualificar a aprendizagem de cidadania dos estudantes e de sua preparação para o mundo do trabalho (MONLEVADE, 2014, p. 96).

Percebe-se acima, que há perspectivas de abertura de novos cursos, sendo eles técnico em transporte escolares (para condutores de transportes escolares), técnico em acompanhamento e orientação escolar e técnico em desenvolvimento infantil (para auxiliarem de sala dos centros de educação infantil e creches), bem como que há uma preocupação com a melhoria da qualidade dos cursos, que devem observar a preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

A figura abaixo representa a preocupação com um currículo que não proporcionasse apenas uma formação técnica, mas uma formação pedagógica e uma indissociabilidade entre prática e teoria.

Figura 1: Cruzamento dos núcleos de formação.



Fonte: Brasil (2014, p. 79).

O caderno de Orientações Gerais aponta que:

O núcleo da formação pedagógica traz, portanto, a proposta de ampliar e movimentar a visão dos funcionários sobre a escola, tentando deslocar e multiplicar os seus olhares, para que possam repensar e reorientar suas práticas e suas relações nela e com ela, com a própria escola, com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar e, sobretudo, consigo mesmos, como pessoas e como categoria profissional: educadores (BRASIL, 2014, p. 84)

Assim, as seguintes considerações são oportunas, tendo como ponto de partida o enunciado do caderno de Orientações Gerais (BRASIL, 2014, p. 84), a proposta da formação do programa, traz uma visão omnilateral de formação do sujeito, em uma perspectiva de melhoria do desempenho e da qualidade do trabalho desenvolvido, porém, para além disso, pretende integrar o cursista com a comunidade escolar e com ele mesmo, como “pessoas/humanos” e como “profissionais/trabalhadores”, tornando-os reconhecidamente “educadores”.

Para elucidar tal perspectiva o quadro 7 apresenta as várias abordagens interdisciplinares.

Quadro 7: Distribuição da carga horária do curso técnico em secretaria escolar.

<b>Matriz curricular do curso técnico em secretaria escolar – PROFUNCIÓNÁRIO</b>			
<b>NÚCLEOS DE FORMAÇÃO</b>	<b>Pedagógica – 420 horas</b>	Disciplinas	Carga horária
		Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores	60 h
		Educadores e Educando: tempos históricos	60 h
		Homem, Pensamento e Cultura: abordagens filosófica e antropológica.	60 h
		Relações Interpessoais: abordagem psicológica	60 h
		Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação	60 h
		Gestão da Educação Escolar	60 h
	<b>Técnica Geral – 180 h</b>	Informática Básica	60 h
		Produção Textual na Educação Escolar	60 h
		Direito Administrativo e do Trabalho	60 h
	<b>Específica – 420 h</b>	Trabalho Escolar e Teorias Administrativas	60 h
		Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola	60 h
		Legislação Escolar	60 h
		Técnicas de Redação e Arquivo	60 h
		Contabilidade na Escola	60 h
		Administração de Materiais	60 h
		Estatística Aplicada a Educação	60 h
	Sub – Total		960 horas
	<b>Introdutório – 60h</b>	Orientações Gerais	20 h
		Fundamentos e Práticas em EaD	20 h
		Orientações da Prática Profissional	20 h

Prática Profissional Supervisionada – PPS	300 horas
Total da Carga Horária	1320 horas

Fonte: Mato Grosso (2013, p. 15).

Pode-se observar pelo quadro de componentes curriculares do curso, que ele não era organizado apenas sobre bases técnicas da função, há uma seleção vasta de componentes curriculares que buscam formar um profissional dinâmico, humano e eficiente. Os alunos recebiam materiais impresso por componente curricular, além de outros recursos, como vídeos, atividades, fóruns, etc., disponibilizados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

O segmento a seguir, extraído do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Secretaria Escolar, aponta a preocupação com a oferta de uma formação profissional condizente com as necessidades institucionais, conforme segue:

Consequentemente, essas demandas impõem novas exigências às instituições responsáveis pela formação profissional dos cidadãos, visto que a escola é um espaço de construção, desconstrução e produção de novos conhecimentos, no sentido de atualizarmos aqueles já produzidos pela humanidade voltados para o mundo do trabalho, diferente de ‘mercado de trabalho’, fruto do tecnicismo importado do modelo empresarial. Nessa perspectiva, a escola se organiza a partir de diferentes atitudes, valores, culturas, necessidades tecnológicas e sociais (MATO GROSSO, 2013, p. 8).

A formação ofertada deve descartar uma formação meramente técnica, deve fornecer ao cursista condições para que este tenha desenvoltura para resolução de problemas, que saiba agir coletivamente, conviver em grupo e que possua iniciativa para intervir no seu ambiente de trabalho e politicamente, capacidade de comunicar-se, como descrito no PPC:

[...] o mercado de trabalho também reclama profissionais dinâmicos e atuantes capazes de driblar situações inusitadas, dispensa o profissional meramente técnico e requer profissionais com capacidade de comunicação, trabalho coletivo, capacidade de conviver em grupo, capacidade de iniciativa e intervenção, um profissional que saiba atuar politicamente (MATO GROSSO, 2013, p. 8).

Os cursos tinham duas formas de participação dos alunos nas aulas, uma de forma síncrona e outra assíncrona. Além das suas cargas horárias serem distribuídas com o atendimento presencial via plantões com tutores presenciais, ofertava-se também encontros presenciais coletivos realizados quinzenalmente, sendo aproximadamente 80% da carga horária total dos cursos ofertados via plataforma Moodle. Segundo Santo e Duarte (2013), essa organização da oferta utilizando da mescla de ensino presencial e online, tem proporcionado bons resultados:

De hecho el uso de entornos virtuales de aprendizaje como una herramienta para apoyar las clases en cursos presenciales puede contribuir significativamente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Las posibilidades de interacción que proporcionan este tipo de entornos más allá del alcance del aula es fundamental para despertar en los estudiantes la necesidad de continuidad de estudio y reflexión personal en otros horarios. También se destaca la posibilidad de proporcionar devoluciones individuales o en grupos a los estudiantes de actividades o tareas, posibilitando el acceso del alumno- no sólo a la nota- sino también a los comentarios significativos pueden ayudarlos en el proceso de reflexión y aprendizaje continuo (SANTO; DUARTE, 2013, p. 10)

A seguir, registra-se um levantamento do número de cursistas atendidos nos últimos 19 (dezenove) anos pelo programa PROFUNCIÓNÁRIO, sendo que nos primeiros 11 (onze) anos a principal instituição ofertante foi a SEDUC/MT, tendo atendidos os 04 (quatro) cursos (Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar, de forma totalmente presencial.

Depois, seguem-se o atendimento por mais 06 (seis) anos, com ensino na modalidade EaD/online, com momentos presenciais.

Quadro 8: Síntese do PROFUNCIÓNÁRIO nos últimos 19 anos.

Ano	Número de Concluintes	Ofertante
2000 a 2011	6300	SEDUC
2013	7.107	IFMT
2015	2.780	IFMT
2017	1260	IFMT
2019	1076	IFMT
<b>TOTAL: 18.523</b>	Servidores do Estado e municípios.	

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em dados da SEDUC/MT (2021).

Embora haja números decrescentes com o passar dos anos, há uma demanda que está sem formação desde os anos 2000. Alguns servidores não conseguiram ingressar nas turmas por diversos motivos, como por exemplo, pelos critérios estabelecidos, e/ou por não ter interesse de realizar a profissionalização. Há levantamentos de demanda realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) e pela própria SEDUC/MT, que dão conta de que nem todas as demandas foram atendidas entre os anos 2000 e 2019, já que as vagas não foram ofertadas conforme demanda espontânea, mas limitadas por números estabelecidos pelas instituições ofertantes, tendo como base de seleção vários critérios,

que vão desde o fato de serem pertencentes ao quadro de efetivos das redes de ensino, serem concluintes do Ensino Médio, seleção via análise de currículos, entre outros (SEDUC/MT, 2021).

Tais indicadores precisam serem melhor levantados por meio de estudos, neste trabalho a pesquisa envolveu um grupo de cursistas egressos da demanda atendida, mais precisamente da turma de técnicos da secretaria escolar, egressos da turma de 2015, que atuam nas escolas estaduais de Juína/MT.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) apontam para o desafio que está posto, como a questão da oferta e procura dos cursos e de outros gargalos como a adequação curricular e infraestrutura das escolas, que merecem atenção dos governantes e das políticas públicas no país e no Estado de Mato Grosso:

No âmbito do Estado de Mato Grosso, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar, na forma subsequente ao ensino médio, na modalidade a distância, integrante do Programa PROFUNCIÓNÁRIO, é resultado da ação de uma política do Ministério da Educação (MEC), em atendimento às reivindicações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que há muito tempo lutava por melhores condições de trabalho e formação continuada para essa classe de trabalhadores. [...], entretanto, na realidade brasileira, há um *déficit* na oferta de educação profissional, uma vez que essa modalidade de educação de nível médio deixou de ser ofertada nos sistemas de ensino estaduais com a extinção da Lei n. 5.692/71. Desde então, a educação profissional esteve a cargo da Rede Federal de Ensino - mais especificamente das Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Centros de Educação Tecnológica - de algumas redes estaduais e das instituições privadas, especificamente, as do Sistema "S", na sua maioria, atendendo às demandas das capitais (MATO GROSSO, 2013, p. 9)

A seguir, será dada voz a este grupo de cursistas, bem como aos gestores das escolas em que eles atuam, tendo como título do próximo capítulo: O que dizem os sujeitos.

### **CAPÍTULO 3: O QUE DIZEM OS SUJEITOS.**

Neste capítulo vamos analisar as concepções dos participantes da pesquisa, especificamente dos Gestores Escolares que representam as instituições e dos Técnicos em Secretaria Escolar, que foram profissionalizados entre 2012 e 2015, em Juína/MT, por meio do Programa PROFUNCIÓNÁRIO. Esta análise qualitativa, desenvolvida por meio de aplicação de questionários semiestruturados e pela análise do conteúdo, atendeu aos objetivos proposta na pesquisa.

As políticas públicas são movimentos que direcionam as ações dos governos, porém, podem e deveriam sofrer influências dos cidadãos, mas sabemos que nem sempre as políticas públicas são voltadas para o bem-estar dos cidadãos, pois isso vai depender do viés que um governo toma. Como parte das ações em políticas públicas educacionais, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), fortalece e amplia, em 2014, o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (PROFUNCIÓNÁRIO). Esse programa do Governo Federal tem como objetivo desenvolver ações capazes de criar estruturas promotoras da valorização, visando a contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento de funcionários da educação básica pública – atualmente reconhecidos, pelo art. 61 da LDB, como a Categoria III dos profissionais da educação, segundo o texto da Lei n. 12.014/2009.

A reforma do Estado, proposta na década de 1990, vai delinear as políticas educacionais no Brasil, na medida em que propõe a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado. Além desta influência, a Nova Gestão Pública, Gerencialismo e o Novo Gerencialismo que estão em curso, são marcados pelo controle de mecanismos internacionais e vem moldando a educação brasileira. Para que as políticas públicas sejam formuladas e entrem em efetividade, são realizadas várias análises, entre elas, de viabilidade, abrangência, eficácia e etc. (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

Com isso, é possível perceber que a formulação de políticas públicas irá se converter em projetos, planos, programas que necessitam de acompanhamento e análise constante, visto que, o desenho e execução das políticas públicas sofrem transformações que devem ser adequadas às compreensões científicas e sociais. Para transformarem em políticas públicas, problemas públicos precisam encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e também o que é politicamente viável (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015, p. 16).

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, elaboradas em 2009, foram um marco inicial para a publicação de legislações específicas sobre o PNDs no país. Este documento deixou clara a



necessidade de repensar e dar novas perspectivas profissionais aos servidores que atuavam nas instituições de ensino, fora do espaço da sala de aula, conforme segue:

Para que possamos estabelecer com maior clareza as bases para planos de carreira que venham a contemplar da melhor forma possível as necessidades e direitos dos profissionais não-docentes dos sistemas públicos de ensino, não podemos deixar de analisar, ainda que de forma sucinta, o papel deste segmento no processo educativo, localizando sua real importância neste processo. [...] Trata-se, portanto, da construção da cidadania em seu sentido mais amplo. **Todos os espaços da escola são também espaços educativos e o processo de aprendizagem** (grifo nosso) também se complementa fora da sala de aula, onde o professor desenvolve um papel único e insubstituível. É preciso reconhecer que a educação é um processo coletivo e que, **nos demais ambientes escolares ocorrem contínuos momentos de interação entre os profissionais não-docentes e os estudantes** (grifo nosso), que contribuem, de forma peculiar e diferenciada, para o processo ensino aprendizagem e para a formação integral dos alunos (BRASIL, 2009, p. 01).

O PROFUNCIONÁRIO, foi instituído no ano de 2007 por meio da Portaria Normativa n. 25, de 31 de maio de 2007, para ofertar cursos técnicos de formação em nível médio, para os profissionais não docentes, tratados neste documento com funcionários da educação básica.

Art. 1º Fica instituído o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, por meio de curso técnico de formação para os funcionários da educação básica, em nível médio (BRASIL, 2007, s/p).

Foi pensado enquanto política de formação e profissionalização de servidores da educação não docente que atuam nas Escolas Públicas, daí sua importância. Segundo Vargas (2019), diretores, coordenadores, secretários, merendeiras, auxiliares de secretaria e auxiliares de serviços gerais, mesmo não estando em um local privilegiado, como o da 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. Sobre o Programa PROFUNCIONÁRIO, a autora segue dizendo:

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 PROFUNCIONÁRIO, que traz em seu bojo o objetivo precípuo de profissionalizar os não docentes (VARGAS, 2019, p. 36).

Segundo as Propostas Pedagógicas dos Cursos (MATO GROSSO, 2013), várias instituições e colegiados estavam envolvidos no Programa, que se expandiu pelo país, tendo como um dos objetivos construir e reconstruir a identidade profissional dos funcionários da educação, sendo relatado pelo documento a forma como se construiu o projeto de implantação:

Para a construção do referido projeto, o MEC contou com a parceria [...] que juntos assumiram o desafio de realizar experiências-piloto em cinco estados da Federação, visando desenvolver um curso técnico de nível médio para servidores das redes estaduais e municipais. Tendo como objetivo “construir e reconstruir a identidade profissional dos funcionários da educação”, o Projeto PROFUNCIÓNÁRIO desenvolveu, em 2005, a experiência-piloto em cinco estados, atendendo a cinco mil funcionários, com vistas a possibilitar uma habilitação técnica em quatro áreas de atuação consideradas de suma importância para a educação básica pública: gestão escolar, multimeios didáticos, alimentação escolar e infraestrutura e meio ambiente. Em 2006, o projeto foi expandido para mais doze estados brasileiros, chegando a atender a dezoito mil funcionários (VARGAS, 2019, p. 36).

Várias instituições também são citadas no artigo 5º da Portaria Normativa n. 025/2007 do Ministério da Educação, como vemos a seguir:

Art. 5º As esferas envolvidas constituirão, em cada Estado, uma Coordenação Estadual para implementar e gerenciar o curso, tendo como referência, para sua composição, representantes dos seguintes órgãos e entidades:

I - Secretaria Estadual de Educação - SEE;

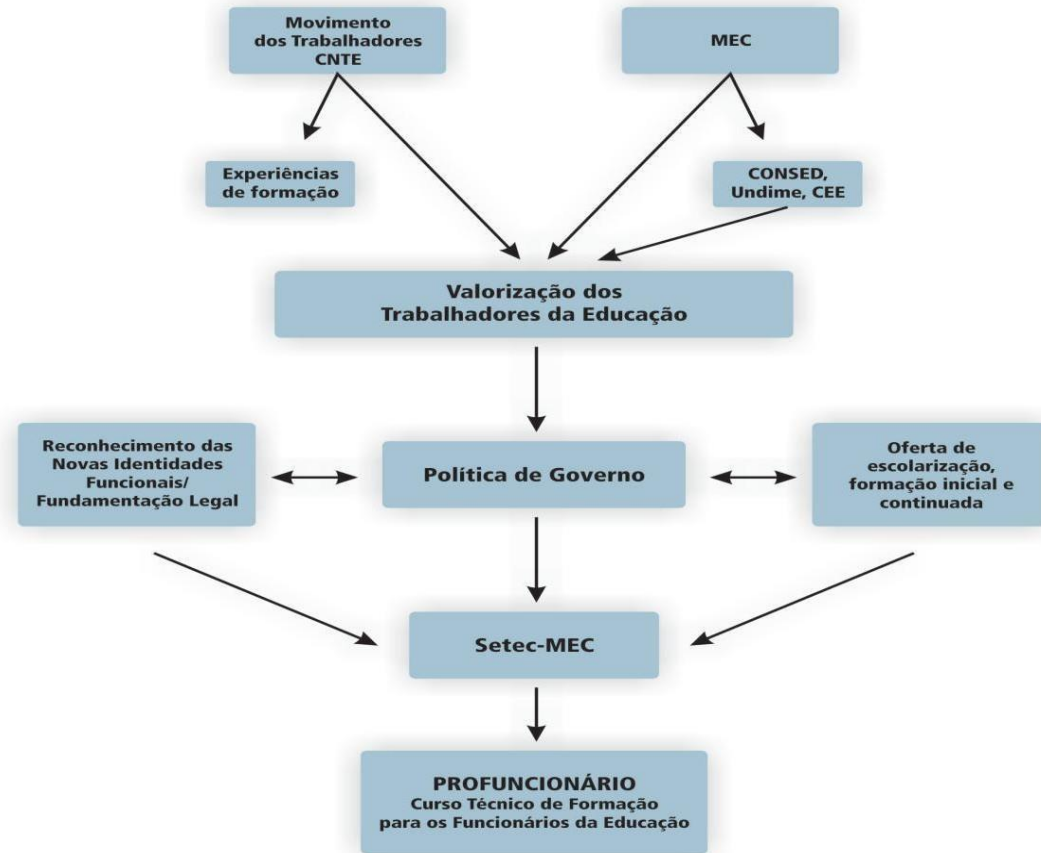
II - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/Estadual

III - Conselho Estadual de Educação - CEE;

IV - Sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Parágrafo único. Cabe à Secretaria Estadual de Educação - SEE e/ou União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/Estadual disponibilizar uma equipe e estrutura para a execução do PROFUNCIÓNÁRIO, conforme o que dispuser o Acordo de Cooperação Técnica de que trata o artigo anterior (BRASIL, 2007, s/p).

Segue esquema do contexto de construção da proposta do programa que demonstra o envolvimento destas instituições no processo:

Figura 2: Esquema do contexto de construção da proposta do PROFUNCIONÁRIO



Fonte: Brasil (2012).

### 3.1. A voz dos gestores.

Para compreender como se deu a expansiva aprendizagem e o papel educativo dos servidores nas instituições de ensino, entrevistamos os gestores das escolas estaduais de Juína/MT, nas quais atuam a maioria dos técnicos em secretaria escolar profissionalizados, entre 2012 e 2015, por meio do PROFUNCIONÁRIO.

As questões envolvem as temáticas: valorização, reconhecimento, desenvolvimento de atividades, cumprimento de papel, temporalidade de atuação na função, entre outras. Vamos aos resultados.

A questão que segue demonstra a importância da função do TAE, técnico de secretaria escolar, no interior das Escolas. Sabe-se que este profissional trabalha diretamente com os gestores das escolas, realizando diversas tarefas cotidianas, como por exemplo, atendimento da comunidade escolar, levantamento de dados estatísticos sobre resultados de rendimentos, entre outros, expedição e escrituração escolar, por fim, atividades que influenciam a boa ou má gestão escolar, fornecendo dados para realização de diagnósticos e colaborando para avaliações

institucionais e da própria gestão, daí a importância deste sujeito para a reformulação das políticas públicas.

A importância deste servidor para a Escola também é expressa pelo Gestor 1, neste trecho das suas respostas, que refletem os objetivos de número 1 (um) e 2 (dois) anteriormente apontados: *“O trabalho dos técnicos é de fundamental importância dentro de uma secretaria escolar. Pois, são eles que ajudam na organização da vida escolar e acadêmica dos alunos”* (G.1).

Já os Gestores 6 e 7, respectivamente, dizem que: *“Sem o trabalho deles seria impossível manter o trabalho da secretaria escolar”*; *“Eu, enquanto gestor dessa Unidade escolar, considero muito importante a atuação da técnica que está lotada nesta unidade escolar”* (G.7). O Gestor 7 reforça sua opinião sobre a importância da função, ao perguntarmos se estes profissionais são valorizados e reconhecidos profissionalmente: *“Fiz estas considerações porque o trabalho realizado por essa função é muito importante para manter um trabalho organizado nas unidades escolar”* (G.7).

Estas percepções dos gestores públicos, sobre a importância dos papéis realizados pelos Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs) no interior das Escolas, nos direciona a fazer um alerta para que os governantes retomem algumas decisões tomadas, como por exemplo, o da redução do número destes profissionais no quadro de recursos humanos das Escolas Estaduais do Estado de Mato Grosso, que ao nosso ver é uma ação que atesta as características da gestão gerencialista, além de evidenciar que os governos, estão com suas gestões em curso no Estado, não dão o mesmo grau de importância que os gestores escolares, tratando da atuação destes profissionais nas instituições públicas de ensino pesquisadas.

Continuamos com a resposta do Gestor 3, ponderando que o técnico em secretaria escolar é parte da equipe, vai além, dizendo que ele é primordial para a oferta do ensino de qualidade, sendo portanto um educador: *“O trabalho de uma instituição de ensino depende de uma equipe para ser realizado, portanto os TAEs são parte primordial dessa equipe, para que possamos ofertar um ensino de qualidade”* (G.3).

Assim, no Programa PROFUNCIÓNÁRIO, as competências listadas para a formação do perfil profissional de cada uma das habilitações requerem conhecimentos relativos à escola, o que exige a problematização dela e a reflexão quanto sua função social e papel na comunidade, seu trabalho educativo, sobre a produção de cultura e identidade, o projeto político-pedagógico, entre outros elementos. Desta forma, ao estudar a escola, os temas são perpassados uns pelos outros e exigem conhecimentos técnico-científicos que possam subsidiar a compreensão (BRASIL, 2014).

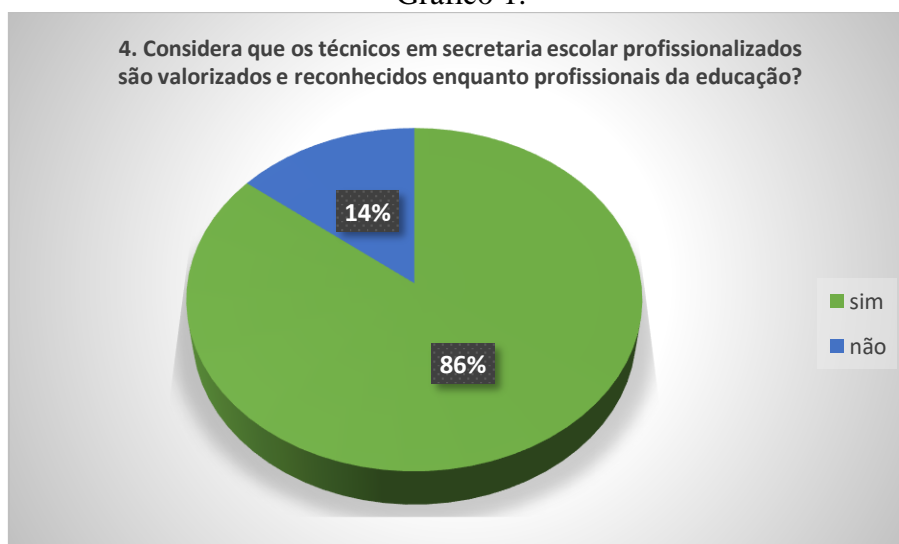
Perguntou-se aos gestores se consideram importante a atuação dos técnicos em secretaria escolar lotados na Escola que ele trabalha, a resposta foi unânime, ou seja, 100% responderam que sim. A autora Vargas (2015) considera que houve uma significativa alteração do papel dos PNDs no interior das escolas, sobretudo sobre sua profissionalidade, conforme segue:

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 (VARGAS, 2015, p. 38).

Na sequência, serão analisadas as respostas dos gestores quanto ao reconhecimento e a valorização destes profissionais, percebe-se que não há unanimidade nas respostas, demonstrando, de certo modo, que os gestores reforçam a importância da atuação deste profissional nas instituições de ensino, porém, não vislumbram que os mesmos tenham um grau elevado de reconhecimento e valorização.

Como visto, quando valorizados, o são em decorrência da conclusão da profissionalização, que é garantida em Lei e estabelece o plano e carreira destes profissionais. Essa questão se insere nos objetivos número 1 (um) e 2 (dois) da pesquisa.

Gráfico 1.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Devemos enfatizar que a valorização profissional destes servidores não docentes, no Estado de Mato Grosso é garantida após a conclusão da profissionalização específica, sobretudo

após 1998, quando foi aprovada a Lei Complementar n. 050/1998/SEDUC-MT, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Antes destas Leis, os PNDs deste Estado, não tinha garantido a equiparação de salários com o profissional do magistério, ou seja, como o professor, muito menos sua valorização salarial. Assim, só após profissionalizado os PNDs, tiveram de fato e de direito esta valorização salarial. Vejamos os trechos da Lei n. 050/1998, que de certo modo alteram as perspectivas do plano de cargos e salários destes servidores estaduais:

Art. 2º Para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998, s/p).

Sob tal olhar, em tese, supõe-se maiores conquistas e perspectiva após formação profissional, conforme objetivo número 2 (dois), o qual estabelece que a Lei n. 050/1998, ao mesmo tempo que garantia direitos, estabelecia condições para que este direito fosse efetivado; sobretudo impunha aos profissionais não docentes, continuidade de estudos, progressão por meio de tempo de efetivo exercício no serviço público estadual e a conclusão de profissionalização específica como podemos ver no artigo 6º.

Artigo 6º. O cargo de Técnico Administrativo Educacional estrutura-se em linha horizontal de acesso, identificada por letras maiúsculas, conforme tabela dos Anexos III e VII desta lei complementar:

I - Classe A: habilitação em ensino médio;

II - Classe B: habilitação em grau superior, em nível de graduação;

III - Classe C: habilitação em curso de especialização lato sensu relacionado à área de habilitação do cargo;

IV - Classe D: habilitação em curso de mestrado ou doutorado na área de educação ou relacionado às atribuições do cargo.

§ 1º Cada classe desdobra-se em níveis, indicados por algarismos arábicos de 01 a 12 que constituem a linha vertical de progressão.

§ 2º O ingressante na carreira de Técnico Administrativo Educacional será posicionado obrigatoriamente na classe e nível inicial, conforme enquadramento, nos Anexos III ou VII desta lei complementar.

§ 3º **A mudança do Anexo VII para o Anexo III desta lei complementar fica condicionada à conclusão do curso de profissionalização específica**, (grifo nosso) sendo garantido as elevações de classes de acordo com os títulos contidos nos incisos I, II, III e IV deste artigo.

§ 4º A profissionalização específica que trata o parágrafo anterior deve atender as normas do Conselho Nacional de Educação (MATO GROSSO, 1998, s/p).

Sobre a valorização dos PNDs:

O cenário político e a legislação sobre os quais surge o PROFUNCIÁRIO nos aponta o horizonte de contradições, lutas e arranjos ideológicos para a garantia do Estado neoliberal, apoiado, sobretudo, em políticas que acompanhassem o novo contexto da globalização, a partir da construção de uma escola com profissionais mais eficientes, regulados por sistemas nacionais de avaliação. Mas por outro lado, também esses profissionais, organizados em grupos sindicais, se constituem como sujeitos que repensam sua história e avaliam suas condições sociais dentro de um campo de disputas pela valorização profissional (LOPES, 2014, p. 35).

Vamos às concepções dos gestores sobre essa valorização. O gestor 1 considera que os Técnicos de Secretaria Escolar que atuam em sua escola são valorizados na questão salarial, não citando outras formas de valorização: “*Percebi que são valorizados na questão salarial*” (G.1). Sobre essa valorização salarial, cabe uma reflexão, mais uma vez a legislação vem para garantir esta valorização, porém, agora em nível de país, já que em 2010, o Conselho Nacional de Educação, aprova a Resolução CNE/CEB 05/2010, que Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública, bem como, na Lei de Diretrizes da Educacional (LDB), textualmente:

Art. 2º A presente Resolução aplica-se aos profissionais descritos no inciso III do artigo 61 da Lei n. 9.394/96, o qual considera profissionais da Educação Básica os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, desde que habilitados nos termos da Resolução CNE/CEB n. 5/2005, que cria a área de Serviços de Apoio Escolar (21ª Área Profissional) ou de dispositivos ulteriores sobre eixos tecnológicos sobre o tema, em cursos de nível médio ou superior. [...] (BRASIL, 2010, p. 01)

Lopes (2014) destaca que, para que os trabalhadores em educação tenham o reconhecimento social e profissional são necessárias a construção e a assimilação de alguns conceitos básicos, imprescindíveis à valorização. Segue exemplificando:

[...] requer a instituição da identidade profissional, que demonstre que o educador não é um mero executor de tarefas, antes planeja, executa e avalia competentemente sua atuação. Além disso, a escola constitui espaço privilegiado de formação, sendo todos os que nela atuam responsáveis pela transmissão de cultura e construção de conhecimento, dentro ou fora da sala de aula (LOPES, 2014, p. 124).

Concorda-se com a autora e se reforça que após profissionalizados, os trabalhadores em educação adquirem maiores conhecimentos sobre sua função, por este motivo é inadmissível, que ainda passem por alguma situação de constrangimento e de desvalorização. A resolução n. 5/2010 especifica mais direitos dos profissionais da Educação em seu Artigo 4º.

- II – acesso à carreira por concurso público de provas e diplomas profissionais ou títulos de escolaridade no caso dos demais trabalhadores, orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- III – remuneração condigna para todos;
- IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VI – composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2010, p. 2).

O gestor 6 lembra, em sua justificativa, ao ser perguntado se os TAEs têm garantido sua valorização e reconhecimento profissional, que nem sempre o trabalho é reconhecido, mas não detalha os motivos deste fato ocorrer; “*Nem sempre o trabalho é reconhecido*” (G.6).

A Lei n. 12.014/2009, que altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, em seu artigo 1º, deixa ainda mais criteriosas as formas para o reconhecimento dos PNDs, frisando que é necessária formação técnica para que estes sejam considerados profissionais de educação em nível nacional. Ou seja:

Art. 1º O art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009, s/p).

Esta Lei, amplamente divulgada no ano de sua publicação (2009) e ovacionada até os dias atuais, é considerada um impulso para o reconhecimento e valorização profissional dos PNDs, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém ela estabeleceu critérios para que estes servidores fossem considerados profissionais de educação no território brasileiro, pois exigia que os PNDs fossem habilitados/profissionalizados de forma específica para atuarem em suas funções.

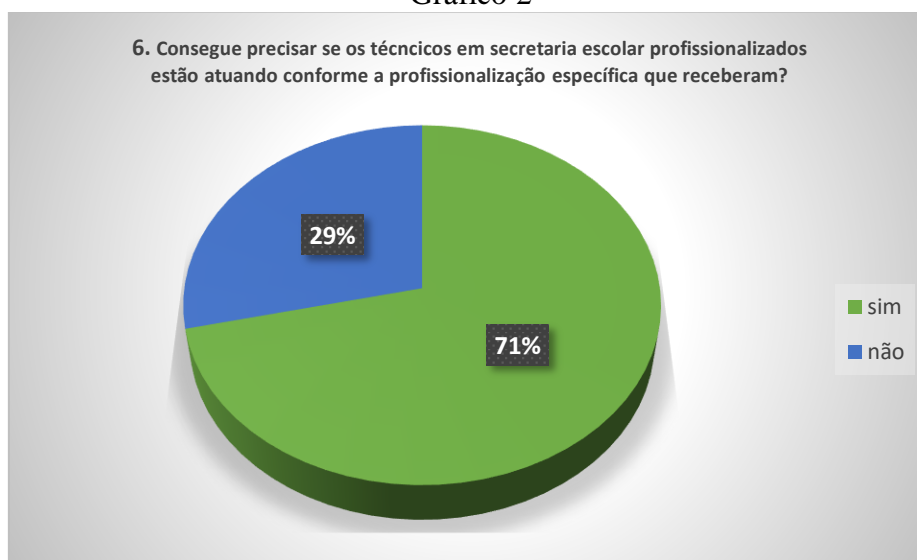


O gestor 3 parece desconhecer que existem legislações que levaram os profissionais não docentes a busca da profissionalização específica nos últimos 20 anos, pois trata a profissionalização como uma oportunidade e não como uma condição “*sine qua non*”, que determina se este será considerado um profissional da educação ou não, conforme segue:

*Os técnicos profissionalizados tiveram oportunidade de conhecer seus direitos e deveres dentro do espaço escolar, sendo assim, o que se espera é um melhor desempenho, tendo ações em prol do coletivo escolar. [...] Tendo a oportunidade de buscar ampliação do conhecimento, é muito importante que haja valorização e reconhecimentos dos profissionais (G.3).*

Evidencia-se a seguir, a percepção destes gestores quanto a atuação profissional destes servidores profissionalizados que estão atuando nas Escolas Estaduais de Juína/MT, após terem concluído a profissionalização, em meados de 2015, ampliando a análise do objetivo de número 2 (dois).

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Perguntou-se aos gestores, que atualmente estão respondendo pelas Escolas, se eles conseguiam precisar se os técnicos em secretaria escolar profissionalizados estão atuando conforme a profissionalização específica que receberam, 71% (setenta e um por cento), disseram que “*sim*”, porém nas justificativas, alguns parecem desconhecer qual era o perfil de saída desta profissionalização. Assim 02 (dois) gestores não justificaram suas repostas e outros não responderam conforme foi solicitado na pergunta:

Os 6 (seis) gestores que responderam afirmativamente a esta pergunta, ou seja, que consideram satisfatório o desenvolvimento das atividades dos TAES profissionalizados, 2 (dois) destes deixaram claro isso em suas respostas: “*Os técnicos profissionalizados*

*desenvolvem suas funções corretamente conforme a capacitação que receberam” (G.4); “O técnico de minha escola está trabalhando conforme a função dela” (G.7). Os gestores 1 e 5, não justificaram suas respostas e os demais gestores trouxeram justificativa evasivas, como por exemplo:*

*Em todas as instituições públicas existe uma carência de servidores em todas as áreas. No espaço escolar todos os servidores realizam atividades que estão fora das suas atribuições, caso contrário a dinâmica de funcionamento da instituição fica comprometida (G.2)*

A resposta que segue está fora do contexto da questão de número 6: “*Servidor A e B: técnico em secretaria escolar” (G. 2). A resposta do Gestor 6, que diz não conhecer a formação da qual os TAEs participaram: “Não sabemos ao certo a formação” (G.6).*

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretaria Escolar (MATO GROSSO, 2013), o TAE profissionalizado deverá desenvolver várias competência e habilidades após a conclusão da sua profissionalização, conforme descrevemos a seguir:

O profissional egresso do Curso Técnico Subsequente em Secretaria Escolar, na modalidade a distância, ofertado pelo IFMT, deve apresentar um perfil que o habilite a desempenhar várias competências e habilidades, voltadas para a atuação na Secretaria Escolar. Esse profissional deverá demonstrar as seguintes competências e habilidades (MATO GROSSO, 2013, p. 12).

Essas competências e habilidades permeiam temáticas, como administração escolar, gestão escolar, gestão democrática, função técnica da profissão e exercício da cidadania e da ética, entre outras habilidades e competências intrínsecas a estas. Para melhor organização e análise, vamos dividi-las por blocos de temáticas conforme quadro do PPC (MATO GROSSO, 2013).

As funções técnicas foram expressas na maioria das respostas dadas tanto pelos gestores, quanto pelos cursistas, quando foram indagados se tinham conhecimento de quais eram as atribuições inerentes a função de TAES.

Quadro 9: Perfil de saída dos egressos do curso técnico em secretaria escolar/Competências e Habilidades – PPC (2013).

<b>Função técnica da profissão</b>	<b>Gestão Escolar e Administração Escolar</b>	<b>Exercício da cidadania e ética</b>
Operacionalizar processos de matrícula e transferência de estudantes, de organização de turmas e de registro do histórico escolar dos estudantes;	Compreender as principais concepções de administração e como essas	Conhecer os principais elementos, fundamentos e princípios de sua profissão;

<p>Controlar e organizar os arquivos com o registro da vida acadêmica, processos de registros de conclusão de cursos e colação de grau;</p> <p>Registrar, em atas, as sessões e atividades acadêmicas específicas;</p> <p>Participar da elaboração e consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola;</p> <p>Ler, compreender e produzir com autonomia, registros e escritas de documentos oficiais, relacionando com as práticas educacionais;</p> <p>Conhecer os fundamentos da contabilidade pública nos aspectos relacionados com o financiamento da educação e com a contabilidade da escola e da rede escolar;</p> <p>Compreender e fazer relações entre os equipamentos físicos, materiais pedagógicos, educação e aprendizagem;</p> <p>Compreender e relacionar estatística e planejamento, estatística e avaliação, estatística e gestão, estatística e financiamento da educação;</p> <p>Compreender e analisar as questões relativas aos meios e fins da educação, considerando processualmente o diagnóstico, a execução e a avaliação.</p> <p>Compreender e contextualizar, o Estado e as políticas educacionais; a educação escolar na legislação educacional, a saber: na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação e nos Conselhos de Educação.</p>	<p>ressoam no planejamento educacional escolar;</p> <p>Colaborar com a gestão escolar, atuando na organização de registros escolares;</p> <p>Conhecer os fundamentos da gestão curricular, gestão administrativa e gestão financeira da unidade escolar;</p> <p>Compreender o que é, e quais são os princípios da gestão democrática; ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora.</p>	<p>Conhecer e vivenciar a ética e a transparência na educação pública;</p> <p>Compreender a unidade escolar como parte de um complexo educacional ligada a redes e sistemas de ensino;</p> <p>Conhecer, analisar, refletir as normas emanadas dos conselhos de educação e o regimento escolar, relacionando-as;</p> <p>Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;</p> <p>Conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Já quanto as demais competências, notamos que os sujeitos recebiam, mediante a participação no curso, um gama de conhecimentos voltados a gestão e administração escolar, formação cidadã e ética, além de conhecimentos sobre gestão democrática, ainda uma série de componentes que os deveriam conduzir ao bom desempenho de suas funções, consideradas tão

importantes para obtenção de uma educação omnilateral, que preza pela formação humana e cidadã, conforme já citado neste trabalho anteriormente. Porém, foram pouco mencionadas pelos respondentes, quando perguntados sobre as atribuições inerentes às funções.

O Gestor 2, diz que realizam atividades fora das atribuições, mas não deixa claro quais seriam as funções deste profissional, levando em conta sua profissionalização específica. Em outra questão, anterior, quanto ao papel dos TAEs na Escola, o mesmo gestor responde de forma bem sucinta e outros dois gestores, Gestor 3 e Gestor 4, descrevem apenas funções corriqueiras, realizada de forma técnica, sem considerar outras funções que estes profissionais devem desenvolver, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mencionado no perfil de egresso dos cursistas.

O Gestor 2 expressa que há carência de servidores e que os que atuam acabam tendo que desenvolver atribuições que não são suas. Para ilustrar a veracidade deste fato lembrado pelo gestor 2, vivencia-se agora, no período de Pandemia da COVID-19, profissionais de diversas funções e atribuições auxiliando na montagem de kits de alimentação e impressão de material impresso que foram entregues à comunidade escolar. Assim, para o Gestor 2 “*Garantir a administração da documentação escolar de servidores e alunos*”. Já os gestores 2 e 4 enfatizaram apenas a função técnica, voltadas a gestão documental:

*É responsabilidade dos técnicos organizar a vida documental dos estudantes e dos profissionais da escola; Orientar alunos, pais/responsáveis sobre suas responsabilidades, quanto os documentos, bem como ter o controle da frequência desses alunos. (G.3).*

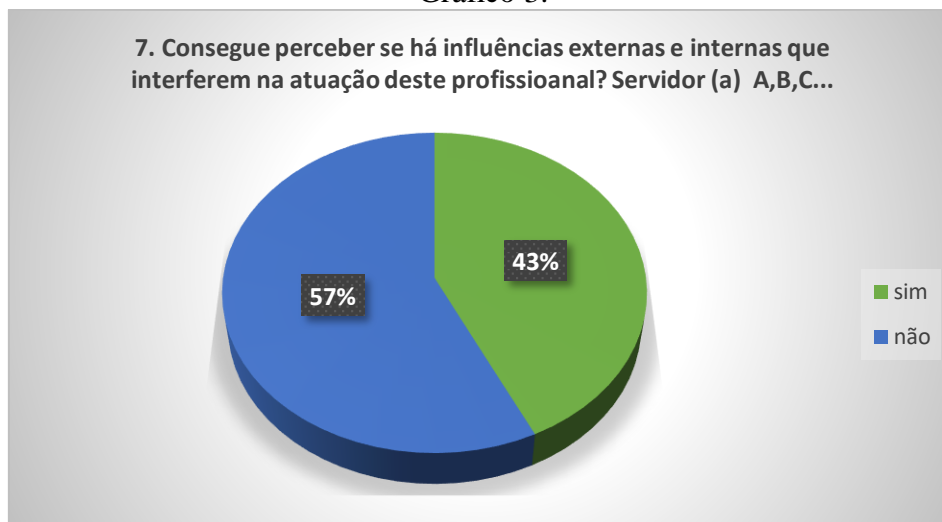
*Preencher dados do censo escolar, auxílio no ponto eletrônico, organização dos documentos da secretaria, realização de matrículas e expedição de históricos, atendimento da comunidade escolar para tirar dúvidas (G.4).*

Na resposta dada pelo Gestor 5, chama a atenção o fato do gestor considerar como função do TAE, “*orientar a comunidade e os profissionais da escola em relação as ações executadas na escola*”. Pondera-se que o TAE pode fazer esta ação como forma de auxílio ou colaboração com o gestor e/ou colegiado da Escola quando solicitado, porém orientar a comunidade e os profissionais em relação a todas as ações executadas na escola não configura uma atribuição direta dos TAEs, mais sim da gestão escolar. Vejamos:

*Além das funções burocráticas inerentes a função do técnico, sua atuação na secretaria também é a de orientar a comunidade e os profissionais da escola em relação a todas as ações executadas na escola (G. 5).*

O gráfico a seguir representa as respostas sobre as influências internas ou externas que interferem na atuação profissional dos TAEs profissionalizados, conforme previsto no objetivo número 3 (três):

Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Cabe ressaltar que os gestores 1, 4, 5 e 6, responderam que não há influências internas e externas que interferem na função dos TAES não justificaram suas respostas. Já os gestores 2, 3 e 7 justificaram suas respostas afirmativas desta forma:

*O ambiente escolar é um espaço repleto de pluralismo e todos os servidores são pessoas movidas as influências de seus meios, que acabam interferindo em suas ações no ambiente. Trazem para a escola suas convicções religiosas, culturais e políticas que podem ser remodeladas em contato com o que o a escola pode oferecer aos seus servidores (G.2; G.3; G.7)*

E ainda, “*Servidor que não tem iniciativa*” (G.3) ou “*A profissional que trabalha nesta unidade escolar tem um ótimo trabalho nesta unidade escolar*” (G.7). Analisando estas duas respostas contraditórias, nos parece que os perfis profissionais apresentados pelos dois TAES em questão foram determinantes para as respostas dos gestores.

O gestor 2, foi dúbio em sua resposta, pois, se o profissional realiza um ótimo trabalho, poderia ter especificado que não sofria influências que interferiam na função, porém, responde que “*sim*”, ou seja, que o TAE sofria influência. Vamos às considerações sobre as contribuições dos Técnicos Administrativos Educacionais.

Analisando o gráfico com o tempo que estes atuam nas instituições, percebe-se que ao se profissionalizar todos tinham menos de 10 (dez) anos de serviço, já que terminaram a profissionalização em meados de 2013. Todos iniciando sua carreira na educação e com pouca experiência na função. A linha do tempo se situa entre 5 (cinco) e 15 (quinze) anos.

Este fato, de ter pouca experiência na carreira na educação, pode ter contribuído para as respostas positivas quanto as expectativas destes servidores em relação à profissionalização,

como registramos a seguir. Quando perguntados se a profissionalização atendeu as expectativas deles, a resposta foi unânime, 100% (cem por cento) deles responderam que atendeu.

As manifestações sobre este atendimento às expectativas são refletidas nas seguintes afirmações dos TAEs profissionalizados, ocasião em que afirmam que *“Sim, a capacitação atendeu minhas expectativas, pois, me proporcionou a aquisição de mais conhecimentos na minha área de atuação”* (TAE 1). De igual forma mencionam que; *“Pois adquiri mais conhecimento profissional e de mundo e também economicamente, sendo que aumentou o meu salário”* (TAE 6). As respostas apontam também que; *“Além do aprendizado prático, havia a motivação para melhor remuneração”* (TAE 8) e *“Sim, pois pude conhecer um pouco mais sobre minhas atribuições”* (TAE 9), o valor da profissionalização está descrito na resposta do TAE 10: *“A profissionalização me capacitou para exercer meu cargo”* e ainda no relato do TAE 12: *“O curso foi muito útil para uma atuação eficaz”*.

Outra questão foi direcionada para as contribuições que a profissionalização representou na vida destes servidores, mais uma vez a resposta foi unânime, 100% (cem por cento) responderam que mudou algo na sua vida profissional, social e econômica. Novamente, os sujeitos esclarecem que as mudanças foram bem diversificadas, tanto no exercício das funções, quanto socialmente e economicamente. Nesta direção as afirmações refletem suas representações:

*Sim, mudou. Houve o reconhecimento e melhoria na vida econômica, visto que a SEDUC possibilitou aumento de salário. Na vida profissional e social mudou quanto ao desempenho na função, que se tornou mais abrangente de conhecimento, percebeu-se com isso um olhar mais satisfatório advindo da gestão em ter um profissional capacitado atuando no serviço (TAE 1).*

Já o TAE 2, quando indagado, respondeu que: *“Através da profissionalização meu salário aumentou o que possibilitou muitos ganhos sociais e econômicos na minha vida”*. As respostas a seguir atestam a importância da formação: *“É uma experiência de aprendizado e conhecimento”* (TAE); *“Mais respeito em quanto profissional pois muitos consideraram como uma espécie de graduação e a mudança de faixa salarial é vantajosa”* (TAE 4) e *“Profissional, social e econômica”* (TAE 5). O seguinte respondente elucida que: *“Pois adquiri mais conhecimento profissional e de mundo e também economicamente, sendo que aumentou o meu salário”* (TAE 6).

Quadro 10: Respostas dos TAEs que reforçam a importância da formação

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas dadas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>TAE 8</b>	A interação entre colegas de outras unidades faz com que você conheça a realidade do outro, considero importante. E economicamente a melhora no salário te faz motivado a se entregar mais no trabalho.	Objetivo número 2.
<b>TAE 9</b>	Trouxe mais conhecimento na minha área de atuação.	Objetivo número 2.
<b>TAE 10</b>	Mudou muito, em relação ao conhecimento e na parte financeira.	Objetivo número 2.
<b>TAE 12 (2021)</b>	Nitidamente o setor financeiro foi um campo que mudou muito. O aumento que temos depois do curso é algo que acaba por motivar. Contudo, no campo profissional também tive um grande avanço, certamente poderíamos ter aproveitado muito mais, todavia a organização pecou em alguns pontos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Diante deste quadro, pode-se perceber que a formação/profissionalização representou um avanço positivo e significativo para a melhoria das condições sociais, profissionais e econômica dos respondentes. No entanto, Vieira (2009) esclarece que há uma complexidade na sociedade que precisa ser considerada, conforme segue:

A complexidade da sociedade nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais faz com que a escola pública adquira um novo contorno. Aquela escola centrada na relação ensino-aprendizagem torna-se insuficiente para a educação do presente. [...]; a preparação para o trabalho não deixará de ser elemento fundante no interior da escola. Porém, o próprio mercado exige dos seus trabalhadores outros elementos além da capacidade técnica. O ingresso e a permanência no mundo do trabalho passam a exigir outros elementos, como a capacidade de comunicação, a convivência em grupo, a capacidade de se ter iniciativa, elementos que não estão presentes na escola tradicional (VIEIRA, 2009, p. 378).

A formação/profissionalização ganha notoriedade no sentido em que abre um leque de possibilidades que não eram percebidas antes da sua efetivação, visto que:

[...] O processo educativo é perpassado por desafios que requerem dia a dia a superação, a fim de garantir a aprendizagem significativa e o processo de transformação da dimensão profissional [...] as ações desenvolvidas mediante Programa PROFUNCIÓNÁRIO potencializam a profissionalização de homens e mulheres, que deixam a condição de servidores, para atuarem como educadores no chão da escola, mesmo em uma atuação diferente da docente, de forma ética e cidadã (OLIVEIRA, et al., 2019, p. 351).

O respondente TAE 12, reforça que houveram avanços em sua vida e estes foram significativos quanto à formação, profissionalização e em termos econômicos, porém, lamenta que estes avanços poderiam ter sido maiores se não tivesse ocorrido falhas no decorrer do

processo de organização do programa. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado, por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece, na meta 18:

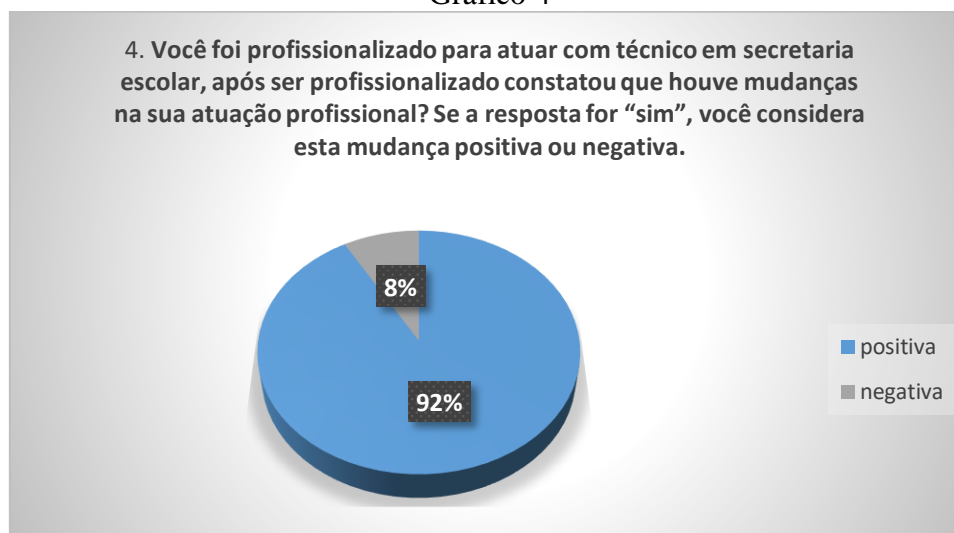
[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, 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, s/p).

Assim, o Plano Nacional de Educação, por meio da meta 18 e outras metas, segue sua temporalidade ampliando as perspectivas de valorização e reconhecimento profissional dos PNDs, já que este profissional faz parte dos servidores considerados profissionais da educação (BRASIL, 2014). Na representação a seguir, apenas o TAE 3, considerou a profissionalização negativa, porém, justificando da seguinte forma: *“Não atuava como técnica. Creio que a função que eu exerci se adquiria mais experiência na prática (TAE 3).*

Os demais TAES consideram positiva a profissionalização, perfazendo um percentual de 92% (noventa e dois por cento), justificando que tais mudanças positivas foram percebidas, conforme gráfico e seguir:

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O quadro abaixo aponta as mudanças positivas percebidas.



Quadro 11: Mudanças positivas após a profissionalização, segundo os TAEs.

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas dadas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>TAE 1</b>	A principal mudança foi no comportamento quando atuava no dia a dia na função, pois me sentia mais segura no que fazia. A partir dessa segurança quem recebia o serviço prestado pela secretaria escolar também saia satisfeito.	Objetivo número 3.
<b>TAE 2</b>	As mudanças foram positivas pois, no PROFUNCIÓNÁRIO aprendi a ‘buscar repostas’ então quando algo me desafia já sei onde procurar.	Objetivo número 3
<b>TAE 4</b>	Aprimorei e aperfeiçoei em muito a minha atuação profissional.	Objetivo número 2.
<b>TAE 6</b>	Teve mudanças positivas pois, fui privilegiada com conhecimentos nas diversas áreas e também com trocas entre os pares.	Objetivo número 3.
<b>TAE 8</b>	Além dos fascículos e ensinamentos, a interação com os colegas produz conhecimento inestimável e assim poder trazer para o seu trabalho o que você gostou do trabalho do outro e ter maneiras diferentes de fazer aquilo que você considera que não dá certo em que o outro está fazendo.	Objetivo número 3.
<b>TAE 9</b>	Foi positiva em todos os aspectos, pois pude compreender melhor as funções da secretária, tais como arquivamento de documentos escolares, relações interpessoais, entre outras.	Objetivo número 3.
<b>TAE 10</b>	Quanto mais sabemos, melhor para executarmos nossa atuação.	Objetivo número 3
<b>TAE 12</b>	Todo aprendizado é bem-vindo. Sempre aprendemos ao conviver com outros iguais a nós. Creio que o ponto mais positivo foi a troca de experiência.	Objetivo número 3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando perguntados se saberiam precisar quais atribuições que são inerentes as suas funções na instituição, 100% (cem por cento) dos entrevistados tem conhecimento sobre suas atribuições. Dos 12 (doze) TAES, todos responderam que saberiam descrever quais são suas atribuições na Secretaria Escolar, porém, o TAE 1 na atualidade está lotado(a) na Biblioteca Integradora, anteriormente ele atuou na secretaria da Escola que trabalha.

O TAE 2 enfatiza que além de realizar suas funções, é membro do colegiado da Escola, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), remetendo que há certo envolvimento e participação dele nas decisões sobre os assuntos deliberados neste conselho. Conforme aponta: “Sou TAE e realizo serviços inerentes a função na secretaria, além disso estou como presidente do CDCE” (TAE 2). Alguns justificaram usando nas respostas a

legislação, que descreve suas atribuições quanto a função de TAE profissionalizado. O quadro a seguir apresenta suas argumentações.

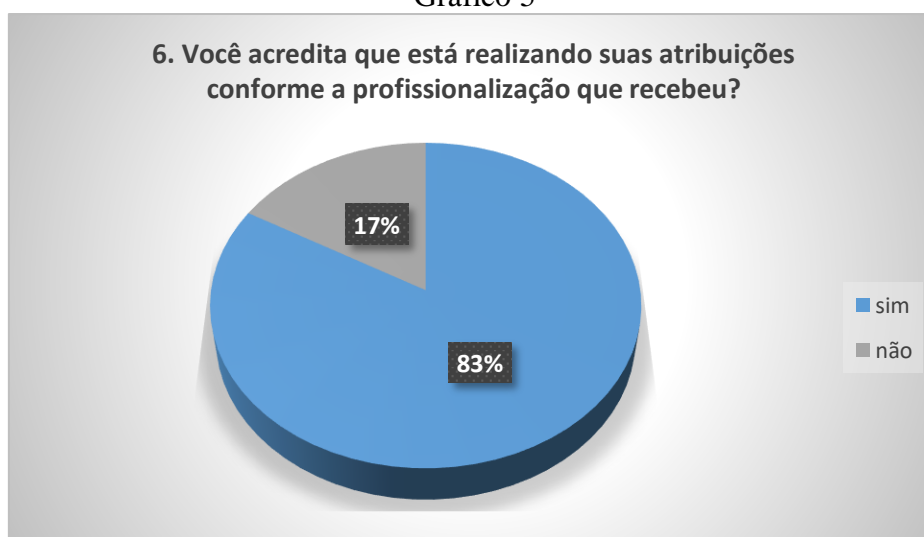
Quadro 12: Respostas baseadas em legislações vigentes.

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas dadas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>TAE 3</b>	Apliquei muitas vezes as leis n. 050 e n. 049 nas formações da escola.	Objetivos números 2 e 3.
<b>TAE 8 e TAE 10</b>	O conhecimento e a busca constante por novos aprendizados, a leitura de normas, portarias e orientativos faz com que fique claro todas suas funções.  Conforme a LC n. 50/1998, capítulo II, Seção II.	Objetivos números 2 e 3.
<b>TAE 12</b>	Estudamos muito como também trabalhamos com a lei n. 050 que trata das atribuições. Assim como portarias que todo ano são enviadas a unidades escolar apresentam essas atribuições.	Objetivos números 2 e 3

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No gráfico que se apresenta, tem-se a sistematização das repostas da questão de número 6 (seis), em que os participantes deveriam responder se estão realizando suas funções conforme profissionalização recebida, cerca de 83% (oitenta e três por cento) dizem que estão realizando.

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As justificativas dadas para as respostas foram as seguintes e refletem o perfil de saída do curso.

Quadro 13: Perfil de saída do curso segundo os sujeitos/TAEs.

<b>Respondentes</b>	<b>Respostas dadas</b>	<b>Objetivos</b>
<b>TAE 1</b>	A profissionalização abrangeu conhecimentos gerais e específicos para a função TAE, embora eu esteja afastada a mais de 5 anos da secretaria escolar, ainda desempenho minhas atribuições na biblioteca agregando os conhecimentos gerais adquiridos na profissionalização.	Objetivo número 2 e 3.
<b>TAE 2</b>	Sim porque atuo conforme o aprendizado.	Objetivo número 2
<b>TAE 3</b>	Fiz muito mais do que era minha atribuição. Fui de técnico, a diretor e coordenador. Fiz de tudo um pouco. Acredito que experiência se ganha com prática e dedicação.	Objetivos números 2 e 3
<b>TAE 5</b>	Muito ótimo o curso para uso das atribuições de Técnico Administrativo Educacional.	Objetivos números 2 e 3
<b>TAE 6</b>	Pois cumpro com todas as minhas obrigações.	Objetivo número 2
<b>TAE 8</b>	Todo curso profissionalizante agrega conhecimento, e quando há dedicação ao trabalho é feito com louvor.	Objetivo número 2
<b>TAE 9</b>	Sim, pois sempre temos formações para estar nos auxiliando no desempenho de nossas funções.	Objetivo número 2.
<b>TAE 10</b>	A capacitação nos auxilia a realizar nossas tarefas diárias.	Objetivo número 2
<b>TAE 12</b>	Por todo o tempo que estive como secretária, tendo em vista que não tive experiência como técnico-administrativo, eu sempre fiz muito mais do que me era designado. Fui diretora, coordenadora, professora. Tudo que precisasse ser feito e que eu soubesse fazer eu fiz.	Objetivos número 2 e 3.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Deve-se analisar a seguinte situação, no Estado de Mato Grosso há um processo de contagem de pontos, que ocorre todo fim de ano, sendo realizada a atribuição de classes/aulas e funções no início do ano subsequente. Este fato faz com que haja uma rotação de locais de trabalho dos TAEs, um ano ele pode estar atuando na secretaria escolar e em outro ano na Biblioteca ou em Laboratórios de Ciências e Informática, mesmo que tenha sido profissionalizado para atuar na secretaria escolar. Esta descontinuidade de função nem sempre é benéfica, já que não há experiência acumulada na função.

Lembrando que dentre estes TAEs, que responderam se estão desenvolvendo as funções conforme profissionalização recebida, temos o TAE 1 que justificou que está atuando na Biblioteca Escolar. O profissional que atua na biblioteca recebeu a formação de TAE Multimeios Didáticos quando ocorreu a profissionalização. Não é o caso deste TAE 1, que foi

profissionalizado para desenvolver suas atribuições e atividades na função de TAE/secretaria escolar. Neste caso, percebe-se desvio de função (e de habilitação específica), acabando por precarizar um trabalho importante como é o do bibliotecário.

A questão seguinte é para verificar se há influências internas ou externas, que influenciam a atuação dos TAEs, 92% (noventa e dois por cento) consideram que há influências. Os TAEs números 1, 2, 5, 6 e 8 consideram que sim, especificam como se apresentam estas influências: “*Sim, percebo influências internas e externas que ora contribuem, ora atrapalham a minha tomada de decisão para o desenvolvimento do trabalho na função atribuída atualmente*” (TAE 1); “*A todo momento somos influenciados principalmente agora nesse mundo tecnológico*” (TAE 2); “*São várias as influências, como domínio na educação escolar e também na valorização profissional*” (TAE 5); “*Cada Instituição tem um modo de trabalhar e interagir, portanto sempre existe essa influência*” (TAE 6). “*A sociedade como um todo tem criticado muito o setor público, isso desmotiva um pouco, a arrogância de alguns colegas superiores também, acredito que essas são as maiores influências*” (TAE 8).

Já o TAE 10 considera estas influências como parte de um processo do desenvolvimento humano e profissional:

*Influencias internas e externas, positivas e negativas, as vezes ajudam e às vezes atrapalham, cabe a cada um utilizar delas para crescimento, aborrecimento e/ou para transformação em conhecimento, isso é a vida e isso que nos torna melhores como profissionais e pessoas (TAE 10).*

Pode-se perceber que maioria dos TAEs realmente citam que há influências, tanto internas como externas. Chegam a classificar certas influências como positivas e negativas em alguns casos. O TAE 1 e TAE 10 enfatizam que estas influências negativas atrapalham, sendo que o TAE 1 especifica que atrapalha a sua tomada de decisões no desenvolvimento de suas funções. O TAE 8 faz um desabafo, dizendo que a sociedade tem criticado muito o serviço público e isso tem o desmotivado, ainda que existem superiores hierárquicos que são arrogantes, mas não explica bem em que contexto estes fatos ocorrem.

Esta última resposta nos remete a uma gestão baseada nos princípios generalistas. Parece que aqui se vê uma prática de vigilância gerencial, lembrando que a motivação de pessoas pensada pelo gerencialismo é apenas aquela que impulsionam as pessoas a realizarem suas atividades, mais em uma perspectiva de promover a performatividade do que de proporcionar a motivação profissional.

A crítica presente na resposta do TAE 8, que é direcionada ao funcionalismo público e a postura de superioridade do gestor, dão motivos para concordar com Sanches (2014) citando Ball, quando a autora afirma que:

A estrutura de vigilância que constitui o eixo das políticas educacionais contemporâneas expressa, para Ball (2006), uma ruptura com a ideologia neotayloriana que se pauta por uma perspectiva gerencialista: controle dos tempos e espaços escolares, produzindo uma racionalidade instrumental em busca da eficácia e eficiência. Para ele, este momento é nomeado como novo gerencialismo. Ou seja, trata-se de um modelo organizacional centrado nas pessoas, o Estado mantém um “controle à distância” diante das dificuldades do controle burocrático e porque um controle coercitivo compromete a eficiência e o empreendedorismo dos empregados (SANCHES, 2014, p. 33).

Para a autora Vargas (2015 p. 29) 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.

Diante das análises explicitadas até aqui, algumas considerações prévias são necessárias: a profissionalização não proporcionou todo o conhecimento necessário para uma boa atuação profissional, pois esta deve ser refletida também pela prática profissional, por meio do currículo oculto.

Assim, fecha-se por ora, as análises provisórias sobre a contribuição dos gestores e TAEs profissionalizados, espera-se ter contribuído também para dar voz às angústias, opiniões, reflexões, por fim, às vivências destes profissionais que no cotidiano escolar enfrentam desafios para dar cabo de suas tarefas neste momento pandêmico em que estamos passando. Após análise feitas, vamos as nossas conclusões.

## CONCLUSÃO

O escopo da pesquisa foi realizar a análise da oferta de profissionalização técnico-pedagógica entre os anos de 2012 e 2015, oferecida aos profissionais não docentes lotados nas secretarias das Escolas de Juína/MT, a fim de avaliar seus avanços, perspectivas e desafios, também junto às instituições em que estão lotados os sujeitos da pesquisa e gestores destas.

Analisou-se, por meio das instituições de ensino em que atuam os servidores profissionalizados e nas avaliações das instituições ofertantes (SEDUC/MT, SMECs, IFMT) se houve expansão das aprendizagens assimiladas, incorrendo em alterações da prática profissional e no papel de educador deste grupo. Buscou-se saber se ocorreram e quais são as principais conquistas e perspectivas obtidas após a profissionalização pelos PNDs profissionalizados e qual a visão dos resultados obtidos segundo as instituições ofertantes. Investigou-se se o perfil esperado da profissionalização sofreu influências internas e externas, que marcam e/ou marcaram a forma de gerir os serviços públicos.

O Estado Brasileiro e o Estado de Mato Grosso têm atuado, no decorrer dos últimos 20 (vinte) anos, para traçar um perfil e uma identidade profissional aos servidores não docentes que atuam nas escolas públicas brasileiras, este fato é percebido por meio de fomentos, de legislações e da implementação de políticas públicas educacionais, como por exemplo as voltadas às formações iniciais e continuadas e as profissionalizações.

Mas, sabe-se que a busca pelo reconhecimento e valorização profissional, partiu das ações dos próprios PNDs, que se organizaram para que este direito fosse incorporado nas decisões políticas, econômicas e sociais. Nota-se que com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 2009, houve também uma alteração quanto às perspectivas formativas dos PNDs, já que a Lei n. 12.014/2009 considera como profissionais de Educação os servidores não docentes, mediante a conclusão da habilitação específica. Este fato tem exigido que muitos funcionários retomem seus estudos. Ao retornarem aos estudos, estes profissionais não docentes descobriram que existiam outros sujeitos com a mesma história de vida, ou com histórias semelhantes e que se podia fazer uma troca de experiências, que refletiria na sua prática profissional e social.

Para alcançar os objetivos, o uso de algumas metodologias foi essencial. Realizou-se leitura crítica dos documentos institucionais e obras que tratavam das seguintes temáticas: políticas públicas educacionais, legislações pertinentes à formação e profissionalização dos servidores da educação não docentes, gestão escolar, gerencialismo, história e construção da identidade dos sujeitos, processo de terceirização de atividades meio e fim, reconhecimento e

valorização profissional e etc., além de analisar os conteúdos e discursos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa. O caminho percorrido pelo estado do conhecimento e a metodologia proposta, dão legitimidade e credibilidade à pesquisa.

Embora alguns documentos e legislações reconhecessem que será necessário repensar o papel do servidor não docente nas instituições, principalmente na melhoria da sua qualificação para o trabalho, o PNDs devem cumprir critérios para serem considerados profissionais da educação.

Mesmo aqueles servidores que já tinham um longo período de atuação na educação com outras formações em nível de ensino médio e até de nível superior e pós-graduados, somente foram considerados profissionais da educação e educadores, aos olhos da Lei e aos olhos da maioria dos demais profissionais da educação, quando concluíram a chamada profissionalização específica. Podemos afirmar que, infelizmente, socialmente alguns profissionais não docentes profissionalizados, ainda não são reconhecidos de fato e de direito como profissionais da educação/educadores no interior das Escolas em que atuam e de certa forma fora delas.

Quando se olha para o aspecto social, tratando-se de avanços quanto a visibilidade, o reconhecimento profissional e a abertura para a participação destes sujeitos no processo educativo e quanto a sua definição funcional, não houve os resultados esperados.

Quanto à indefinição profissional, podemos dizer que a mesma é utilizada de maneira deliberada, já que não definindo funções e atribuições, pode-se colocar o profissional a desempenhar toda a atividade que aparecer na instituição, contrariando os princípios da profissionalização ofertada, já que este profissional, durante a formação, recebe conhecimentos que devem habilitá-lo, especificamente, para o exercício de uma determinada função.

Diante das análises dos documentos, legislações e respostas dadas pelos aos gestores das escolas em que atuam os TAEs, profissionalizados em Juína/MT, entre os anos de 2012 e 2015, reflete-se que ainda há um desconhecimento por parte destes, de seus papéis e funções para atuar na secretaria escolar. A valorização salarial aparece como oportunidade e não como um direito e/ou um processo inerente à obrigatoriedade da conclusão da profissionalização específica e também como exigência das legislações existentes.

Este fato de a sociedade e os próprios cursistas egressos não perceberem que a formação e profissionalização é um direito que deve ser fomentado e não uma oportunidade dada, nos faz perceber que há uma ausência do sentido de cidadania, o que torna mais relevante que estes sujeitos percorram os caminhos da emancipação e da educação omnilateral.

Mesmo diante deste desconhecimento por parte de alguns gestores sobre as trajetórias dos PNDs, os mesmos reconhecem a importância da atuação dos TAEs profissionalizados nas instituições em que atuam. Em contrapartida, os TAEs profissionalizados reconhecem a importância de atuarem em parceria com os gestores e com seus pares para a melhoria da educação.

Há uma preocupação por partes dos servidores, de que sua atuação no espaço escolar seja correspondente com os preceitos das legislações vigentes, valorizam a troca de experiência que obtiveram durante a profissionalização e após a conclusão dela, reconhecem que além de serem conduzidos por força da Lei, a profissionalização lhes proporcionou possibilidades e oportunidades, fazendo com que suas expectativas fossem correspondidas.

Com todos os problemas e falhas citados nos documentos oficiais e pelas argumentações e afirmações de gestores e servidores profissionalizados que participaram da pesquisa, pode-se concluir que a experiência da profissionalização específica no país, Mato Grosso e Juína foi exitosa, na medida que mudou percursos de vida e ampliou o envolvimento profissional dos PNDs. As trajetórias profissionais e pessoais foram alteradas em decorrência da ampliação do nível de conhecimento e também pela equiparação salarial, que tem garantido aos profissionalizados um grau de reconhecimento que antes não existia.

Também se pode concluir que as influências internas e externas que foram sucintamente citadas e exemplificadas pelos gestores e egressos não impediram que as atribuições inerentes às suas funções fossem realizadas a contento. Parece que a Escola como um organismo vivo, adapta-se as situações que são impostas ao seu cotidiano.

Deve-se esclarecer que embora o estudo tenha sido realizado com rigor acadêmico, ainda há muito a ser pesquisado e registrado no que diz respeito a profissionalização em serviço dos PNDs. Estes sujeitos estão presentes entre os profissionais da educação e nas instituições de ensino, porém há poucos registros sobre seus percursos, conquistas, perspectivas e direitos. Por isso, o estudo precisa ser ampliado e é necessário dar sequência a pesquisas que pretendam contribuir para a visibilidade e emancipação dos profissionais não docentes, que atuam nas instituições de ensino no Brasil. Lembrando que o olhar sobre os PNDs, não se esgota nestas páginas do estudo e que outros olhares podem e devem ser lançados sobre estes sujeitos.

São necessários alguns alertas sobre o futuro do programa Profuncionário que, infelizmente segue o exemplo de outras políticas públicas e ações governamentais: atualmente não há indícios de que este programa tão relevante aos profissionais não docentes tenha continuidade, embora temos uma demanda de profissionais da educação a espera pelo retorno de suas atividades e assim, poder ter seus direitos de formação, profissionalização,



reconhecimento e valorização profissional garantidos. Afinal não estamos tratando de formação continuada e profissionalização em serviço? Será que nos próximos estudos mudaremos nossas temáticas para “formação descontinuada e “desserviços profissionais”? Esperamos que não! Já que, não será possível desenvolver a atividades com qualidade sem que estes profissionais estejam preparados e devidamente habilitados para exercer suas funções no espaço escolar.

Considerados como profissionais de educação, após profissionalizados, os TAEs da secretaria escolar da turma de 2012 a 2015 e as outras que virão, podem e devem contribuir para a melhoria dos processos educacionais, colocando em prática sua formação técnico-pedagógica, para que este sujeito tenha seu reconhecimento e valorização profissional. Espera-se que a relevância de sua atuação no espaço escolar seja reiterada e que este servidor público seja considerado verdadeiramente profissional da educação. Este sim, é sem dúvida um grande avanço.

## REFERÊNCIAS.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011/2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015.

ALBUQUERQUE, Dálete Cristiane Silva Heitor de; PEREIRA, Vinicius Carvalho (Orgs.) **Construindo a EaD: primeiros passos**. 1. ed. Cuiabá/MT: Editora IFMT, 2013.

ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira; SANTOS, Jocilene Barboza dos. Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009

BERNARDO, Nairim; SEMIS, Laís. 6 possíveis efeitos da terceirização na Educação. **Nova Escola**, mar. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4865/6-possiveis-efeitos-da-terceirizacao-na-educacao>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BESSA, Dante Diniz. A carreira dos funcionários da educação: a concepção de formação do PROFUNCIÓNÁRIO. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 10, n. 18, p. 201-214, jan./jun. 2016.

\_\_\_\_\_. PROFUNCIÓNÁRIO: curso de formação para funcionários da educação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 485-497, jul./dez. 2009.

BRASIL. **Plano Diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília/DF: Presidência da República, 1995.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.271, de 7 de julho de 1997. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. CNE/CEB 016/2005**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Portaria normativa MEC n. 25, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIÓNÁRIO, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.014, 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007/2010/2009/Lei/L12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007/2010/2009/Lei/L12014.htm)>. Acesso em: março. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política 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 - PROFUNCIÁRIO, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 5, 03 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica**: reconhecimento e valorização dos profissionais não-docentes. Brasília/DF: Ministério da Educação, fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Orientações Gerais**. 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 9.507, de 21 de setembro de 2018. Dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, ed. 184, Seção 1, p. 3-4, set. 2018.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre/RS, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Funcionários de escola - Trajetória e desafios da profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 493-500, jul./dez. 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

FONSECA, Dora Ramos. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. **Revista Contemporânea de Educação**, Aveiro/Portugal, v. 14, n. 31, set/dez. 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa quantitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.  
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2008.

JUÍNA. **Lei complementar 1399, de 2012**. Institui o Plano de Carreiras dos Profissionais da Educação do Município de Juína/MT. Juína/MT: Gabinete do Prefeito, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 1.145, de 21 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a reformulação da carreira dos profissionais da educação básica do município de Juína/MT, e dá outras providências. Juína/MT: Gabinete do Prefeito, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 429, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a lei orgânica dos profissionais da educação básica do município de Juína. Juína/MT: Gabinete do Prefeito, dez. 1996.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Brasília/DF, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LOPES, Claudia Simone Carneiro. **A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da Escola pública estadual no Programa PROFUNCIÓNÁRIO**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas 2003.

MATO GROSSO. Edital de seleção n. 010/2009/GS/SEDUC-MT. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá/MT, p. 6, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Secretaria Escolar (PPC)**. Cuiabá/MT: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar n. 050**, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá/MT: Palácio Paiaguás, out. 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOLL, Jaqueline; et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2010.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação. **Caderno de Educação da CNTE**, Distrito Federal/DF, n. 26, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. História e construção da identidade: Compromissos e Expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. O Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes de Carreira e Área 21 História e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 361-374, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Everton Josimar. Funcionários das escolas públicas: história, legislação e luta sindical. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2017.

OLIVEIRA, Maria Izete; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia prático: Projetos de pesquisa e trabalho monográfico**. 4. ed. rev. amp. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2009.

OLIVEIRA, Nair Mendes de; et al. Os reflexos da formação continuada em serviço por meio do programa PROFUNCIÓNÁRIO: a percepção dos cursistas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT v. 4, n. 1, p. 334-354, 2019.

PENA, Rodolfo Alves. Terceirização e trabalho. **Brasil Escola**. 2021. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/terceirizacao-trabalho.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SAAS. Sistema de Acompanhamento e Avaliações de Cursos. Disponível em: <<http://moodle.saas.etec.ufsc.br/moodle/course/view.php?id=6>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SANCHES, Sandra Maria. A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência. In: Reunião anual da ANPED SUDESTE, 11, 2014. **Anais: [...]**. São João del-Rei/MG, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/04/sandra-maria-sanches.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2021.

SANTO, Eniel Espírito; DUARTE, Patricia Viera. Utilización de la Plataforma Moodle como apoyo a las Clases Presenciales: en Relato de Experiencia del Dictado de Clases en Maestría. **Revista Debate Universitario**, Argentina, n. 2, nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

SCAPINI, Leandro Antônio. **Educadores invisíveis**: a ação educativa dos não docentes na escola. 2014, 125f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2014.

SEDUC/MT. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. 2021. Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2021

SILVA, Maria Abádia da; et al. **Orientações Gerais**. 4. ed. atualizada e revisada. Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre/RS, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SUDBRACK, Edite Maria; GIEHL, Adriane Maria Sell. **Gestão escolar**: conceituações e inflexões. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2014.

VARGAS. Claudia Amélia. **O programa PROFUNCIONÁRIO e a valorização e profissionalização dos/as servidores/as não docentes da educação básica**. 2015, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia/GO, 2015.

VIEIRA. Izabella da Silva. **Avaliações em larga escala e o novo gerencialismo na educação**: atuação do gestor educacional em Alagoas. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL, 2017.

VIEIRA. Juçara Dutra. Funcionários da educação: o caso do Brasil é singular? **Revista Retratos da Escola**. Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 325-338, jul./dez. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; ANDRADE, Alenis Cleusa de; SCHNEIDER, Carlos Ev. Funcionários da educação pública: a concepção dos municípios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 437-449, jul./dez. 2009.

