



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**Programa Profucionário: aformação profissional técnica e seus impactos
como contributos para os funcionários da educação básica em Brasília DF**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação
Social e Intervenção Comunitária**

Delzina Braz da Silva

Orientadora

Professora Doutora Perpétua Santos Silva

Setembro 2016



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**Programa Profucionário: aformação profissional técnica e seus impactos
como contributos para os funcionários da educação básica em Brasília DF**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação
Social e Intervenção Comunitária**

Delzina Braz da Silva

Orientadora

Professora Doutora Perpétua Santos Silva

Setembro 2016

Epígrafe - Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus que em sonho me disse: Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele, e o mais ele fará (Salmos 37, versículo 5).

Ao Reitor do Instituto Federal de Brasília (IFB) Doutor Wilson Conciani, pela visão e ousadia no enfrentamento inicial, para tornar possível mais que uma qualificação dos seus colaboradores, mas tornar possível muitos sonhos.

A professora Doutora Maria Cristina Madeira, nossa coordenadora nesse mestrado, representante legal da instituição que, como ninguém soube mediar diferentes opiniões com bom senso a favor dessa formação coletiva.

A minha família, minhas filhas Rejane, seu marido André, Djane e seu marido Reginaldo, e a caçulinha Renata que me vêem como exemplo de mulher forte. A minha mãe D. Vitória, minha Irmã Dalva que intercediam por mim em orações.

In memória meu falecido esposo Reginaldo Braz, que sempre me incentivou a estudar.

Ao coordenador geral do mestrado do Instituto Politécnico de Santarém- PT, professor Doutor Paulo Dias, que, com serenidade e sabedoria soube nos conquistar, nos encorajando em todos os momentos: Nas aulas presenciais, na plataforma, através de e-mails, ou redes sociais, sempre com uma gentileza ímpar, um verdadeiro formador, grande Educador Social contemporâneo.

A professora Doutora Perpétua Santos Silva, minha orientadora nesta dissertação por todas as observações e idéias diante do seu grande conhecimento e experiência na área da Educação Social.

A secretária do Instituto Politécnico de Santarém, Sonia Jesus, pela presteza, as informações e devolutivas imediatas.

A todos meus colegas de trabalho do núcleo da Educação a Distância, os da Pró-Reitoria de Ensino que de alguma forma me ajudaram, mesmo que fosse para me ouvir, isso também é partilhar. Cito em especial Cecília Cândida Frasão Vieira.

Aos colegas da I turma desse mestrado, os desbravadores, que juntamente comigo fomos a Portugal pela primeira vez, e nessa viagem enfrentamos muitos desafios. Menciono esse carinho que me foi dispensado aos colegas: Davi Lucas,

Priscila de Fátima, Fátima Bandeira e seu esposo André, Renato Gomes e sua esposa Maria Leonete.

Agradeço a equipe formadora do Ministério da Educação (MEC), que estão à frente do Programa PROFUNCIÁRIO pelas inúmeras informações, em especial ao professor Doutor João Monlevade, também a equipe do sindicato dessa categoria SAE/DF.

Toda equipe de trabalho da EaD, os tutores Iane Almeida, Kadidja Valéria Reginaldo de Oliveira, Mirian Lemos, Rejane Carvalho de Barros e Carmem Neide Antunes Pinheiro, que trabalharam comigo no programa e nessa oferta de 2014/2015.

Também nessa caminhada minhas amigas, Kelci Pereira.

Especialmente aos alunos cursistas do programa nesse biênio 2014/2015, pelo carinho e respeito. Com imensa gratidão agradeço a todos (as) pela colaboração como respondentes do questionário, contribuindo com fidelidade em suas respostas, de forma que pudemos levantar um banco de dados robusto, capaz de fazer as análises dessa pesquisa como forma de contribuição para o Instituto Federal de Brasília e para o Ministério da Educação.

RESUMO

Esta dissertação buscou investigar os impactos gerados na vida pessoal e profissional dos funcionários da carreira assistente, os trabalhadores da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal, após a conclusão dos cursos de qualificação técnica do Programa Profucionario. Esta categoria profissional, embora estejam inseridos diariamente e diretamente nas escolas, não possui reconhecimento como educador, pois suas funções e atribuições são consideradas subalternas diante de uma sociedade preconceituosa e excludente. Essa capacitação pode ser contemplada nos quatro cursos oferecidos na modalidade a distância, sendo eles: Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Secretaria Escolar e Multimeios Didáticos. Seguindo uma metodologia quantitativa, com uso da técnica de inquérito por questionário, foi possível identificar que, de um modo geral, o programa teve um impacto positivo na vida pessoal e profissional dos cursistas embora permaneça um conjunto de situações mercedoras de particular atenção por parte das instituições promotoras do curso no que respeita à aplicabilidade prática dos conhecimentos.

Palavras-chaves: Formação, Profucionário, Capacitação, Educação Social.

Abstract

This dissertation sought to investigate the impacts generated in the personal and professional life of the employees of the assistant career, workers at the basic education level of public schools at the Federal District – Brazil after completing the technical qualification courses of the “Profuncionario” Program. This professional category, although inserted daily and directly in schools, does not have recognition as educators, since its functions and attributions are considered subaltern before a prejudiced and excluding society. The “Profuncionário” offered in the distance modality the following subjects: School Feeding, School Infrastructure, School Secretary and Didactic Multimeters. Following a quantitative methodology, using the questionnaire survey technique, it was possible to identify that, in general, the program had a positive impact on the personal and professional lives of the students, although a number of situations deserves a particular attention from the Institutions promoting the qualification with regard to the practical applicability of knowledge.

Keywords: Qualification, “Profuncionário”, Training, Social Education.

SIGLAS

AIEJI – Associação Internacional de Educadores Sociais

AESC - Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará.

CEAD – Centro de Educação a Distância

CEB - Conselho de Educação Básica

CEFET – RR – Centro de Ensino de Educação Tecnológica de Roraima

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED – Conselho dos Trabalhadores em Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CUT – Central única dos Trabalhadores

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FASE – Fundação de Assistência Social e Educacional

GDF – Governo do Distrito Federal

IFB – Instituto Federal de Brasília

IF – Institutos Federais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE – Plano Nacional de Educação

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PROEP – Programa Profissional Supervisionado

PROFUNCIONARIO – Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação

SAE/DF – Sindicato dos Auxiliares Escolar do Distrito Federal

SEB – Secretaria de Educação Básica

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Índice

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Siglas	
Introdução.....	1
Capítulo I – Breves notas sobre a Educação	10
1. A Educação no Brasil.....	10
1.1. A trajetória da educação profissional no Brasil	14
1.2. Educação ao longo da vida: contexto histórico e paradigma	25
1.3. Educação Social e pedagogia social: breves notas.....	32
2. Contextualizando o Programa Profucionário	42
2.1. Operacionalização – construção da proposta	51
2.2. Estrutura curricular – Módulos/eixos	55
2.3. Objetivos da fomação	57
2.4. A Metodologiado Programa.....	59
Capítulo II – Metodologia e Técnicas de pesquisa.....	62
Capítulo III – Resultados da pesquisa empírica as percepções dos egressos do Profucionário	68
1. Perfil dos inquiridos	68
2. Fatores motivadores para a realização do curso, facilidades e dificuldades	81
4. Impactos da formação na vida profissional e pessoal	89
Capítulo IV - Considerações finais e contributos para uma proposta interventiva	99
Referências Bibliográficas.....	113
Anexos	101
Carta aos inquiridos	

Inquérito por questionário

Carta aos Directores das Escolas

Fotografias

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Orientações contextuais43

Figura 2 - Esquema do contexto de construção da proposta do Profuncionario 51

Figura 3- Cruzamento dos eixos de formação55

Figura 4 - Esquema das relações entre os eixos na constituição do currículo.....58

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição segundo o sexo, por curso 69

Tabela 2 –Distribuição segundo a idade..... 70

Tabela 3- Tempo de conclusão do ensino médio 71

Tabela 4 - Tipo de Instituição da conclusão do ensino médio..... 74

Tabela 5 - Naturalidade por região 76

Tabela 6- Arrimo de Família segundo o sexo..... 77

Tabela 7 - Realização prévia de outro curso profissional..... 78

Tabela 8 - Tempo de carreira dos servidores..... 79

Tabela 9 - Curso escolhido no Profuncionario 80

Tabela 10 - Como tomou conhecimento da formação..... 81

Tabela 11 - Fator Motivador..... 83

Tabela 12 - Facilidades Pessoais 85

Tabela 13 - Dificuldades Pessoais 86

Tabela 14 - Dificuldades Profissionais 87

Tabela 15 - Facilidades pedagógicas no curso 88

Tabela 16 - Novas funções na escola após o curso 89

Tabela 17 - Aumento salarial, mudança de salário..... 91

Tabela 18 - Fortalecimento da autoestima..... 92

Tabela 19 - Efeitos após o curso na vida pessoal	93
Tabela 20 - Efeitos após curso na vida profissional	94
Tabela 21 - Aplicação prática (PPS).....	97

INTRODUÇÃO

O mundo atual vive sob a regência da chamada globalização, marcada por diversos fluxos informacionais entre eles as tecnologias da comunicação. Esse fator condiciona as inúmeras interfaces das mais diversas sociedades: economia, comunicação, sustentabilidade, padrões sociais e Educação.

Nesse contexto, as exigências formativas para o exercício da cidadania se modificaram em relação ao passado, sendo imposta aos trabalhadores a necessidade de lidarem com instrumentos de tecnologia de informação e comunicação para se inserirem no âmbito da produção, mas também da cidadania.

No Brasil, como parte dessa mudança global e em função das lutas populares, a oferta educacional se expandiu em todos os níveis nos últimos anos, mas com perdas importantes na qualidade do ensino. O que se verificou no início dessa expansão, que remonta aos anos 1959 da industrialização do país, foi que a educação pública adquiriu um sentido de apenas formar trabalhadores executantes e não pensantes. Ou seja, a educação foi esvaziada de seu sentido crítico de formação, figurando como um mecanismo a mais da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

As grandes mudanças ocorridas nos mais variados quadrantes das sociedades em geral e, no nosso caso, da brasileira em particular, trouxeram novas exigências em todos os segmentos da sociedade e principalmente no mundo do trabalho; diante disso, há uma teia envolvendo as complexas relações: trabalho, educação, formação e escolarização.

No Brasil, as nossas origens herdadas pela nossa própria história de educação, submissão e exclusão foram sendo questionadas como algo a ser superado. As propostas idealizadas pelos educadores da Escola Nova, que ficou conhecida como um clássico na

literatura Pedagógica da educação Brasileira marcaram esse processo. Citando Ghiraldelli Junior (2009, p. 41), “(...) o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, por figuras como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, foi um verdadeiro ato de defesa da democratização da educação de qualidade”.

Ao apostar numa educação de qualidade onde os educandos tornem se sujeitos atuantes no presente com vistas ao futuro, com conhecimento, novas habilidades e com capacidade para enfrentar novos desafios, foi o ponto de partida desse Manifesto, que pautou a legitimidade da educação como um direito, conforme está posto na Declaração dos Direitos Humanos: de que a educação é um direito maior e fundamental para a exigência digna de todo ser humano. Nesse sentido, a educação se insere como diretriz fundante na construção da civilização brasileira, na medida em que a Constituição Federal a destaca, no inciso III do artigo 1º, como um princípio fundamental à “dignidade humana”.

Partindo deste pressuposto de igualdade/desigualdade no Brasil, apresentamos este trabalho como dissertação no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, incidindo sobre um Programa das Políticas Públicas do Governo Brasileiro - Profuncionario. Trata-se de um Curso Técnico de Formação inicial para os Funcionários da Educação Básica da carreira assistente da educação, que exercem funções de merendeiras, porteiros, vigilantes, auxiliar de secretaria, auxiliar de laborários de informática e serviço de manutenção patrimonial, correspondendo a um programa de qualificação profissional em serviço para os trabalhadores auxiliares, técnicos da carreira de assistência das escolas públicas em toda abrangência nacional, conforme consta da sua apresentação no Portal do Ministério da Educação, visando à formação

dos funcionários das escolas em efetivo exercício, em cursos compatíveis com as atividades desempenhadas no dia-a-dia profissional. (Portal MEC).

O reconhecimento da necessidade desta formação para esta categoria, funcionários da carreira assistente, só aconteceu em 2004, quando o Ministério da Educação – MEC implantou a política de valorização constituindo ações articuladas em três frentes: a) reconhecimento das novas identidades funcionais; b) oferta de escolarização, formação inicial e continuada; c) estruturação de planos de carreira e implementação de piso salarial (Orientações Gerais 2012, p.29).

O objetivo geral do Programa é oferecer formação profissional, em nível médio e a distância, aos funcionários que atuam nas escolas de ensino da educação básica pública. O público-alvo são os funcionários da Educação Básica Pública, tendo os cursos ofertados ao período 2014-2015 sido quatro para as áreas específicas de Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar.

Importa, também, salientar o interesse pessoal da pesquisadora pelo tema, motivos que sujam à sua escolha.

Depois de quatro anos trabalhando no programa, desde a implantação da modalidade EaD, no IFB em 2012, foram surgindo algumas inquietações. A nossa história de vida pessoal se cruza em alguns momentos com o perfil destes cursistas. Houve um compromisso e uma empatia pelo programa e pelos cursistas sendo necessária aqui uma breve digressão memorial. São nossas origens de família de classe trabalhadora que levaram ao interesse pelo tema da educação profissional/qualificação a partir de uma perspectiva não dualista, que considera os trabalhadores como sujeitos de direito e de aprendizagem, um ser pensante, reflexivo, não um mero executor de ordens, mas um trabalhador em sentido pleno.

Nosso primeiro contato com este programa de formação foi em 2008, quando participámos de uma seleção para professor pesquisador em uma disciplina do eixo pedagógico no Centro de Ensino de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR). Após nossa remoção para Brasília, trabalhamos no programa desde sua implantação no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica IFB, em 2012, tendo desenvolvido diversificadas atividades de gestão, entre elas, atuações em coordenação de tutoria e supervisão geral do programa, embasada pela formação profissional pedagógica.

Com essa atuação e acompanhamento do desenvolvimento dos cursos, bem como no acompanhamento dos alunos - desde a divulgação de vagas, matrículas, recepção nos polos, semana de ambientação, treinamento e acompanhamento ao longo do curso, conhecemos o perfil dos alunos e suas dificuldades com o curso – principalmente sobre a modalidade, inusitada para eles, de Ensino a Distância (EaD). A dificuldade, à data, percebida como de maior peso era a falta de conhecimentos e habilidades com o mundo virtual, dado que muitos dos formandos nunca haviam tido acesso ao computador e a internet. Mas, também, a dificuldade para participarem nos encontros presenciais que, embora garantidos por uma portaria que previa o afastamento de um dia por semana dos formandos, esbarrava, por vezes, na inflexibilidade de alguns gestores. Outra inquietação dos estudantes se referia a suas dificuldades em como conciliar estudo e trabalho levando em consideração o tempo de afastamento deles na escola como discentes.

Da vivência e das experiências na atuação de supervisão ao programa, ofertado pelo IFB, em consonância a Diretoria de Políticas de Ensino - DRPE, que entre outros itens, deve atuar juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino nos estudos e nas proposições de políticas e ações para a educação profissional em seus diferentes níveis e

modalidades (conforme Resolução Nº 35/2012), correspondeu ao processo no decurso do qual nasceram questionamentos a respeito da efetividade da troca de saberes, da formação técnica e humana, das rupturas sociais e da sua reconstrução neste movimento constante de transformação que acontece nesse programa. Perguntávamo-nos “será que os egressos realmente se assumiram como cidadãos autônomos e técnicos? Perceberam as diversas dimensões da realidade nas escolas? Deixarão o anonimato e a invisibilidade tornando-se educadores nas escolas e na comunidade escolar? Serão reconhecidos em seus locais de trabalho como agentes colaboradores e participativos no processo enquanto formação, aquisição de novas habilidades e reconhecimento da sua identidade profissional?”. Essas, e tantas outras questões, foram suscitadas durante nosso trabalho como coordenadora de tutoria e supervisora geral do programa no IFB desde 2012, função pautada para atendimento de visão estratégica, ao projeto de tornar o IFB uma referência em EaD por apresentar práticas inovadoras, metodologias diferenciadas e resultados impactantes, visão integrante e apresentada para Políticas de Educação a Distância elencadas no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Brasília (2014).

Temos consciência da impossibilidade de responder a todos estes questionamentos, dadas as limitações temporais e de dimensão que se impõem num trabalho desta natureza. Assim, procuraremos apresentar uma primeira abordagem exploratória, que permita um mapeamento inicial desta realidade, sem prejuízo de posteriormente se continuar o seu desenvolvimento e o aprofundamento de algumas dimensões de análise que ficarão, aqui, necessariamente apenas afloradas.

Apresentar um programa no enquadramento das políticas públicas do governo brasileiro como o Profuncionario, corresponderá, antes de mais, a apresentar às pessoas, aos educadores, à classe gestora e, também, aos estudantes de Educação Social e

Intervenção Comunitária, que existem inúmeras possibilidades de trabalhos educativos e educacionais com ações interventivas que podem contribuir em prol da sociedade, dos seres humanos, de uma classe ou categoria.

Este Programa é considerado como um dos de maior sucesso como forma interventiva e formativa para os trabalhadores que necessitavam de uma formação profissional dentro da educação. Seu reconhecimento pelo MEC e demais instituições nas várias camadas educacionais provocou uma revolução em vários sentidos. Desde logo pela sua abrangência, considerando a dimensão do Brasil, um grande país de extensão geográfica, com cinco grandes regiões, em que todas foram atendidas pelo Programa conforme a responsabilidade das Regionais Estaduais, Municipais ou Federais.

Por outro lado, e constituindo o alicerce principal para as explicações desta temática, que envolve um programa cujo contexto traz explícitas a igualdade e oportunidade para todos, questões de total enquadramento no âmbito da Educação Social, ainda assim, percebe-se uma exclusão de modo mais ou menos velado por uma classe de trabalhadores.

O Programa Profuncionario, parte do princípio que existem necessidades de formação profissional e pretende, igualmente, contribuir para a identidade profissional dos funcionários da educação não docentes. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma reflexão por parte de toda a comunidade escolar onde o sujeito esteja inserido, conhecendo e reconhecendo-o como cidadão(ã), capaz de adquirir novas habilidades, reconstruir sua prática, saber relacioná-la ao seu trabalho escolar, refletindo sobre ela de modo a contribuir com outros elementos fundamentais no seu trabalho diário.

A criação e a definição dos objetivos propostos deste Programa vão além de uma qualificação: um dos propósitos é oferecer subsídios para um melhor desempenho das tarefas educativas, discutir o seu fazer profissional como técnico, educador e cidadão.

Neste reconhecimento de espaço, saberes e aprendizagens a educação prevê para estes funcionários, alunos/cursistas, uma nova visão do processo educativo. É certo que todos vão se deparando na atualidade com as novas exigências nas escolas e precisam, assim, de outros saberes para acompanhá-las, quer sejam: na comunicação, nas relações interpessoais, nas formas de tratamento, no manuseio de objetos, nas ferramentas tecnológicas e instalações diversas, assim, estes sujeitos precisam de um preparo técnico e humanizado.

O Programa destina-se a um público de alguma forma considerado excluído, pois mesmo sendo profissionais de carreira e concursados, porém, se diferenciam dos demais funcionários das escolas pela natureza dos trabalhos que executam e que leva à construção de representações que os minorizam no processo educativo e no contexto escolar relativamente aos demais.

Como já anteriormente se referiu, não sendo possível abarcar a multidimensionalidade de questões que podem ser levantadas quanto ao desenvolvimento do Programa e as várias abordagens possíveis (quer do lado das instituições onde os formandos desenvolvem a sua atividade, quer do lado da instituição que organiza e oferece a formação, quer, ainda, da parte dos próprios formandos), no âmbito deste estudo, optou-se por tomar a perspectiva dos técnicos que concluíram um dos cursos ofertados pelo IFB no âmbito do Programa.

Assim, é nosso objetivo geral conhecer a percepção dos egressos quanto ao impacto que os cursos do Programa Profuncionario causaram na sua vida pessoal e profissional. Para tal, tomaremos como objeto na nossa pesquisa as turmas da segunda

oferta no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFB), que teve lugar no biênio 2014-2015.

Como objetivos específicos, procuraremos:

- Perceber se os participantes nos cursos, agora técnicos com formação específica, reconhecem os fundamentos e princípios da sua profissão;
- Conhecer as suas percepções quanto ao reconhecimento de uma nova identidade enquanto profissionais, após a qualificação em serviço pelo Programa Profucionário;
- Identificar as dificuldades e facilidades sentidas na e para a realização dos cursos;
- Perceber se decorreram mudanças de cargo (nova profissão) por parte desses funcionários nas escolas a partir da formação;
- Identificar se o aprendizado teórico foi posto em prática nas escolas.

Como já se referiu, são profissionais que trabalham nas escolas nos cargos de merendeiras, porteiros, serviços gerais de manutenção predial, vigilantes, auxiliares de secretaria e auxiliares de laboratórios de informática. Estes funcionários não são considerados educadores, portanto, são excluídos pelos trabalhos que realizam e também pelo pouco conhecimento em letramento falado, escrito e digitalizado.

Como educadora e mestranda em Educação Social e Intervenção Comunitária, vemos neste trabalho a oportunidade de colocar em prática, como “Educadora Social”, diversas intervenções que sejam capazes de interferir com ações efetivas, buscando e promovendo estratégias para a efetiva cidadania, resgatando dignidade e autoestima destas pessoas que estão atuando no mais importante cenário, a Escola. Pelo que, como finalidade última deste trabalho, pretendemos apresentar algumas recomendações no sentido de desenvolvimento futuro de uma intervenção que para tal possa contribuir.

No que respeita à sua estrutura, o trabalho divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo respeita à fundamentação teórica que permite concatenar em breves notas sobre a educação no Brasil, cenários e modalidades de ensino, onde vários conceitos são abordados e conta com o contributo de vários autores sobre a Educação profissional, Educação Social, Educação ao longo da vida e Educação Politécnica/Ominilateral. Procedemos igualmente à contextualização e apresentação do Programa Profuncionario, em sua missão nacional, de forma geral, sua estrutura, a fundamentação legal, construção da proposta, objetivos, estrutura curricular e sua implementação/realização no Instituto Federal de Brasília IFB, com os funcionários da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (GDF).

No segundo capítulo descreve-se a metodologia aplicada, define-se o estudo, os sujeitos da pesquisa, apresentam-se as opções metodológicas e técnicas, os instrumentos utilizados na recolha da informação e formas de tratamento.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados da pesquisa empírica, assim como os dados analisados e discutidos. No quarto e último capítulo apresentamos as considerações finais e fornecemos alguns contributos para futura proposta de intervenção; tecemos alguns comentários das observações e procedimentos pedagógicos com objetivos de melhor acompanhamento, suscitando melhores resultados de aprendizagem para os cursistas diante do olhar de educador social, mediante resultados do estudo.

Capítulo I – Breves notas sobre a Educação

O presente capítulo respeita à fundamentação teórica que permite concatenar em breves notas sobre a educação no Brasil, cenários e modalidades de ensino, onde vários conceitos são abordados e conta com o contributo de vários autores sobre a Educação profissional, Educação Social, Educação ao longo da vida e Educação Politécnica/Ominilateral.

1. A educação no Brasil

A temática da educação está para nós como um conjunto harmonioso de uma grande orquestra, onde cada instrumento tem um som, um profissional habilitado e o momento certo de ser encaixado pela partitura conforme a regência; na educação também é assim, esta é:

(...) um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram certa visão de mundo e de sociedade. Daí existirem muitas concepções e práticas da educação. Não dá para falar de uma educação em geral, separando-a de seu contexto histórico. É preciso identificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente. (Gadotti, 2012, p. 1).

No Brasil, a história da educação, como em vários países, passou por diversas fases, mudanças e adaptações até ser legalizada, influenciada pelas necessidades da sociedade, da Constituição/Estado ao atendimento do direito à educação para com o povo brasileiro.

A história da educação no Brasil teve início com a chegada dos portugueses a estas terras em 1500, e em aspectos formais como a chegada de padres da Companhia de Jesus em 1549, que no início tinham a missão de evangelizar, catequizar e transformar os indígenas que aqui habitavam em cristãos, foi uma educação voltada para o senso religioso.

A educação implantada foi constituída por sentimentos religiosos de propagação da fé cristã e Deus ainda era o centro de tudo e, por mais de 200 anos, os jesuítas foram os únicos educadores no Brasil.

O primeiro estabelecimento de ensino, a Casa do Nome de Jesus, que depois se chamaria Colégio dos Meninos de Jesus, missão da instituição no início, ensinava apenas a ler e a escrever.

Além de índios, as crianças brancas que viviam no Brasil Colônia também eram escolarizadas segundo o método “Ratio Studiorum”, criado pelos jesuítas. Elaborado por Inácio de Loyola e colocado em vigor em 1552, esse método combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos, de acordo com a historiadora Margarida Miranda (2009, p. 41).

Da atuação educativa que os missionários realizaram no Brasil Colônia nos séculos XVI, XVII e XVIII, a educação ainda era restrita, e a maioria das pessoas eram analfabetas e não tinha nenhum acesso à escola. A realidade não ficou muito diferente em 1759, quando a Companhia de Jesus foi expulsa pelo Marquês de Pombal de Portugal e de suas colônias. Segundo Azevedo (1971, p. 58), “(...) em 1759, com a

expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma reforma de ensino, mas a destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico”.

Com a expulsão destes educadores em 1759, ficou um grande fosso na educação brasileira que só veio a ser preenchido com a chegada da Família Real Portuguesa que se transferiu para o Rio de Janeiro em 1808, devido à possível invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão Bonaparte. Entre a educação Colonial e nas últimas décadas do Império, até se chegar à Republicana, outras mudanças acontecem na educação. Surgem criação de Universidades, instituições culturais e científicas de nível técnico e superior, para preencher as demandas de formação das elites, que até então se dava em grande parte fora do país, nomeadamente em Portugal, Coimbra e também na França. Quanto à educação dos demais, estes não tinham muitas oportunidades, uma vez que o pensamento da época estava voltado para a educação das camadas dirigentes.

Essa história brasileira recheada por mudanças em governos, em novas leis, novos planos, novos métodos e modalidades (muitos deles foram copiados de outros países), fez com que a nossa educação ficasse em grande parte nos experimentos.

Para Meksenas,

A escola que conhecemos hoje é, portanto, produto dos séculos XVIII e XIX, período em que aparece a idéia da necessidade de educação pública e obrigatória para todas as pessoas. Já em 1619 encontramos na Alemanha, Escócia e Holanda uma educação que se dava através de escolas garantidas pelo Estado para crianças de 6 a 12 anos. Será, porém, a partir da Revolução Francesa em 1789, que se expande por toda a Europa e América a necessidade de instaurar o ensino público e científico para todos.” (2005, pp. 30-31)

Nesse histórico passamos pelas três correntes pedagógicas a Pedagogia Tradicional, A Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

(...) A Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e a Igreja. A Pedagogia nova emergiu no interior dos movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade do Brasil. A Pedagogia Libertária, ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos de transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. (Ghiraldelli Junior, 2001, p.19-20).

Após a Primeira Grande Guerra em 1920, muitas mudanças ocorreram em todas as nações, o Brasil para acompanhar as exigências de modernização começou a repensar em uma nova educação a partir de 1932 com o surgimento de um grupo de intelectuais, uma geração dos grandes educadores brasileiros preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, são eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Sampaio Dória e Carneiro Leão implantaram as idéias da Escola Nova que ficou conhecida como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como subtítulo “O Estado em face da educação” o Manifesto inicia seus parágrafos a respeito de política educacional elegendo três temas: “a educação, uma função essencialmente pública”; a questão da “escola única”; “a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação” (Chiraldelli Junior, 2009, p.44). Vale ressaltar que o Brasil nessa caminhada necessária que é promover a educação, normatiza conforme a necessidade atendendo as políticas do momento contemporâneo. É sabido que as reformas acompanham os momentos históricos, hoje o Brasil está em sua 7ª Constituição que é de 1988, as anteriores são de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 todas as antecessoras influenciaram ou normatizaram a educação estabelecendo ou

aprimorando através das legislações (divulgadas em www.senado.leg.br). Nesse sentido citamos também as principais Leis de Diretrizes e Bases, são elas: Lei 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 em vigência (e disponíveis em portal.mec.gov.br).

1.1. A trajetória da educação profissional no Brasil

No que respeita à educação profissional no Brasil, a vertente que mais nos preocupa no presente trabalho, suas raízes históricas nasceram no século passado e os seus objetivos foram mediados por aprendizagens multifacetadas, por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. Neste contexto, o Brasil segue em frente buscando alternativas se apropriando de novas condutas que sejam capazes de conduzir ao desenvolvimento como nação pretenciosa ao crescimento como país latino periférico para um país que acabara de se consolidar como nação livre, depois de várias ocupações colonizadoras como Holanda, França, Inglaterra e Portugal, ainda impregnado com fortes traços de um passado escravocrata, onde a educação era algo seletivo, pensar em educação profissional nesse momento é necessário uma breve volta ao passado. Citando Brandão,

(...)Podemos citar as práticas dos primeiros habitantes os indígenas, como prática de socialização e de convivência, no interior das tribos com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, da pesca, do plantio, da colheita, da construção e da confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam (Brandão, 1985,p.19).

Essa prática já denominava o trabalho como forma de interação nas relações sociais.

O trabalho é base para estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedade ou, então, de competição, de lutas e de conflitos sociais (Dereymez, 1995, p.5-6).

De acordo com a informação disponibilizada no Portal do MEC relativa ao desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil antes da criação da Rede Federal, a formação do trabalhador no Brasil começou desde os tempos mais remotos da colonização tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (Fonseca, 1961, citado em Portal MEC, 2009, p. 1).

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (Garcia, 2000, citado em Portal MEC, 2009, p. 1).

As relações entre escolarização, trabalho, emprego e profissionalização, partindo do cenário histórico no Brasil, têm como marco a data de 1909, quando a legislação contempla este tipo de formação:

Decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época. (Portal Brasil 2011).

Estas escolas, à data consideradas pioneiras, tinham uma vocação de inserir crianças e jovens em situação de carência e não tanto de promover formação qualificada.

Considerando o mesmo documento sistematizador da evolução do ensino profissional no Brasil, a Constituição Brasileira de 1937 é a primeira a tratar deste tipo de ensino, estabelecendo no seu Artigo 129º que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os pobres que caberão ao Estado sobre estas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (citado em Portal MEC, 2009, p. 4).

Em 1942 deu-se uma reforma significativa no sistema de ensino no Brasil, tendo sido, no âmbito dessa reforma, criadas as Escolas Industriais e Técnicas, que perduraram até 1959, altura em que foram transformadas em Escolas Técnicas Federais.

Em 1961, o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico, tendo, a partir de então, o ensino profissional passado a ser considerado como importante no desenvolvimento e na economia do país (Portal MEC, 2011).

No longo período que decorreu, com várias transições governamentais assim como com diversas legislações e reformas, era patente a existência de uma dualidade na relação da educação básica e da educação profissional; a formação propedêutica era para as elites e futuros governantes; enquanto o ensino secundário preparava as classes elitistas com formação humanística, o ensino técnico profissionalizante estava voltado para o trabalho.

Percebe-se já neste momento que estava preservada a herança cultural separatista entre as classes que estavam sendo preparadas para o trabalho cultural e o trabalho manual. De acordo com Alves:

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 e 70, foram cristalizando concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os *“alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos ,à medida que progrediam nos seus estudos”*; e, de outro, a Educação Profissional, na qual *“o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico,científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios”*(Alves, 1997, p.71, citado em Carmo, 2006, p. 148).

Com a aceleração do processo de industrialização e as necessidades urgentes para atender ao mercado de trabalho a sociedade pressiona as classes dirigentes exigindo mais com relação à educação nacional; tais pressões deram origem à Reforma

Capanema que cria e ordena um sistema de ensino profissionalizante composto por 4 modalidades: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. No entanto, percebe-se uma defasagem de conhecimentos por parte dos estudantes e, novas medidas foram criadas com o objetivo de suprir essa lacuna. O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigia uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público profissional, recém-criado não poderia fornecer em curto espaço de tempo (talvez nem a longo prazo). Diante disso o governo acabou por criar um sistema de ensino profissionalizante em paralelo com a rede pública (Ghiraldelli Júnior, 2009, p.85). Assim foram criados os “Sistemas S”, Serviço Nacional da Indústria (Senai), Serviço Nacional do Comércio (Senac) e assim, o mercado brasileiro passa para uma outra sociedade, era da industrialização.

Nesse contexto houve um enorme fosso entre empresa-capital e capital humano para acompanhar não mais uma fábrica de máquinas ordenadas, programadas, mas a nova tendência do mercado: o conhecimento da tecnologia para a mais alta disputa da competitividade mundial. O componente lógico entra no campo do saber e imbrica novas habilidades e competências.

Citando Manfredi (2002, p.151),

Nos anos 90, em virtude das transformações geradas pelos processos de reestruturação da economia, em âmbito mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, bem como da universalização da informática e de outros meios eletrônicos de comunicação e de produção da informação, gestaram-se novas necessidades educacionais, tanto no mundo do trabalho como no campo dos direitos sociais e civis. Daí a necessidade de repensar e propor mudanças no âmbito do sistema educacional e na permanência de investir em estratégias de requalificação/qualificação e de formação continuada, em outros espaços fora da escola. Assim, nascem vários

projetos e políticas educacionais de nível básico, nos contextos nacional e internacional. No Brasil, esse nível ganha certa relevância, em razão da grande dívida social que o país vem acumulando em vastos segmentos da população jovem e adulta, por causa da persistência de altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização (Manfredi 2002, p.151).

A transformação dos padrões produtivos e sociais que marcaram a modernidade capitalista, decorrentes das revoluções industriais e informacionais, colocou novas exigências de aprendizagem aos trabalhadores e cidadãos.

No caso do Brasil, a educação profissional por longa data manteve um engessamento onde limitava os cidadãos tornarem-se apenas cidadãos trabalhadores. Dessa forma, a escola como função social entre outras, tem a responsabilidade de preparar homens e mulheres trabalhadores não somente com qualidades para atuar nas funções operacionais no trabalho. A escola, como mola propulsora da cidadania, precisa mediar saberes, precisa preparar o próprio homem para interagir, compreender e modificar o espaço onde vive e trabalha para que sua competência seja afluída. Dessa forma, a função da escola antes de preparar um trabalhador de qualidade com funções operacionais para o trabalho, a escola, a sua educação, precisa preparar o próprio homem para interagir, compreender e modificar o espaço onde vive e trabalha.

É o preparo para a educação libertadora, transformadora, que Paulo Freire aponta, defende e justifica neste processo de mudanças.

Como apontado por (Freire 1997),

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista

como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realidade é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Neste contexto, no Brasil, um país em desenvolvimento e marcado pelas desigualdades sociais, a escola pública e gratuita se destaca como instituição construtora de cidadania, sobretudo para as classes trabalhadoras brasileiras, quando persegue o preceito legal de ofertar a modalidade de educação profissional.

As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso intensificam a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Novas Leis e Decretos impulsionaram a educação profissional em nosso país. A Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei nº 6.545 em 1978, Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, e a Segunda LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que veio superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização social dos bens sociais de uma sociedade (Portal MEC, 2009, p. 5).

Com a entrada em vigor da nova LDB, a Lei nº 9.394/96, decorrente da promulgação da Constituição Federal em 1988, o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais-ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino. (MEC, 2007, p. 15).

Neste contexto, no Brasil, um país em desenvolvimento e marcado pelas desigualdades sociais, a escola pública e gratuita, ganha relevância. Ela se destaca como instituição construtora de cidadania, sobretudo para as classes trabalhadoras brasileiras, quando persegue o preceito legal de ofertar a modalidade de educação profissional.

A educação profissional brasileira é definida no artigo 39 da LDB 9.394/96 nos seguintes termos: “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Desse modo, a LDB busca consolidar em lei o preceito Constitucional do “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Com a transição para o Século XXI e as profundas alterações que se dão em todas as esferas da vida social a nível mundial, novos desafios se colocam à educação, em geral e, em particular, também à educação profissional. E o Brasil não fica alheio às grandes mudanças que ocorrem por todo o mundo. De acordo com Pacheco (2010, p. 3):

(...) uma nova perspectiva para a vida humana é o objeto que nos move neste início de século e milênio, esta passagem reitera em nós questões que continuam urgentes, mobilizando o desejo e a energia de trabalho das gerações que nos antecederam. Entre essas questões encontra-se a educação, que foi particularmente atingida pela crise e pelas políticas neoliberais, perdendo suas referências. Como política social capaz de emancipar, sua força deve ser renovada por meio de projetos criativos e desafiadores.

Com base nestes pressupostos, o Governo Federal, através do MEC, desenvolveu uma política educacional inovadora que deu oportunidades reais de capacitação a jovens e adultos da classe trabalhadora e em situação socialmente mais

desfavorecida – é desenvolvida a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Enquanto instrumento de política voltada para as “classes desprovidas”, configura uma importante estrutura para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas e se tornem mais capazes de responder às demandas em que, principalmente a partir da década de 1980 mas com particular impacto no novo milênio (com o desenvolvimento e emprego das tecnologias), as empresas passaram a exigir, desde então, trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados.

De acordo com Pacheco (2010) a nova organização acadêmica, singular aos Institutos Federais-IF, aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação a partir da relação entre ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Para este autor:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos (Pacheco, 2010, p. 10).

De acordo com Pacheco (2010, p. 10), “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos”.

Para tal, do ponto de vista pedagógico, há um descentramento do conhecimento exclusivamente enciclopédico para se passar a dar mais relevância ao pensamento

analítico, procurando desenvolver uma formação profissional mais abrangente e flexível, enfatizando menos a formação para ofícios e incidindo mais na compreensão do mundo do trabalho e numa participação plena no mesmo: “Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas” (Pacheco, 2010, p.10).

Com uma estrutura *multicampi*, hoje os Institutos Federais são quinhentos e sessenta e duas unidades (562) em todos países, com uma visão tecida a partir das relações sociais existentes que oportunizam novos saberes de forma integrada e verticalizada. Assim, nestes espaços a laboralidade precede a qualificação pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais a capacidade de manter-se em desenvolvimento ao longo da vida (Pacheco, 2010).

Por essa via, compreende-se que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal. Ela resulta das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade pela ação do conjunto das organizações em geral, na qual o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal. (Pacheco, 2010, p. 5)

E foi com estas características e compromisso social que em Abril de 2012, o Instituto Federal de Brasília (IFB), deu início a um desafio proposto de implantar em oito (08) pólos da rede, um programa do governo de qualificação profissional, o Profucionário, destinado aos funcionários da carreira assistente no Governo do Distrito Federal (GDF).

A proposta aqui apresentada neste trabalho se dá no momento em que uma instituição de ensino abre espaço para uma formação profissional de nível médio a distância para servidores não docentes da educação escolar básica.

Nossa percepção em relação ao cunho social existente no programa se dá na relação com o papel dos educadores sociais, que trabalham pedagogicamente com grupos ou comunidades numa perspectiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais, atuando em tecidos sociais fragilizados.

Entre os fundamentos teórico-metodológicos da proposta educativa do Instituto Federal de Brasília, dois conceitos se destacam: o de educação omnilateral e o de educação politécnica.

A formação omnilateral diz respeito a uma educação que visa desenvolver o ser humano em sua dimensão social, psíquica, emocional.

Assim, abrange os processos formativos no âmbito do trabalho, da cidadania, dos valores e da personalidade, calcando-os na ciência, na arte e na técnica.

Não cabendo aqui o desenvolvimento desta temática, apontamos que no Brasil são diversos os autores que tratam dessa temática entre eles citamos: Demerval Saviani (1986,1988a, 1988b,1989,2003), Galdêncio Frigotto 1984,1985,1988,1991).

A formulação histórica deste conceito contradiz a perspectiva do capital humano, que é um paradigma direcionado a formar os seres humanos apenas para a venda da mão de obra no mercado de trabalho.

A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais, se dá nesse contexto educacional como forma de mediação na emancipação entre o indivíduo e a sociedade, fomentando a formação como suporte para a emancipação social.

Dessa forma, no Brasil desde 2003, a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva, esse governo tem implementado na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais, abrindo oportunidades a milhões de jovens e adultos trabalhadores.

Segundo (Pacheco 2011) O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível (Pacheco 2011, p.29)

Os institutos federais ao se responsabilizarem pelas ofertas do Programa Profucionário, estão ofertando não apenas um projeto, um programa, mas acima de tudo oportunizando a inclusão de homens e mulheres numa nova escola, cujas concepções corroboram com o mundo do trabalho, fundamentada nos anseios da justiça social.

O Instituto Federal de Brasília, tendo como missão a inserção de pessoas no mundo do trabalho, é um aliado contra a exclusão e dessa forma trabalha em parceria com outras instâncias e programas de modo a garantir aos cidadãos legalidade de pertencimento e o pleno exercício da cidadania. O Programa Profucionario como política pública destinada a uma categoria, os “educadores não docentes”, que trabalham nas escolas de educação básica, procura ofertar um espaço de formação no sentido pleno para esses trabalhadores.

1.2. Educação ao longo da vida: contexto histórico e paradigma

Tomando as palavras de Gadotti (2016, p. 1) “A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás

desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado”. Citando Paulo Freire, o autor afirma:

(...) não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática(Freire 2000, p. 40, citado em Gadotti, 2016, p. 1)

Na visão de Freire, homens e mulheres, como seres inconclusos, estão em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana. Para ele, “(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p.55). Assim, a educação tem sentido para o ser humano, porque o seu existir é um estar sendo (Oliveira, 2009, p. 6).

A educação tem sentido por que mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, por que homens e mulheres se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor e que já sabem , de saber que não sabem . A educação tem sentido porque, para serem, homens e mulheres, precisam de estar sendo. (Freire 2000, p.40).

Nesta linha de pensamento, segundo Gadotti (2016, p. 2), a “aprendizagem ao longo da vida” é uma expressão antiga, a expressão “educação ao longo da vida” é que é recente. O autor afirma que, de acordo com pesquisa por si realizada,

“o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, Education for Life), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, Aprender a ser, em

1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas”.

Considerando a educação como fator essencial em qualquer idade na vida humana, desde 1949, quando foi realizada a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinore – Dinamarca, que o tema “educação ao longo da vida”, educação de adultos no mundo em transformação entre outros, tem sido assunto de debate em todo mundo.

Sob os auspícios da UNESCO, foram desenvolvidas várias conferências internacionais versando sobre esta temática. Desde a primeira, a já referida Conferência de Elsinore, em 1949, até à atualidade, podemos constatar “(..) mudanças de percepção da educação de adultos, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual a educação de adultos é vista tanto como parte do continuum da educação, como uma entidade em si mesma” (Knoll 2014, p. 13).

Na Conferência de Elsinore,

“(..) apresentou-se a queixa de que a educação de adultos ainda não era aceita, de forma geral, como uma entidade separada no contexto educativo nacional; que sua importância para mitigar ou reduzir os problemas contemporâneos não havia ficado explícita; e que a educação de adultos ainda era definida, em grande medida, de acordo com a noção anglo-americana de educação utilitária (Knoll, 2014, p. 16).

A segunda conferência, realizada em Montreal em 1960, foi vista como a vanguarda da educação de adultos nos anos seguintes, tendo apresentado como grande preocupação não só os conhecimentos acadêmicos mas também os conhecimentos práticos. A terceira conferência, que teve lugar em Tóquio no ano de 1972, teve como

tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida” e, de acordo com Knoll, o documento “Recomendações”, resultante desta reunião de acadêmicos e de especialistas diversos, foi de grande importância

(...) não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação permanente e o conceito de unidade na diversidade (2014, p. 22).

Em 1985 realizou-se a quarta conferência, desta feita em Paris. A Declaração desta conferência reforça a expectativa “que a educação de adultos desempenhasse um papel mais importante na vida cultural e social”, enfatiza “a sua função benéfica e educativa” e revela “uma série de mudanças nas características e nas questões propostas”: é mais valorizada “a função de conservação e manutenção da paz por meio da educação” e é “destacado o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos” (Knoll, 2014, p. 23). Igualmente é dado destaque ao “direito a aprender – um dos melhores aportes que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje em dia” (Knoll, 2014, p. 24)

A quinta conferência, realizada em 1997 em Hamburgo, representou um marco significativo no que respeita a educação de adultos e educação ao longo da vida. Desta Conferência resultaram dois documentos: A “Declaração de Hamburgo” e “A Agenda para o Futuro”.

Nesta conferência, foram trabalhadas diferentes perspectivas e abordados importantes temas, conforme enuncia Knoll:

Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI; Melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos; Assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica; Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres; Aprendizagem de adultos e o instável mundo do trabalho; Aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população; Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação; Aprendizagem de adultos para todos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos; O aspecto econômico da aprendizagem de adultos; Aumentar a solidariedade e a cooperação internacional (2014, p. 26).

A Declaração de Hamburgo, em seu Art. III, conceitua a educação de jovens e adultos como:

Processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Vieira, 2008, p.19)

Para Oliveira (2009) a educação corresponde a um direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania, questões centrais nos debates sobre exclusão social e sobre democratização do ensino, considerando a igualdade de oportunidades no acesso de todos os indivíduos à educação mas, também, a sua permanência. O autor refere:

Do reconhecimento dos excluídos, por fatores de idade e de classe, do direito de acesso à escola pública, do direito de “ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO,1997, referido em Oliveira, 2009, p. 6).

Assim, educação ao longo da vida, ou educação permanente, reconhece que a capacidade de aprender não se esgota na faixa etária instituída como idade escolar – os seres humanos aprendem do “berço à sepultura”.

Uma educação permanente, que possa dar efetivamente resposta às necessidades das sociedades modernas, não se encontra circunscrita a um período determinado da vida, seja em que faixa etária for (educação de adultos por oposição à dos jovens; educação de jovens por oposição à de crianças), nem a uma única finalidade específica (formação profissional por oposição a formação geral); corresponde, antes, a uma educação que se vai estendendo ao longo de toda a vida, em que os vários saberes se interpenetram e se enriquecem mutuamente – este é o entendimento dado a “educação ao longo da vida” expresso no Relatório para a UNESCO elaborado por uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1998).

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. (...) é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a

tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

(...) O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade. Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (Delors, 1998, pp. 105-107).

Castells (2005, p. 27), ao referir-se às novas formas de organização da sociedade actual, que designa por “sociedade em rede”, considera que na base dos processos de mudança social se encontra um novo tipo de trabalhador que tem de ser capaz de se adaptar às mudanças nos modelos culturais, ao longo do ciclo de vida, cuja personalidade deve ser capaz de “dobrar sem se partir, de se manter autónoma mas envolvida com a sociedade que a rodeia”.

Para este autor, tal implica uma reconversão dos sistemas de ensino o que, afirma, se refere “a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem”, correspondendo a uma “educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação [aplicando-as] a todos os domínios da vida social e profissional” (Castells, 2005, pp 27-28).

Nesse contexto, quando se está diante e no convívio diário com os cursistas em formação no Programa Profucionário, ressalta-se a capacidade de aprender destes sujeitos, os mesmos não estão limitadas a faixa etária atual, suas capacidades de enfrentamento e superação já foram ultrapassadas da faixa etária instituída como idade escolar apropriada. Nesse sentido, percebe-se que estes sujeitos quando desafiados pelo mundo do trabalho numa capacitação/qualificação, são capazes de se adequarem em qualquer fase de suas vidas. O conhecimento e as necessidades que o mundo do trabalho os impõe e às novas habilidades técnicas profissionais, fazem que esses sujeitos vençam o medo ao adentrarem por novos caminhos aperfeiçoando suas práticas e experiências acumuladas ao longo do tempo, com a finalidade de se sentirem capazes, inclusos, tanto nas atividades escolares, como na vida pessoal e familiar e principalmente como um cidadão (ã). Nesse sentido, a educação ao longo da vida abrange outros saberes, outros desejos, e não somente a necessidade da empregabilidade, nasce uma fruição cultural, um pensamento crítico, o desejo de um novo homem, uma nova mulher.

1.3.Educação social e pedagogia social: breves notas

Na sequência do ponto anterior, importa estabelecer a ligação com a educação social.

Quando pensamos no termo educação social precisamos repensar seu histórico, contextualizando os objetivos iniciais, os caminhos e espaços adquiridos e seus contibutos relevantes para uma determinada sociedade. Nessa sociedade vivem seres humanos, homens e mulheres, que estão em contínuo processo de hominização como diria Paulo Freire.

Educação Social não está definida apenas por um conceito, não existe, portanto, de acordo com Díaz (2006) uma maneira unívoca de entender a educação social, por isso existem diversas concepções sobre a mesma e formas distintas de a interpretar.

Díaz (2006, p. 98), lembra que

Riera (1998) num esforço de conceptualização do termo, entende que a educação social não é uma ciência, mas deve estar sustentada numa disciplina científica que teorize e conceptualize, investigue, organize recompile e sistematize os conhecimentos com ela relacionados. Para, além disso, as intervenções não serão eficientes se não existirem teorias e modelos teórico-práticos nos quais se sustente a ação. A pedagogia social cumpre todos esses requisitos e é a ciência da educação social.

Para Azevedo (2009, em linha), a Pedagogia defende que além de se mostrar a direcção do caminho a percorrer ao indivíduo “é preciso alimentar a autonomia para o fazer sozinho e continuar mesmo que se depare com uma dificuldade difícil de passar”.

Afirma também que a pedagogia social se apresenta, segundo vários autores, como “uma ciência que proporciona a criação de conhecimentos, como uma disciplina que possibilita sistematização, reorganização e transmissão de conhecimentos e como uma profissão com dimensão prática (educação social), com acções orientadas e intencionais” (Azevedo, 2011, p. 23).

Ainda para esta autora, a educação social deve ser vista como uma área recente da pedagogia centrada na ação.

Para Díaz (2006, p. 92) a pedagogia social tem um “carácter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito” implicando “o conhecimento e a acção sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situações de conflito ou necessidade”.

Para este autor, ainda, a socialização desenvolve-se em todos os contextos em que decorre a vida do ser humano e, conseqüentemente os processos formativos também. Assim, a educação social, fundada na pedagogia social enquanto ciência, ocorre igualmente em contextos diversificados – dentro e fora das instituições escolares, dentro e fora dos espaços de educação formal.

Díaz (2006, p. 92), cita Ortega (1999), para afirmar que:

(...) hoje sabemos que há muito mais educação fora do que dentro do sistema escolar e que este deverá procurar sempre o objectivo da educação “ao longo da vida”. A educação social deve, antes de mais, ajudar a ser e a conviver com os outros: aprender a ser com os outros e a viver juntos em comunidade. Portanto, os objectivos que persegue a educação social poderiam sintetizar-se no contributo para que o indivíduo se integre no meio social que o envolve, mas com capacidade crítica para o melhorar e o transformar.

Azevedo (2011) entende que a educação social corresponde a uma área recente da pedagogia e destaca que a evolução daquela disciplina se tem dado de forma diferenciada em vários países, com bastante reconhecimento, por exemplo, em Espanha, Itália, França, Brasil, Uruguai, Alemanha e Dinamarca). Em Portugal, refere a autora, as intervenções não-formais estão fortemente relacionadas com projetos assistencialistas.

A Educação Social no Brasil hoje, ainda está em construção, no entanto, embora em passos lentos apresenta um caminho já percorrido e muitas ações sendo desenvolvidas. Como ganho social, citamos o reconhecimento da profissionalização dos Educadores Sociais, através da Regulamentação Profissional PL 5346 de 2009¹.

O que podemos observar em comum em seu conceito em todos os países onde a pedagogia social se estabelece é a sua matriz em “educação e sociedade” e um

¹<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>

embricamento profundo no social seja na Europa, África ou América Latina. O que difere as atividades são os objetivos que cada cultura possui e são as necessidades de cada nação. No Brasil, como podemos observar a história da educação, da escola e do ensino formal, parece ter um peso maior em direcionar a educação social pela vertente dialógica, processual e contínua historicamente construída como matriz epistemológica a Educação Popular e Comunitária, historicamente construída por meio dos movimentos populares.

O precursor desta temática no Brasil, embora não tenha levantado sua bandeira neste sentido, foi o grande educador Paulo Freire. De raízes nordestinas e exalando o senso de justiça e igualdade desde sua trajetória inicial, sua intervenção neste sentido, nasce na cidade de Angicos, sertão pernambucano nos anos 60. O Nordeste brasileiro é uma das cinco regiões do país que ainda hoje é o grande cenário e palco da desigualdade no Brasil.

Freire (1979, p.30), naquele tempo, já sinalizava esperança compartilhando igualdade e rejeitando a exclusão através das suas idéias e métodos no bojo da educação social. Portanto, dizia Freire “(...) quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Para Brandão,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos modos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos

que temos alguma coisa a dizer, sobre educação que nos invade a vida.
(Brandão 1992, p.2).

Nossa percepção a respeito da educação é que esta se compara a um grande guarda-chuva e a educação social e suas concepções estão ligadas às suas hastes.

Como histórico da educação social no Brasil, as atividades destes profissionais tornaram-se mais visíveis e ganharam força a partir dos anos 80 em meio a diversas mudanças e políticas sociais com vistas as questões da infância e adolescentes em situação de risco graças a elaboração e discussão do ECA em 1990.

Hoje, estes educadores atuam em diversos campos educacionais e em diversos movimentos em parceria ou não com a escola formal, ambas penetram no tecido social cheios de desafios e perspectivas que aos poucos vão construindo e re(construindo), ampliando novos espaços educativos como igrejas, ONG, sindicatos, TV, empresas, famílias e instituições.

O campo é vasto e fértil. A igreja católica no Brasil hoje, lidera uma importante frente de atuação neste sentido, a “Pastoral da Criança”, que tem como objetivo o cuidado com crianças desde à gestação, alimentação e nutrição das famílias de menor poder aquisitivo.

As ONG, por sua vez estão atuando em diversas linhas de frente com objetivo de reduzir desigualdades que são marcantes no país como: segregação e desigualdade social, pobreza, preconceitos, discriminação ética, violência contra mulheres e crianças.

Novos profissionais com novas visões foram surgindo no Brasil e vêm ganhando grande visibilidade para contra-atacar com o descaso e abandono das crianças brasileiras, são os educadores sociais de rua. Citamos Paiva, que em seu livro “caminhos do Educador Social no Brasil” faz referência as crianças de rua desde (...)

que surgiram ao longo e desastroso processo histórico das classes pauperizadas desde o Brasil Colônia (Paiva, 2015, p.90).

Ainda citando Paiva (2015, p. 90),

Sabedores de que a educação se constitui em direito fundamental e alienável, eles foram para as ruas não para legitimar que lugar de criança é nas ruas, mas para criar pedagogias possíveis que favoreçam a realização ou concretização desse direito conquistado historicamente. Este trabalho não supre uma política pública, entretanto, é, de alguma forma, realizado com amorosidade (Paiva, 2015, p.90).

Para Neto (2010), a finalidade da educação social é a de contribuir para o entendimento da realidade social e humana, objetivando melhorar a qualidade de vida, buscando formar integralmente o sujeito.

Além da família e da escola, essa formação prossegue ao longo da vida. Nesse campo, um dos desafios é preparar para viver e conviver, articular a liberdade do sujeito, diante das diferenças culturais, o que supera, e muito, uma formação cognitiva (...). A educação deve preparar o sujeito não só para conhecer e interpretar os fatos, mas também para aprender a ser e a conviver nas diferentes culturas (Neto, 2010, p. 33).

A educação social desenvolvendo-se através de uma metodologia de intervenção sócio-pedagógica intervém nas relações dos atores sociais que representam a organização e dinâmica social das sociedades e das comunidades em qualquer país. Os profissionais da educação social agem na tentativa de responder às necessidades e aspirações dos indivíduos e dos grupos, tendo por referência o respeito pelos Direitos Humanos e pelos princípios da liberdade e da democracia (Azevedo, 2009, em linha).

Ao longo do século XX as medidas de proteção foram sendo organizadas de forma mais sistematizada levando assistência e educação aos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. As sociedades atuais primam pela diversidade, o que leva ao desenvolvimento de uma sociedade de direitos (Neto, 2010).

Neste contexto, todos temos de aprender a conviver com as diferenças e com a diversidade de culturas e condições de existência. A educação social, por tradição, sempre trabalhou com realidades de marginalidade e de pobreza, evidenciando na sua ação prática as ambiguidades das políticas de assistência social e educacional e procurando incluir as vítimas da desigualdade social e da privação de direitos em vista à construção de sociedades mais democráticas e humanizadas (Neto, 2010).

Acreditamos que estamos perante o surgimento de uma nova sociedade com base nos valores do humanismo, devemos olhar para a intervenção social, onde devem ser cultivados valores como os da solidariedade, fraternidade e hospitalidade.

Nesse sentido esse profissional de olhar interpretativo e atividades polivalentes chega em meio a sociedade com capacidade para planejar, atuar, refletir, questionar e intervir em diversos ambientes e situações da sociedade.

De acordo com Azevedo (2011, p. 36), o “Educador Social com formação superior, intervém pedagogicamente perante indivíduos, grupos ou comunidades, crianças, jovens, adultos ou idosos e numa perspectiva de prevenção e reabilitação dos problemas sociais, atuando em tecidos sociais fragilizados”.

Ainda por referência a Azevedo (2011), a autora descreve com muita clareza as competências do educador social, quer seja como mediador social, promotor da cidadania, promotor de competências ou como investigador, sua prática tece vários saberes, sendo seu desafio a elaboração e implementação de estratégias de âmbito social nas suas múltiplas manifestações.

Atuam desenvolvendo estratégias educativas não formais, “fomentando uma cultura de aprendizagem permanente, que implica conceber, investigar, executar, articular, potenciar, apoiar, gerir, avaliar projectos e programas assentes em redes, actores e parcerias sociais e pedagógicas” (Azevedo, 2011, p. 36).

Como apoio social, a sua atuação alcança indivíduos e grupos inseridos em contextos sociais diversificados, desenvolvendo atividades que potenciem a minimização e resolução de problema a pluralidades das diversas dimensões, como a educação de adultos; da educação especial; da educação laboral e ocupacional; da educação para o tempo livre; da educação cívica; da educação comunitária; da educação para a saúde; da educação penitenciária; da educação intercultural ou ambiental (Azevedo, 2011, p. 37).

Como investigador “analisa e avalia meios sociais, problemas de foro psicossocial e cultural, através do levantamento das necessidades e carências sentidas e das suas problemáticas” (Azevedo, p. 36).

Enquanto “técnico sócio-educativo, elabora, desenvolve e coordena projetos de intervenção, programas educacionais e pedagógicos, de cariz social, tal como, de prevenção primária, secundária e terciária, destinada a população de risco social e familiar” (Azevedo, p. 36).

Desenvolvendo trabalho em equipas “multi e pluri disciplinares articula saberes, integra serviços, equipas e unidades ligadas à promoção, prevenção, diagnóstico, tratamento, acompanhamento, aconselhamento, educação e reabilitação de sujeitos em desvantagem social” (Azevedo, p. 36).

Enquanto promotor da cidadania, “direciona as suas atividades para a proposição e efetivação das políticas sociais e educativas em instituições públicas e privadas, em organizações da sociedade civil e nos diversos movimentos sociais,

contribuindo para melhoria das condições de vida e trabalho das pessoas, estabelecendo com as mesmas numa relação de proximidade, universalidade, responsabilidade, justiça e solidariedade (Azevedo, 2011, p.38).

Nesse sentido, Freire diz que “(...) Nesse terreno em que ele analisa as possibilidades e as limitações da educação, nasce um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as desigualdades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas da sociedade classista (Freire, 1997, p.10).

Seguindo essa linha de pensamento de Freire podemos concluir que estes profissionais são desbravadores em muitas linhas de atuação, diante disso precisam assumir comprometimento sendo capaz de refletir para poder agir. Sua atuação diretamente com pessoas exige esse compromisso diário, o saber fazer passa por outros pilares como o saber ser, quer dizer: capacidade para canalizar os conhecimentos teóricos para a realidade social de atuação do momento.

Torna-se evidente a interdisciplinaridade do trabalho social onde se revitalizam diversas ações planos, programas, projetos de implementação, acompanhamento e avaliação em tecido social e de educação não formal na sociedade como um todo.

E como toda educação é social, podemos dizer que os três segmentos de educação, a formal, a informal e a não formal, são campos de atuação para os educadores sociais.

Como políticas Públicas sociais, o governo brasileiro também tem contribuído neste segmento e vários programas foram criados com o objetivo de melhorar a vida das pessoas e garantir cidadania e dignidade a muitos brasileiros (as), onde está incluso o Profuncionario.

Vale ressaltar que nesta caminhada pelo bem comum, estão atreladas ao Brasil o primeiro setor onde a origem é pública, o Estado, as Instituições e a sociedade que contribuem com o país, com as cidades, com as comunidades organizadas e de ruas e com as pessoas.

Na década presente, assiste-se o desenvolvimento de novos programas e ramificações com objetivos de alcançar cada vez mais pessoas com outras tendências, relativo ao papel social que lhes cabe, seus desafios, limites e possibilidades. Hoje, estes educadores atuam em diversos campos educacionais e em diversos movimentos por todo Brasil.

Para finalizarmos faz-se necessário que mais educadores sociais com conhecimentos específicos sejam recrutados para a construção e sistematização das idéias humanas e sociais venha engrossar esta fileira. O terreno é fértil, a demanda é grande, e a necessidade é urgente.

2. Contextualizando o Programa Profuncionario.

Com o objetivo de contextualizar e compreender o programa de qualificação em serviço Profuncionario, que corresponde a uma Política do Governo Federal para Formação inicial de funcionários da escola pública, serão apresentados a estrutura, a fundamentação legal, construção da proposta, objetivos, estrutura curricular e sua implementação/realização no Instituto Federal de Brasília IFB, com os funcionários da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (GDF).

O Programa de Valorização dos Trabalhadores em Educação, Profuncionario, é uma política do Governo Federal, iniciada pelo MEC em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e consolidada a partir de 2011, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Conforme apresentação do MEC aos participantes do programa:

Em 2005, o MEC propôs ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a inclusão, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma área específica de educação, não só para a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização. Em atenção à solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar (Orientações Gerais, 2012, p. 5).

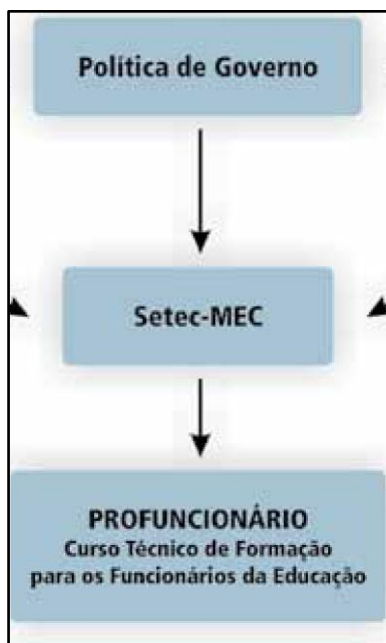


Figura 01 – Orientações contextuais.
Fonte: Caderno de Orientações Gerais(MEC, 2012, p. 15)

Considerando o histórico que a educação brasileira registrou ao longo do tempo, sua trajetória, suas lutas e suas conquistas, consideramos importante fazer uma narrativa desta caminhada.

Com o processo da redemocratização do país a partir de 1985 desenvolveu-se um período marcado pela participação de diversos movimentos sociais, bem como dos sindicatos e de outras organizações na busca por mais direitos e da participação do cidadão na vida política brasileira.

A educação brasileira ganhou mais visibilidade após este período graças às reivindicações de novos direitos e melhores garantias para suas profissões asseguradas na Constituição Federal de 1988.

Para melhor compreensão deste processo de lutas por parte destes sujeitos, com a restauração do regime democrático, a população sentiu-se mais empoderada para reivindicar seus direitos e novas oportunidades, buscaram apoio nos sindicatos sindicalizando-se e se fortaleceram através dos sindicatos “(...) em 1988, a Associação

dos Profissionais da Educação de Mato Grosso, que congregava os educadores os educadores das escolas públicas na educação básica, transformou-se em Sindicato: o Sintep/MT (Orientações Gerais, 2012, p.26).

Com o fator migração da população do campo para as cidades, o êxodo rural, pessoas em busca de melhores condições de vida e trabalho, esse fator contribuiu com mudanças significativas para o crescimento das cidades. As novas formas de vida da população e, com a obrigatoriedade de ensino fundamental houve um aumento significativo da população escolar. Diante disso, as escolas tomaram novos rumos que obrigaram a contratação de mais pessoas e com novas atividades, uma nova categoria nasce neste ambiente – estamos nos referindo a uma categoria de profissionais, os funcionários de secretarias, cantinas, bibliotecas, serviços gerais e seguranças.

A escola hoje se configura como um espaço educativo no seu conjunto, portanto, todos os envolvidos precisam comungar e interagir em rede para o bem comum da educação, assim acaba a centralidade de que a educação estava unicamente nas mãos dos professores. Hoje a concepção de educação está compartilhada por todos os envolvidos na comunidade escolar, onde existem vários profissionais além dos professores.

Estes profissionais desprovidos de maiores conhecimentos técnicos e pedagógicos, por muito tempo permaneceram numa visão subalterna e por isso ficaram no anonimato sem vez nem voz. Por isso, por falta de representação seus interesses foram unificados através dos sindicatos de outras categorias, e, somente a partir dos anos 90, com a fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) é que inicia-se o tempo de transição, construindo e organizando essas novas identidades.

Na necessidade de construir e reconstruir novos papéis educativos, novas identidades, o Profuncionário tem este objetivo, construir identidade de funcionários de escolas com profissionalização em nível médio, por meio de cursos que visam a formação profissional em nível médio, a distância, para os funcionários que atuam nos sistemas de ensino de Educação Básica Pública: Técnico em Alimentação escolar; Técnico em Multimeios Didáticos; Técnico em Secretaria escolar; Técnico em Infraestrutura escolar (Orientações Pedagógicas, 2012, p. 50).

Diante das mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade e, por considerar a educação a chave que alavanca uma nação o governo e os governantes se empenharam por viabilizarem ações de ordem educativa escolar e profissional no Brasil.

O aparato legal como referente do Programa Profuncionário é a formação profissional do Técnico em Educação como apresentado no Inciso V com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Em 2004, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Departamento de Articulação e Desenvolvimento de Sistemas de Ensino – DASE, tomou como uma das suas políticas a valorização dos funcionários da educação (Orientações Gerais 2012, p.28). A necessidade de qualificar estes profissionais das escolas concretizou-se de forma incisiva em 2004 e deu início em alguns estados brasileiros:

De forma inédita, em 2004 os funcionários de escola foram incluídos nos programas de Valorização dos Trabalhadores em Educação, com verbas específicas, consignadas no PPA 2004/2007. Estados e municípios puderam, pela primeira vez, pleitear recursos no Ministério da Educação para capacitar merendeiras, vigias, porteiros, secretários, auxiliares administrativos e tantas outras funções exercidas no Interior das escolas, nas diversas etapas da educação básica. (Brasil, 2004, p.8)

Assim, com a participação de várias entidades, sindicatos e palestrantes foram realizados vários seminários onde foram apresentados os dados relativos à implementação do Profuncionário com palestras sobre o marco legal da atuação dos profissionais de educação, pelo preletor Márcio Baiochchi; sobre o papel dos educadores não-docentes na educação básica, pelo professor João Monlevade; e sobre a formação profissional dos funcionários de escola, pela professora da UnBOlga Freitas (Brasil, 2004, p. 49-51).

As mudanças geradas pela globalização trouxeram novas exigências em todos os segmentos da sociedade e principalmente no mundo do trabalho, conseqüentemente nas instituições educacionais também não foi diferente. Para acompanhar este desenvolvimento educacional, em 2005, o governo através do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou a Área Profissional N° 21, que trata dos Serviços de Apoio Escolar.

Destaca-se as resoluções nas propostas relativas a:

(...)

f) Relativas à Área 21 na Educação Profissional – Parecer CNE/CEB n° 16, aprovado em 3 de agosto de 2005: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar;

– Resolução CNE/CEB n° 5, de 22 de novembro de 2005: inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n° 4/99, de 22/12/1999, como 21^a Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.

g) Relativas à Carreira Profissional dos Funcionários da Educação Básica Pública – Parecer CNE/CEB n° 9, de maio de 2010, sobre Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.

– Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.” (Orientações Gerais 2012, p. 26-27)

Como se percebe, a 21ª Área de Educação Profissional-Serviços de Apoio Escolar, foi criada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2005 que, por meio do Parecer CNE/CEB nº 16/2005, instituiu as Diretrizes Nacionais para a formação nessa Área Profissional (Orientações Gerais 2012, p.28).

Na sua página eletrônica o MEC apresenta o Profucionário da seguinte forma:

Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, em habilitação compatível com sua atividade educativa, na modalidade da Educação a Distância (EAD). Obedece ao disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, conforme a Lei nº 12.014/2009 e ao disposto no parágrafo único do art. 62-A da Lei de Diretrizes e Bases, por meio do qual a profissionalização tornou-se direito de todos os funcionários da educação.” (Apresentação do Profucionário sítio do MEC).

Assim, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), e a partir de 2011, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o MEC criou o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profucionario). De funcionários da educação, embora seja a primeira como política de governo, no caso, do Governo Federal.

O Profucionario não é a primeira experiência na formação profissional, outras experiências anteriores foram desenvolvidas, como:

- a. Projeto Arara Azul, em Mato Grosso, que habilitou mais de 5.000 funcionários da rede estadual, de 1992 a 2005;

- b. Cursos Profissionais da Rede Municipal de Cuiabá, que formaram cerca de 1.000 funcionários entre 1995 e 2005;
- c. Cursos Profissionais da Rede Estadual do Acre, que habilitaram cerca de 300 funcionários entre 2000 e 2002;
- d. Cursos Profissionais da Rede do Distrito Federal, que tiveram uma versão coordenada pelo SAE em 1996-97-98, que habilitaram cerca de 100 funcionários em três cursos técnicos, e outra, coordenada pela EAPE, interrompida no final de 1998, quando foi oferecida para 600 funcionários (Orientações Gerais 2012, p.16-17).

No processo de criação do Profuncionario o Ministério da Educação buscou junto à Faculdade Nacional de Brasília (UnB) parcerias para elaborar a concepção e a construção de princípios teóricos metodológicos do projeto. O MEC estabeleceu interlocução com as entidades institucionais e sindicais de âmbito nacional.

A implantação do Profuncionario consolida-se em 2006 em regime de colaboração com os sistemas de ensino e com a participação de entidades como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (Consed), com o Conselho Estaduais de Educação (CEE), e com a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), visando a construir as condições para a realização do profuncionário em nível nacional (Orientações Gerais, 2012, p.29-30).

Neste processo o Governo Federal tinha a responsabilidade de confecção, impressão e envio de material através de convênios com a Universidade Nacional de Brasília (UnB), por meio do Centro de Educação a Distância (CEAD), que elaborou os Cadernos Temáticos.

Em 2011, a tarefa de elaboração e revisão dos Cadernos Temáticos passou a ser responsabilidade das Secretarias Estaduais e dos Institutos Federais de Educação (IF).

A implantação do Profuncionário consolida-se desde 2006 em regime de colaboração com os sistemas de ensino e com a participação de entidades como o Consed, a Undime, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), tendo sido oficializada pela Portaria MEC nº 25/2007.

Mais recentemente, pela Portaria MEC nº 1.547/2011², os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que executam as políticas de educação profissional e tecnológica no país, foram convocados a se responsabilizar pela oferta dos cursos na modalidade de educação a distância, como formação em serviço (Orientações Gerais, 2012, p.5-6).

Os princípios gerais da política de formação profissional do Técnico em Educação estão contidos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional da Educação - PNE - (Lei nº 10.172/2001) como se segue, e conforme apresentado pela SETEC³:

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu Art .1 - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O referencial maior do Profuncionario se encontra no art.º61 da LDB, nos termos da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que consagrou os funcionários de escolas de escolas, devidamente habilitados e efetivados, como profissionais da educação.

² Nos termos da PORTARIA 1.547, DE 24 DE OUTUBRO DE 2011, institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências. (Anexo)

³ Ver Unidade 1 às Orientações Contextuais. p.21-27

Já no Plano Nacional de Educação – PNE, fixado pela Lei nº 10.172/2001, que norteou as políticas educacionais entre 2001 e 2010, encontram-se as seguintes metas e objetivos:

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

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

O Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação estabelece, como uma das diretrizes desse plano, “a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial ou continuada de profissionais da Educação”(Art.2º-XII). ...

E, como o curso se dá por meio da educação a distância,

As Relativas à Educação a Distância, considera-se o Parecer CNE/CEB nº 41, aprovado em 02 de dezembro de 2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação à Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.

E, para as Relativas à Carreira Profissional dos Funcionários da Educação Básica Pública – Parecer CNE/CEB nº 9, de maio de 2010, sobre Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica

Pública. – Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.”

2.1. Operacionalização – Construção da proposta

Na figura 2, abaixo, está formulada uma representação do processo de construção da proposta do Profuncionário:

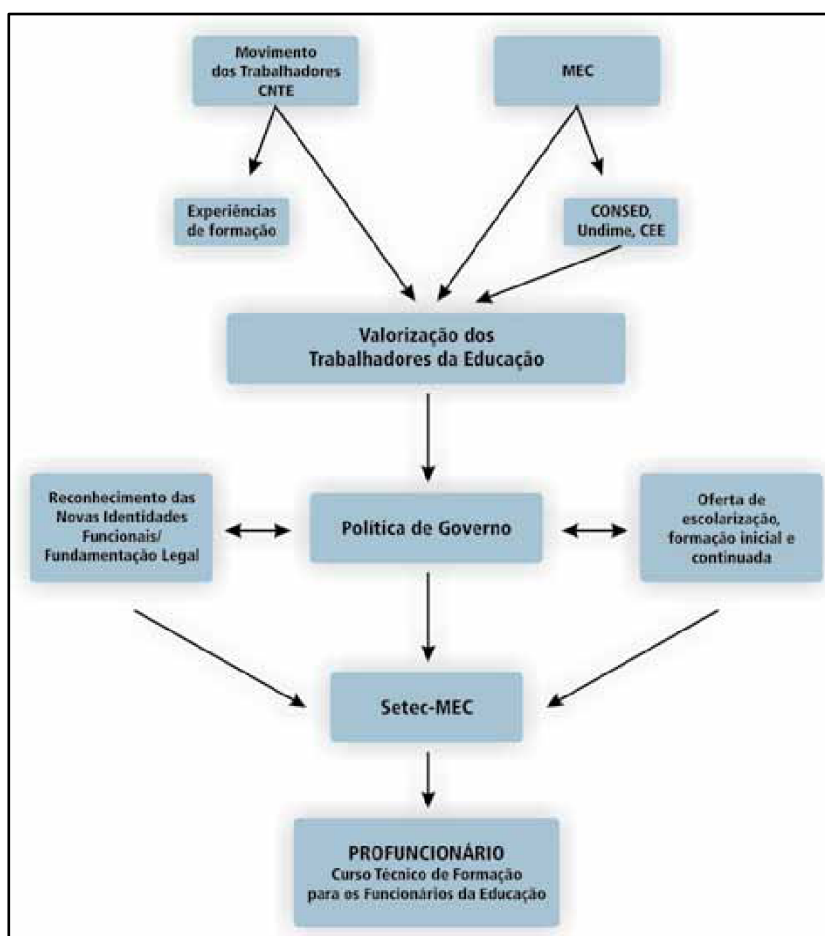


Figura 2- Esquema do contexto de construção da proposta do Profuncionário
Caderno de Orientações Gerais (p. 32)

No Brasil, o contexto da herança cultural e o histórico do início onde se trata da educação e destes direitos, os brasileiro ainda tem um longo caminho a percorrer em busca dos mesmos. A verdade é que mesmo no interior de instituições educativas no

século XXI, e as escolas públicas que são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), asseguradas em nossa Constituição Federal no seu Art.205⁴- O seguinte princípio:

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

Apesar dos muitos avanços que a lei trouxe como garantia para todos, ainda havia uma lacuna que precisava ser preenchida por se verificar a existência da chamada “invisibilidade social” dentro dos estabelecimentos públicos de ensino em todo país. Era uma formação para a categoria da carreira assistente, os funcionários das escolas públicas brasileiras.

Estes profissionais, os servidores da carreira assistente responsáveis pelos chamados trabalhos manuais são considerados invisibilizados, menosprezados como possíveis partícipes nas decisões políticas da escola e excluídos no processo educacional. Ao mesmo tempo, geralmente não são visto como público-alvo junto à gestão ao qual possa desenvolver formações em serviço, uma vez que suas atividades profissionais são entendidas como atividades simples e seus profissionais reduzidos a categorias de executores dos trabalhos considerados subalternos (...) essa invisibilidade não é fenômeno pessoal, um esquecimento involuntário, é um fato social (Monlevade 2014,P.21)

⁴ Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico] / Câmara dos Deputados. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação ; n. 176) p. 12

A fim de reverter essa situação, os Sindicato de Servidores da Educação através da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Distrito Federal (SAE/DF), reivindicaram do governo brasileiro uma política pública para qualificar os funcionários de escolas, estes, não docentes, deveriam ser considerados também educadores. Deveriam ter uma formação específica através dos cursos técnicos, uma qualificação em serviço. Porteiros, merendeiras, inspetores de aluno, auxiliares de secretaria, auxiliares de laboratórios, vigilantes, ajudantes de serviços gerais que já tivessem concluído o ensino médio, seriam qualificados, favorecendo os conhecimentos já adquiridos que aprimorassem suas habilidades profissionais, que compreendessem a si mesmos como agentes educacionais e que também ampliassem suas habilidades sociais.

Isso refletiria a expressão “*trabalhadores da educação não docentes*” citando Monlevade:

(...) nós denominamos de “funcionários das escolas públicas”, estamos devendo uma denominação mais precisa. Seria a de técnicos administrativos”? O futuro dirá. Mas que não seja a de “de serviços de apoio”- como se convencionou chamar a um milhão de educadores socialmente invisíveis e politicamente subalternos. Esses companheiros e companheiras ,com funções as mais variadas em nomes e atribuições , tiveram uma história mais acidentada e, por que não dizer, mais humilhante. Embora nos colégios Jesuíticos as funções dos irmãos Coadjuutores fossem , em grande parte, integradas ao curricular(bibliotecários,secretários, copistas, cuidadores) ou a vida cotidiana dos “internos” (cozinheiros,enfermeiros, sacristães, horticultores) sua função era sempre considerada de apoio ao ensino-aprendizagem e, muitas vezes, próximas às dos escrevos da casa.(Monlevade, 2013, p.2-3).

A estimativa é que no Brasil existam mais de duzentas mil escolas e mais de um milhão de funcionários “ditos não docentes”, que são convidados, por uma política de valorização profissional, a transitar suas tarefas subalternas e desvalorizadas para funções educativas de crescente complexidade (Orientações Gerais, 2012, p.24).

O Programa Proffuncionario, corresponde, assim a uma iniciativa do Governo Federal para viabilizar o direito dos funcionários de escola à sua formação profissional.

A luta para que se efetivasse esta formação destes profissionais e o reconhecimento destes trabalhadores, incluindo as experiências formativas, os princípios de política educacional contidos na LDB, e a conquista do direito à profissionalização foi um grande ganho para esta categoria.

Neste sentido, com a conquista do direito à qualificação profissional, o projeto piloto que oferecia formação inicial e continuada, para os funcionários da educação, se expande por todo país como ações concretas de intervenções voltadas para a reconstrução da identidade profissional da cultura e das imagens desses trabalhadores em todo país.

Sabemos das inquietações que são pertinentes em qualquer atividade quando se trata de algo inusitado, um projeto piloto, principalmente em se tratando de um programa desta magnitude da esfera federal. Seus desdobramentos, o planejamento, as responsabilidades e aplicabilidade por cada órgão executor em todo território nacional.

Trata-se de um programa de qualificação profissional em serviço para os trabalhadores auxiliares, técnicos da carreira de assistência das escolas públicas em todo Brasil, que visa formação dos funcionários em efetivo exercício, em cursos compatíveis com as atividades desempenhadas no dia a dia profissional na modalidade à distância.

2.2. Estrutura Curricular-Módulos/eixos

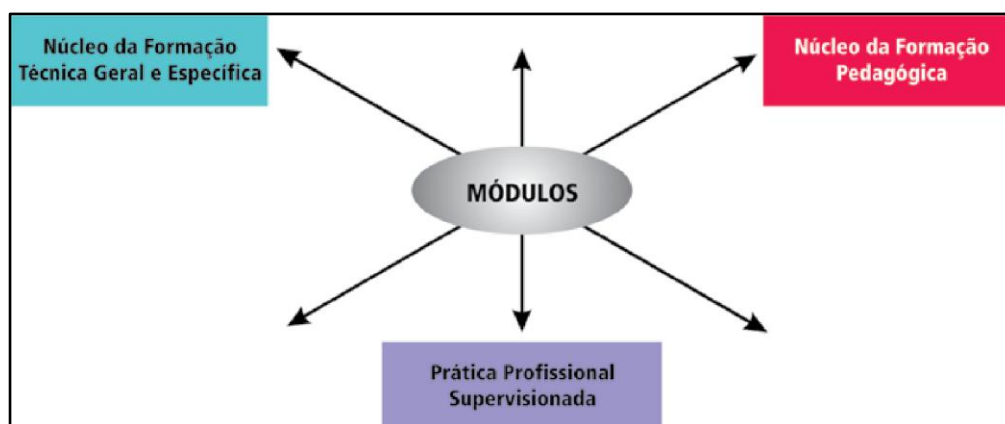


Figura 3 - Cruzamento dos eixos de formação(Orientações Gerais, 2012, p.59).

O esquema acima aponta os módulos que são divididos por eixos - O núcleo de 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 compõe a comunidade escolar e sobretudo, consigo mesmos, como pessoas e como categoria profissional: educadores.

As disciplinas do eixo de Formação Pedagógica tem como objetivo levar os estudantes/cursistas, a fazerem reflexões sobre o espaço escolar. Cada escola tem uma história que se entrelaça com a história do país, do estado, do município, das comunidades locais, das pessoas:

(...) Reconhecer (poder lançar outros olhares, conhecer de outra maneira) e refazer (dar outro sentido ao que se faz, usar outros instrumentos ao agir, relacionar-se de maneiras diferentes, entre outras) a escola como espaço dinâmico, tecido já pela dinâmica das relações históricas, sociais, legais, políticas e culturais das quais todos participam são fundamentais na formação do técnico em educação (Orientação Gerais, 2012, p.63).

No núcleo de Formação Específica o Profuncionario pretende criar condições para que o estudante/cursista, funcionário da educação, desconstrua sua identidade profissional e reconstrua como técnico em educação, cuja especificidade abrange competências e conhecimentos de educador, de gestor e de espaços escolares e da própria escola e de cidadão, sem se descuidar da humanização que ela promove (Orientações Gerais, 2012, p.65).

O núcleo de Formação Específica oferece conhecimentos técnicos e tecnológicos específicos da sua formação profissional, levando em conta os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos do Profuncionario (indissociabilidade entre teoria e prática, transversalidade temática, construção coletiva, construção de competências e conhecimentos pela problematização, investigação e reflexão sobre a realidade do trabalho). (Orientações Gerais 2012, p.66).

Cada curso tem cadernos e disciplinas conforme a especificidade da formação (Secretaria Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar), exigem diferentes conhecimentos, portanto, os saberes envolvem comunicação, nutrição, química, biologia, administração, ciências contábeis, engenharia, arquitetura, meio ambiente, informática, direito entre outros.

A Prática Profissional Supervisionada é concebida no Profuncionario como o momento em que o estudante se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais. A PPS ou projeto de intervenção, pode ser aplicado na própria escola, conforme necessidade ou em outros ambientes sendo celebrado convênios com instituições receptoras, podendo ser elaborado e aplicado individualmente ou em grupos. As atividades propostas precisam estar alinhadas às disciplinas de estudos contribuindo para o perfil de

conclusão, considerados filosóficos, políticos e pedagógicos do Profucionário(Orientações Gerais 2012, p.61).

2.3. Objetivos da Formação

Para as merendeiras oferta-se o curso de “Técnico em Alimentação Escolar”; aos inspetores de alunos, vigilantes, porteiros, zeladores, conservação e limpeza o curso de “Técnicos em Infraestrutura Escolar”; aos funcionários auxiliares da secretária o curso de “Técnicos em Secretaria Escolar”; aos ajudantes gerais e laboratórios de informática, o “Curso técnico em Multimeios Didáticos”.

Entende-se no Profucionário que a formação técnica consiste em um conjunto de atividades teórico-práticas, investigativas e reflexivas. Tais atividades apontam para a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que podem contribuir para que os funcionários da educação se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar, definido em novos perfis profissionais, segundo a proposta político-pedagógica aqui apresentada e à luz do Parecer CNE/CEB nº 16//2005. (Orientações gerais 2012, p.50).

O programa se insere em uma política maior de valorização dos funcionários da educação, a qual se realiza mediante “ações articuladas em 3 frentes: a) reconhecimento das novas identidades funcionais; b) oferta de escolarização, formação inicial e continuada; c) estruturação de planos de carreira e plano implementação de piso salarial.” (Orientações Gerais 2012, p. 29).

2.4. A Metodologia do programa

O curso foi pensado, planejado e estruturado para um público diferenciado, adultos, de maior idade e com poucas habilidades com a tecnologia, portanto, estamos falando de um público que precisa construir sua autonomia de aprendizagem nesta nova modalidade.

A metodologia de trabalho desenvolvida assenta no princípio “Aprender a distância: Uma experiência nova, desafiadora e motivadora”. O programa funciona na modalidade de Educação à Distância (EaD) sendo 80% de sua carga horária a distância e 20% presencial, com encontros presenciais nos pólos com a presença e acompanhamento dos tutores uma vez por semana, sob a supervisão de coordenadores e professores pesquisadores. O sistema é modular, dividido em três eixos: o primeiro eixo, é de Formação Pedagógica (420 horas), o segundo eixo de Formação Específica (600 horas) e o terceiro eixo, a Prática Profissional Supervisionada (PPS 300 horas).

O gráfico abaixo norteia a divisão dos eixos de forma bem didática.

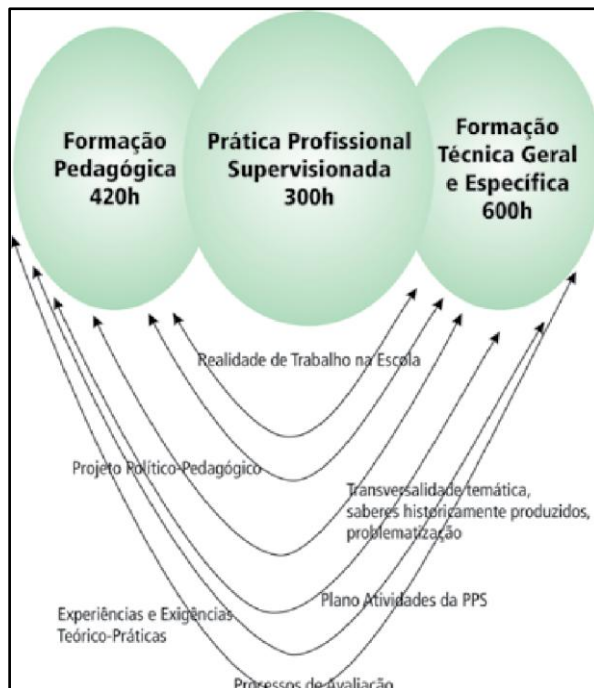


Figura 4 - Esquema das relações entre os eixos na constituição do currículo. (Orientações Gerais 2012,p.67)

Os materiais teóricos (cadernos das disciplinas), são impressos e distribuídos aos alunos gratuitamente. O programa prevê ainda, além dos materiais impressos, os laboratórios equipados com computadores e internet para realização das atividades necessárias que visam à aprendizagem autônoma dos estudantes, e as postagens das atividades obrigatórias na plataforma Moodle⁵. Estes cursistas são acompanhados por uma equipe que busca equilíbrio entre os processos tecnológicos e pedagógicos eficiente e eficaz para o desenvolvimento do aprendiz.

O terceiro eixo, a Prática Profissional Supervisionada (PPS), a duração mínima da PPS, é de 300 horas, em analogia ao que exige a LDB para as habilitações docentes (art.65).

No quadro abaixo, podemos visualizar os instrumentos e princípios do processo avaliativo.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO	
INSTRUMENTOS	PRINCÍPIOS
Em cada módulo: práticas de leitura, de experimentação, de investigação, de reflexão e de produção textual.	Processual – contínua, de todos elementos e momentos de formação.
No curso: <u>memorial</u> reflexivo da trajetória do cursista.	Diagnóstica – percepção das dificuldades com vistas a reconstruir e criar outras possibilidades de compreensão e prática.
Na PPS: <u>relatório final</u> , descritivo e conclusivo, e <u>registro</u> das horas em formulário adequado.	Participativa/Dialógica – coletiva e interativa. Emancipatória – autoavaliação.

Fonte: Orientações Gerais (2012, p.84).

O processo de avaliação é contínuo e tem objetivo emancipatório, a avaliação participativa dialógica, realizada ao longo de cada disciplina que se faz por meio de um

⁵Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Disponível em <<http://www.moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-moodle>> Acesso em 11/06/2016

Memorial, da autoria de cada estudante. É um documento/instrumento para registro das reflexões e da compreensão das vivências e experiências dos estudantes/cursistas (...) com base em reflexão dialógica e participativa entre o tutor e o estudante, que devem considerar as relações entre os conhecimentos historicamente construídos e a escola, a educação e as práticas profissionais do cotidiano, além das relações com as experiências de vida (Orientações Gerais, 2012, p.80).

Para efeito de aprovação dos estudantes, além do memorial, faz-se necessário o Relatório Final, que é corrigido pelos tutores, uma vez que não é mensurado notas no processo de avaliação. O processo de certificação se dá pelos próprios Institutos, ou outra instituição credenciada e autorizada, os históricos e diplomas de técnico para fins de validade nacional.

No processo de formação, o programa propõe profissionais não docentes uma superação com relação à formação e a construção da identidade profissional mais consciente de seu papel como educador dentro da escola. E com as concepções de todos os elementos envolvidos no processo formativo, tais como: competências, valores, conhecimentos, habilidades, aprendizagem, currículo, experiência, prática e avaliação. Considerando que este programa tem como missão a inclusão de profissionais considerados não educadores, o Instituto Federal de Brasília é responsável pela execução deste programa hoje em oito pólos (08) no distrito Federal e cidades administrativas.

No IFB o Profunçãoário teve início em Abril de dois mil e doze (2012), com o desafio proposto de implantar a EaD em oito (08) pólos, vale ressaltar que até o momento, não havia um núcleo de EaD no IFB, sendo este implantado inicialmente com o propósito de atender ao programa Profunçãoário. Atender e qualificar estes

profissionais considerados excluídos no processo educacional vem ao encontro aos objetivos na missão do IFB, que é a inclusão de pessoas.

A primeira experiência do programa no IFB ocorreu no biênio 2012-2013 e segunda oferta, que é pauta investigada neste estudo, se deu no biênio 2014-2015 com certificação de 583 alunos nos quatro (04) cursos dos oito polos.⁶

⁶EDITAL Nº 019/RIFB, DE 08 DE MAIO DE 2015, SELEÇÃO 2015/2, PROCESSO SELETIVO PARA CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA DO PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO, Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Regulamentado pelo Decreto 7.415, de 30/12/2010; pela Portaria MEC Nº 1.547/2011; pela Lei Nº 12.014, de 06 de agosto de 2009; e pela Lei 12.796, de 04/04/2013. (Em anexo)

Capítulo II – Métodos e técnicas de pesquisa

O presente trabalho corresponde a um estudo exploratório intencional e tem como pano de fundo um eixo social desenvolvido com o propósito de tomar conhecimento sobre a percepção dos egressos quanto ao impacto nas suas vidas de um Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profucionario), desenvolvido considerando a realidade profissional de um grupo de pessoas, uma classe de trabalhadores, com funções específicas dentro de um contexto real no Brasil, funcionários das escolas públicas da Secretaria Estadual do GDF.

No processo de formação, o programa propõe aos profissionais não docentes uma superação com relação à formação e a construção da identidade profissional mais consciente de seu papel como educador dentro da escola. E com as concepções de todos os elementos envolvidos no processo formativo, tais como: competências, valores, conhecimentos, habilidades, aprendizagem, currículo, experiência, prática e avaliação; este programa tem como missão a inclusão de profissionais considerados não educadores.

Assim, este trabalho seguiu a lógica dos estudos de caso de uma realidade que foi acompanhada em um contexto educacional específico (um programa do governo federal), em um lugar Instituto Federal de Brasília (IFB) e de um grupo (profissionais não docentes) que atuam nas escolas públicas do GDF, no biênio 2014/2015.

Com base nessa discussão, a fim de responder ao problema da pesquisa, o estudo que reconhece que a carreira dos assistentes das escolas públicas precisa reconhecer estes profissionais como educadores, deixando a invisibilidade e os inserindo no contexto educacional, esta proposta se adequa no modelo de estudo da educação social

no mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária do Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação.

Foi definido como objetivo geral: identificar e compreender os impactos do Programa Profuncionario-DF na vida pessoal e na vida profissional dos egressos, a partir dos seus pontos de vista, contribuindo para avaliar a efetividade dos objetivos socioeducativos do programa (da Tuma de 2014/2015).

A fim de poder atingir o objetivo geral proposto, foi necessário definir objetivos específicos, que se explicitam:

- Perceber se os participantes nos cursos, agora técnicos com formação específica, reconhecem os fundamentos e princípios da sua profissão;
- Conhecer as suas perceções quanto ao reconhecimento de uma nova identidade enquanto profissionais, após a qualificação em serviço pelo Programa Profuncionário;
- Identificar as dificuldades e facilidades sentidas na e para a realização dos cursos;
- Perceber se decorreram mudanças de cargo (nova profissão) por parte desses funcionários nas escolas a partir da formação;
- Identificar se o aprendizado teórico foi posto em prática nas escolas.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por seguir uma metodologia quantitativa, com recurso à aplicação de um inquérito por questionário, por se considerar que, dessa forma, seria possível chegar a um número de respondentes suficientes e, posteriormente, após a análise da informação com recurso ao programa SPSS, sistematizar e descrever os resultados quanto aos questionamentos levantados.

Qualquer investigação empírica pressupõe a aplicação de métodos e técnicas coerentes com o que se pretende alcançar, o presente trabalho caracteriza-se numa

investigação científica que trará respostas com utilidades aos seguintes órgãos : SETEC, IFB,GDF, aos próprios inquiridos e também a pesquisadora enquanto membro da equipa do Programa.

Conforme mencionam Carmo e Ferreira relativamente aos estudos de caso, “(...) o investigador não pode exercer controle sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto”(p.216).Reveste-se de um carácter particularista e descritivo, tal como o presente estudo, concentrando a sua análise numa determinada realidade. Não se pretende, a partir deste trabalho, extrapolar resultados para outros contextos, nem para o conjunto de egressos do Programa. Antes, nos centramos no estudo das características deste caso concreto tendo em vista explorar, a partir das perspectivas dos egressos inquiridos, pistas que permitam fornecer contributos para a sua melhoria.

Considerando o que nos dizem Carmo e Ferreira (1998, p. 218), nos estudos de caso é possível recorrer a diferentes técnicas de recolha de informação, e embora os estudos de caso se inscrevam numa lógica de intensividade e, decorrentemente, são usualmente consideradas como mais adequadas as metodologias qualitativas, é igualmente possível recorrer às metodologias quantitativas, tendo sido esta a nossa opção.

As metodologias quantitativas permitem uma medição rigorosa e controlada, orientam-se para os resultados, neste trabalho considerou-se mais indicado desenvolver a investigação na lógica das metodologias quantitativas pela facilidade em chegar a um maior número de indivíduos a inquirir, o que não seria viável com recurso às metodologias qualitativas, e possibilitar uma organização de forma mais elucidativa e sistematizada a informação.

Tendo sido realizada pesquisa de fontes bibliográficas e documentais, nomeadamente a documentação de suporte ao Programa Profucionário, na execução da pesquisa, o instrumento central foi o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário foi elaborado procurando atender aos objetivos da pesquisa. O instrumento construído encontra-se em anexo, assim como os indicadores que foram divididos em três grupos, sendo, assim, composto por três blocos de perguntas fechadas e abertas, conforme o detalhamento abaixo:

- o primeiro para caracterização dos sujeitos da pesquisa, tendo como indicadores idade e gênero e condições anteriores de formação; motivações para a realização do curso; formas de divulgação do curso e de estímulo à matrícula.

- o segundo para o levantamento de impactos do programa na vida pessoal dos sujeitos, tendo como indicadores os seguintes aspectos: a possibilidade de ganho de auto-estima e valorização familiar; o ganho de autonomia no trato com ferramentas TIC; a continuidade nos estudos e na formação escolar ou acadêmica; a participação na formação em serviço motivada por fatores não institucionais.

- o terceiro para o levantamento de impactos do programa na vida profissional dos sujeitos, tendo como indicadores os seguintes aspectos: constituição de uma nova identidade profissional; reconhecimento e valorização profissional na escola; mudança de salário; participação na escola como agente educacional; qualificação das práticas de trabalho.

Por razões que se pretendem com o decorrer da investigação, foi necessário seguir duas estratégias na aplicação dos questionários.

Num primeiro momento foram distribuídos questionários eletrônicos, enviados por e-mail, mediante a ferramenta Google forms, para endereços de e-mails dos alunos conforme os registros acadêmicos dos pólos informaram e também na plataforma da

EaD. Foi verificado que somente duzentos e vinte e seis alunos se encontravam ativos, portanto considerou-se a possibilidade de chegar a 226 egressos por esta via. Contudo, a taxa de resposta nesta fase estava a ser baixa e demorada (no final obtiveram-se 31 respostas pela via eletrônica), acreditamos que os ex-alunos/cursistas não mais acessam com aqueles endereços, pelo que se resolveu desenvolver uma estratégia complementar.

Assim, decorreu uma aplicação dos questionários *in locu*, estratégia emergencial como segunda opção, diante da falta de resposta como referido, optou-se por um trabalho de campo diretamente com os alunos.

A pesquisadora mudou de estratégia, imprimiu os questionários e foi a campo pessoalmente, buscando os alunos nas escolas onde trabalhavam. A estratégia deu resultado, foram respondidos presencialmente 32 questionários. Para ir a campo, pesquisadora fez um levantamento através dos Registros Acadêmicos dos pólos através das fichas de matrícula dos alunos para obter informações do local de trabalho e telefone dos alunos. A pesquisadora fez um contato pessoal pelo telefone antecipadamente marcando dia e horário para as visitas.

O modo da abordagem aos inquiridos inicialmente foram as explicações iniciais sobre o termo de consentimento, que também estão nos anexos, a permissão, a natureza do estudo, seu contributo para a pesquisa, a sua confidencialidade e assinatura do termo.

Os questionários eram entregues individualmente e verificou-se que foram respondendo sem grandes dificuldades. Raramente alguém perguntava sobre uma ou outra questão, e quando faziam, era por se tratar da interpretação.

Assim, no conjunto, foi possível obter 63 questionários completamente respondidos (31 por via eletrônica e 32 respondidos presencialmente no decurso de uma semana de trabalho de campo).

Foi construída uma base de dados em SPSS(Statistical Package for Social Sciences), importando as respostas obtidas pela via eletrônica e acrescentando as respostas dadas no preenchimento presencial.Sendo que de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 146) “é vantajoso usar meios informáticos pela rapidez e potência de cálculo que o trabalho computacional permite”.

Importa salientar que o contato com os inquiridos nesta semana, foi considerado de grande importância, pois foi possível ouvir, recolher outras informações complementares nas conversas informais que foram ocorrendo e que se revelaram importantes na análise e interpretação dos resultados obtidos a partir dos questionários. Ainda, o processo de busca dos egressos e aplicação face a face dos questionário permitiu à pesquisadora observar os impactos do profuncionário diretamente no ambiente de trabalho dos egressos. As observações einformações foram sendo anotadas e registradas em “notas de campo” pela pesquisadora tão logo terminadas a aplicação dos questionários e a presença nos locais de trabalho dos iqnuidos. Buscou-se anotar: percepções, gestos, falas, preocupações expressas, tom de voz, sentimentos captados na interação com os sujeitos da pesquisa, enriquecendo assim a condição para uma descrição mais densa do objeto pesquisado. Antes de registrar as observações, a pesquisadora tomou o cuidado de anotar o dia em que elas ocorreram, nomeando-o como diário de bordo no geral, as observações foram realizadas em abril de 2016.

Capítulo III – Resultados da pesquisa empírica: as percepções dos egressos do Profucionário

Como apresentado anteriormente, o presente estudo foi desenvolvido com alunos egressos dos cursos de Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar, do Programa Profucionario ofertado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) na cidade de Brasília – DF, no biênio 2014/2015. Neste capítulo apresentaremos as análises dos dados obtidos junto à população-alvo deste estudo, por meio do inquérito por questionário aplicado.

1. Perfil dos inquiridos

Apresentamos uma breve caracterização do perfil dos inquiridos, no que diz respeito à distribuição segundo o sexo, conforme pode ser verificado na Tabela 1. Constata-se a predominância do sexo feminino em relação ao total de concluintes: 79,4% são mulheres e 20,6% são homens do total de 63 inquiridos que responderam o questionário. É importante destacar que a supremacia na representação de mulheres é presente em todos os cursos. Cabe ressaltar também que a procura pelos cursos é maior entre as mulheres, o que se compreende pelo número muito mais expressivo de mulheres que responderam ao questionário. Contudo, não podemos deixar de salientar que, quando cruzamos as variáveis “sexo” e “curso de formação” os homens respondentes concentram-se particularmente no curso de infraestrutura escolar.

Tal resultado remete para a composição segundo o gênero destas categorias profissionais, maioritariamente compostas por mulheres em todas as áreas, mas em que

os homens se encontram inseridos mais especificamente no domínio de trabalho específico em infraestrutura escolar –relacionado com a manutenção técnica.

Tabela 1- Distribuição segundo o sexo, por curso

Curso	sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Alimentação Escolar	5 10,0%	0 0,0%	5 7,9%
Infraestrutura Escolar	28 56,0%	12 92,3%	40 63,5%
Multimeios Didáticos	7 14,0%	0 0,0%	7 11,1%
Secretaria Escolar	10 20,0%	1 7,7%	11 17,5%
Total	50 79,4%	13 20,6%	63 100,0%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

No que respeita à idade dos inquiridos, verificou-se que se encontram entre os 37 e os 68 anos, sendo a idade média de 51 anos.

Agrupando as idades em escalões etários, podemos verificar (Tabela 2) que a esmagadora maioria dos inquiridos se encontra entre os 45 e os 54 anos de idade, apresentando um peso relativo de 36,5% no escalão dos 50 aos 54 anos e de 34,9% no escalão dos 45 aos 49 anos de idade.

Assim, nos parece evidente que estes trabalhadores são pessoas maduras, cujo processo produtivo ainda está satisfatório e a força física ainda permite um desejo latente em busca de novas oportunidades através dos estudos. Nessa faixa etária onde a maturidade é um diferencial, fica claro a conscientização que estes sujeitos possuem um desejo e busca nestas oportunidades em formação se apropriando de conhecimento que em outros momentos não foi possível, ou seja: na idade própria da escolaridade compatível. Por serem adultos, demonstram a capacidade de escolhas sem perder de vista o que as mesmas podem contribuir para seu futuro.

Tal que está de acordo com o que se conhece da realidade brasileira, onde uma grande parcela de homens e mulheres trabalhadores(as) somente na fase adulta conseguem voltar para a escola concluindo assim uma etapa importante, quer seja por prazer pessoal ou por necessidade. Outro fator é que esta qualificação é na modalidade a distância, o que significa que além da idade, estes estudantes vão encontrar outros desafios.

Porém merece atenção se consideramos o grau de interesse destes funcionários que, apesar de uma idade mais avançada, ainda buscam por uma qualificação profissional. Lembrando que no Brasil, pessoas acima dos 60 anos ou superior já são consideradas idosas, e esse interesse de continuarem dispostos a estudar fazendo um curso técnico na modalidade a distância é sem dúvida meritório. Em contraponto aparecem o número mínimo que também é um diferencial devido ao perfil dessa categoria, que quase sempre são pessoas mais velhas. Por esse desafiante engajamento esses cursistas são desafiados (as) pela idade ou pelo processo por dois anos em curso.

Tabela 2 – Distribuição segundo a idade

Escalões etários	N	%
Menos de 40 anos	1	1,6
40-44 anos	3	4,8
45-49 anos	22	34,9
50-54 anos	23	36,5
55-59 anos	8	12,7
60-64 anos	2	3,2
65-69 anos	4	6,3
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Uma das exigências do programa é que os cursistas para fazer esta qualificação, já tenham concluído o Ensino Médio, etapa importante na consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental. Por isso, consideramos importante investigar há quanto tempo eles concluíram esse grau.

Na análise da Tabela 3, verifica-se que 34 pessoas (54,0%) concluíram o Ensino Médio entre há 29 e 30 anos. Para 18 pessoas a conclusão se deu entre há 10 e 19 anos (28,6%) e para 10 pessoas (15,9%) entre há 5 e 9 anos. Somente uma pessoa disse ter concluído mais recentemente, menos de 5 anos (1,6%).

A partir destas informações torna-se clara e compreensível a necessidade de um acompanhamento mais estreito com esses cursistas para adaptarem na nova rotina como estudantes e, em especial, dada a metodologia do curso que é a distância. Esse longo período fora da escola pode constituir-se como um fator negativo se considerarmos as diversas mudanças ocorridas nas escolas, nos currículos, nas metodologias, nas práticas pedagógicas aplicadas assim como a evolução do próprio mundo. Em outras esferas também ocorreram mudanças significativas nesse período e, todas elas têm consequências nos modos de organização das sociedades, da educação e das famílias.

Tabela 3 – Tempo de Conclusão do Ensino Médio

Tempo	N	%
Menos de 5 anos	1	1,6
Entre 5 e 9 anos	10	15,9
Entre 10 e 19 anos	18	28,6
20 e mais anos	34	54,0
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

No que se refere à análise quanto à conclusão do Ensino Médio e a classificação das instituições em que o mesmo decorreu, dados expressos na Tabela 4, apura-se que 34 pessoas (54,0%), concluíram o Ensino Médio em Rede Pública de Ensino. Em se tratando de educação da população brasileira de baixa renda, compreende-se esse número e a razão, considerando que as escolas particulares têm um custo elevado, por isso a rede pública acaba absorvendo a maior parcela dessa população. Em segundo lugar, aparecem 10 alunos (15,9%) que disseram ter concluído seus estudos através da

modalidade (EJA), vale ressaltar aqui o perfil dos alunos de EJA. Os alunos de EJA são geralmente pessoas vindas de famílias de baixa renda, muitas vezes os pais não são alfabetizados, isso é um fato que leva à discriminação pela sociedade; são adultos trabalhadores que estudam à noite e também estão fora da faixa etária educacional prevista pela legislação, o que compromete a aquisições importantes no ensino, devido à redução de muitos conteúdos e uma carga horária menor. É um processo alijeirado ou seja, programa diferenciado para atender uma clientela que não pode mais esperar, também essa oferta é oferecida pela rede pública de ensino.

No Brasil o discurso sobre a inclusão social pela via da educação é bastante antigo e a história da EJA também. Os trabalhadores para ingressarem no mundo do trabalho precisavam saber ler e escrever, esses cursos de alfabetização rápida ajudam esse público a ficharem nas firmas. Esses trabalhadores depois de um dia de trabalho cansativo acabam por abandonarem as escolas gerando muita evasão e pouco conhecimento. Portanto, os alunos de EJA embora possuam pouco conhecimento letrado, por outro lado, possuem conhecimento de vida, tem muitas experiências, pois começaram a trabalhar muito cedo, e o conhecimento não formal, o conhecimento de mundo é muito significativo.

Segundo Nicola (2003,p.32). Os alunos que ingressam na EJA trazem consigo bastante bagagem, é comum uma turma entre eles não estarem num mesmo nível de aprendizagem, o professor cria estratégias para atender a todos sem desmerecer o seu conhecimento prévio.

O conhecimento é cada vez mais universal e o ensino moderno,acompanhando essa tendência deve realçar e aprofundar as relações interdisciplinares. Cabe ao (a) profesor (a) atuar como mediador dessas relações e promover a interação

entre as diversas áreas, para que o aluno seja capaz de construir uma visão holística do mundo, de adquirir e elaborar conhecimento na sua totalidade, de “crescer” como pessoa e socializar-se.

Em terceiro lugar, 9 pessoas, o que corresponde a 14,3%, afirmaram que concluíram o Ensino Médio regular em Rede Particular, ou seja, uma minoria do número pesquisado. As redes particulares geralmente são conotadas como escolas que trabalham com bons currículos, boas metodologias e um corpo docente de qualidade, o que justifica os investimentos financeiros. No que tange aos cursos supletivos, 8 pessoas (12,7%) responderam que concluíram seus estudos por meio da modalidade em supletivos. Os cursos Supletivos também estão atrelados à história da formação de jovens e adultos em nosso país, é um sistema de ensino mais rápido do que o convencional, direcionado para quem não concluiu a segunda metade do ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada, portanto, uma modalidade de aceleração, que ganha em aspectos como tempo, fator de idade avançada, dentre outros. Essa modalidade respeita as características desse alunado, dando oportunidades educacionais adequadas em relação a seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames próprios. Esse público após adolescência percebem a necessidade do conhecimento formal escolar e passa a buscá-lo não importando a idade. As causas são diversas: uma delas é a necessidade de sobrevivência, os jovens das camadas sociais mais baixas deixam de estudar para trabalharem e ajudar na renda familiar e em alguns casos, serem eles próprios o provedor da família. Outra causa comum é a falta de acesso à escola no lugar onde moram, e ainda o desencanto por uma sala de aula noturna e

cansativa o que leva a evasão escolar no momento mais adequado da sua aprendizagem (Piero, Joia e Ribeiro, 2001).

A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37º da LDB (Lei n.º 9.394/1996) como a modalidade de ensino que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos. Por fim, 2 respondentes (3,2%), afirmaram que iniciaram os estudos em uma instituição (pública ou privada) e finalizaram em outra (pública ou privada). Diante do quadro, percebe-se uma lacuna visível diante da formação no Ensino Médio e seus objetivos, essa etapafecha um ciclo importante no grau de conhecimentos e formação na vida dos sujeitos. A falta deles leva ao comprometimento de muitos saberes, portanto gera fragilidade no desempenho e na competitividade.

Tabela 4 – Tipo de Instituição da conclusão do ensino médio

Tipo de instituição	Frequência	Porcentagem
Ensino regular na rede pública	34	54,0
Ensino regular em escola particular	8	12,7
EJA	10	15,9
Supletivo	9	14,3
Na rede pública e em escola particular	2	3,2
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Quisemos, também, perceber a origem geográfica dos nossos inquiridos. O Brasil é um país de grandes dimensões em termos de extensão territorial, por isso está dividido em cinco grandes regiões sendo elas: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-oeste, na qual se localiza Brasília, e Sul. Pelos dados obtidos e que se encontram sistematizados na Tabela 5, percebemos que em primeiro lugar aparece referida a região Centro-Oeste apontada por 24 pessoas (38,1%) como sua região de naturalidade. Em

segundo lugar é indicada a região Nordeste com 20 respostas (31,7%), Região das mais populosas do país e que também apresenta um diferencial e limitações no que tange as questões referentes a trabalho; este facto ocasionou e ainda ocasiona uma grande migração por parte da população em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Vale ressaltar que a cidade de Brasília (Distrito Federal) foi idealizada para desenvolver o centro do país, tinha como finalidade atrair populações e trabalhadores de outros estados, oferecendo oportunidades de trabalho, pelo fato de necessitar de mão-de-obra em todas áreas para a sua construção e formação, descentralizando assim, a capital do Rio de Janeiro para o centro do país, um lugar praticamente desabitado em pleno cerrado; esta região, tornou-se assim, fortemente atratora para trabalhadores residentes noutras regiões do país. Em terceiro está a região Sudeste com 13 respostas (20,6%); esta região faz fronteira com o Distrito Federal, o que também facilita a migração. Assim, boa parte da população da Região Sudeste e Nordeste compõe hoje grande parcela dos habitantes da capital federal. Em quarto lugar aparece a região Norte com apenas 5 respostas, o que corresponde a 7,9% dos casos, e em quinto a região Sul com apenas 1 resposta (1,6%). Bem menos significativas em relação às demais, acreditamos que pela distância da capital e pelas dificuldades do deslocamento – o transporte da região Norte mais usado é o fluvial, essa região, que é a região amazônica bem ao norte do país e o Distrito Federal fica na região central do país, região do cerrado. Por essas características entendemos que esse número seja menor em relação às demais. A região Sul também fica muito distante do centro do país, e por isso acreditamos esse o que leva a que menor números de residentes do Sul se desloquem para a região da Capital do país; ainda, essa região por ser muito desenvolvida, fazendo divisa com outros países da América Latina, apresenta uma característica mais independente em relação à busca de trabalho e melhores condições de vida das pessoas em regiões mais distantes.

Tabela 5 – Naturalidade por região

Região	Frequência	Porcentagem
Nordeste	20	31,7
Sudeste	13	20,6
Centro-Oeste	24	38,1
Sul	1	1,6
Norte	5	7,9
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Os inquiridos foram, também questionados quanto à sua condição enquanto arrimo de família, valores que estão indicados na Tabela 6. Das respostas obtidas, 33 pessoas declararam ser arrimo da família (52,4%) – a repartição segundo o sexo corresponde a 58,0% das mulheres e 30,8% dos homens, subentende-se, assim, que há um número significativo de mulheres como arrimo de família. Tal fato merece atenção quando avaliamos a evolução do mercado de trabalho, a inserção de mulheres no mundo do trabalho as carreiras hoje compartilhadas por homens e mulheres e ainda: muitas mulheres são provedoras de suas casas suas famílias, muitas vezes são elas as responsáveis pela segunda geração, os netos. Segundo síntese de indicadores sociais divulgados em 4 de dezembro de 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, o número de mulheres chefes de famílias aumentou significativamente nos últimos anos. Em 2014, 27,7 milhões de lares eram chefiados por mulheres. Portanto, no caso específico do nosso estudo, as mulheres estão em grande número nas frentes de trabalho, assim como formandas buscando melhorias para elas e para os seus dependentes também.

Tabela 6 – Arrimo de Família segundo o sexo

			sexo		Total
			Feminino	Masculino	
Arrimo de família	Não	Contagem	21	9	30
		% em sexo	42,0%	69,2%	47,6%
	Sim	Contagem	29	4	33
		% em sexo	58,0%	30,8%	52,4%
Total		Contagem	50	13	63
		% em sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Considerámos interessante conhecer se esta era a primeira formação profissional dos inquiridos ou se já haviam realizado algum outro curso profissional antes do Profuncionário. Como se pode ver na Tabela 7, dos 63 inquiridos 2 não responderam a esta questão; das 61 respostas obtidas, 30 pessoas (49,2%) afirmaram que já havia feito outra qualificação e 31 (50,8%) disseram nunca terem feito outra qualificação. Importa salientar que no questionário havia espaço para, no caso da resposta ser afirmativa, explicar qual qualificação havia feito, porém os inquiridos não especificaram. No caso dos questionários aplicados pela pesquisadora pessoalmente, foi apresentada como justificação o fato de que não se lembravam por ter decorrido já muito tempo ou, ainda, que a carga horária foi insuficiente para ser considerada uma qualificação comparável à do Profuncionario.

Também, é sabido que a Secretaria de Educação do GDF através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação(EAPE), oferece vários cursos de capacitação para os servidores tais como: Libras, Artes, Inclusão, Práticas Pedagógicas, Cultura e Diversidade, Informática, Línguas, entre outros. Embora com uma Carga Horária inferior ao do Profuncionario, variando entre 60 e 80 horas, conforme o site da Secretaria de Educação(EAPE, 2016).

Tabela 7 – Realização prévia de outro curso profissional

Realização de outro curso	Frequência	Porcentagem válida
Sim	30	49,2
Não	31	50,8
Total	61	100,0
N/R	2	
Total	63	

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

A Tabela 8 mostra o tempo de carreira dos cursistas em seus locais de trabalho. Pelo resultado, podemos perceber que estes servidores das escolas públicas no GDF, são servidores atuantes desde há muito tempo. A esmagadora maioria afirmou que se encontra na função há mais de 20 anos – um total de 54 inquiridos, correspondendo a 85,7% das respostas; dos restantes, 6 indicaram um período de entre 10 e 19 anos (9,5%), e somente 3 pessoas (4,8) tem um tempo inferior a 10 anos, ou seja estão entre 5 e 9 anos. Como evidenciam os dados, o histórico da formação e a própria trajetória de vida deles, dado que através dos encontros presenciais e em reuniões ordinárias no decurso da formação fomos tomando conhecimento dos motivos que os trouxeram para Brasília, estes funcionários são oriundos das regiões mais pobres do Brasil e pelo tempo de trabalho, compreendemos que vieram para Brasília no início das décadas de 60 e 70, em busca de melhores condições de trabalho e vida. Ao chegarem foram se alocando onde havia possibilidade diante da pouca formação, os trabalhos que hoje desempenham são aqueles que na época eram oferecidos: Zeladores, porteiros, cozinheiras, assistente geral de manutenção, assistente geral, de limpeza e vigilância. Com as mudanças que foram ocorrendo, e hoje já com a vida mais organizada com solidez e estabilidade no trabalho, eles perceberam a necessidade de voltarem a estudar e essa oportunidade de formação hoje é o ápice da categoria que buscou melhorias sempre que tiveram uma oportunidade, mesmo que seja agora numa fase mais adulta.

São pessoas que colaboram com a instituição escolar onde trabalham, na qual precisam de ser reconhecidos também como educadores, essa qualificação em serviço, essa nova identidade é o canal, a oportunidade de que eles precisavam para saírem do anonimato. Que as escolas os reconheçam não como seres de saberes fragmentados, mas como homens e mulheres capazes de interagirem com saberes práticos e técnicos, com capacidade de dialogar no meio acadêmico para colaborar na transformação dos ambientes de trabalho, na formação de uma nova geração, dentro e fora das escolas públicas do GDF.

Tabela 8 – Tempo de carreira dos servidores

Tempo	Frequência	Porcentagem
Entre há 5 e 9 anos	3	4,8
Entre há 10 e 19 anos	6	9,5
Há mais de 20 anos	54	85,7
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

A informação relativa aos cursos escolhidos pelos inquiridos para se qualificarem no programa Profunçionario encontra-se sistematizada na Tabela 9. Em primeiro lugar estão os respondentes do curso de Infraestrutura com 40 pessoas (63,5%), sendo este curso direcionado para os funcionários cujas funções são: zeladores da conservação e limpeza patrimonial, serviços gerais, porteiros e vigilantes. O perfil destes técnicos abrange desde o conceito de espaço, meio ambiente, segurança, iluminação instalações e equipamentos como um todo. Em segundo aparece os que fizeram o curso de Secretaria Escolar 11 pessoas (17,5%) cujas atividades estão submissas diretamente na secretaria das escolas, onde há uma coordenação por onde tramitam toda documentação registros e cadastros de alunos, pais e também a documentação pertinentes à vida funcional das escolas. Em terceiro estão os cursistas de Multimeios Didáticos, sendo 7 respondentes (11,1%) cujo objetivo é capacitar para melhor desempenho da parte midiática, os

laboratórios das escolas, lembrando que hoje as escolas estão equipadas com laboratórios de informática. Nas escolas de tempo integral, os alunos se revezam em horários opostos aos da sala de aula, neles precisam de um monitor, além de prestarem serviços de instalações como data show, exibição de vídeos e filmes dentre outros para auxiliarem os professores nas aulas, palestras ou eventos. Por último, 5 pessoas (7,9%) responderam que escolheram o curso de Alimentação Escolar, estes técnicos serão habilitados para sugerir muito mais do que cardápios saudáveis, oferecerem saúde através de uma alimentação correta e balanceada por meio do armazenamento correto e higienizado atento a validade dos produtos ou mesmo esclarecer sobre o cultivo de uma horta dentro da escola e os benefícios das hortaliças e legumes saudáveis.

Tabela 9 – Curso escolhido no Profuncionário

Curso escolhido	Frequência	Porcentagem
Alimentação Escolar	5	7,9
Infreestrutura Escolar	40	63,5
Multimeios Didáticos	7	11,1
Secretaria Escolar	11	17,5
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Outra questão que considerámos importante foi a de conhecer como os alunos tomaram conhecimento dos cursos do Profuncionario. O IFB/EaD, tem como prática a divulgação do programa através de panfletos, folderes e também na própria página do instituto no endereço eletrônico (<http://ead.ifb.edu.br>). Contudo, a informação divulgada pelo IFB não foi referida. Entre os inquiridos, 38 pessoas (60,3%) tomaram conhecimento no local de trabalho, 18 pessoas (28,6%) dizem ter tomado conhecimento através de colegas de trabalho, amigos ou outros, isso significa que colegas de trabalho, pode ser de profissão mas não que estejam no mesmo ambiente físico e outros também podem ser em diversos lugares e ou pessoas. Ainda: 7 pessoas 11,1% tomaram

conhecimento através do sindicato, portanto percebe-se também a presença do sindicato nesse acompanhamento de formação.

Tabela 10 – Como tomou conhecimento da formação

Forma de conhecimento	Frequência	Porcentagem
Panfletos do IFB	0	0
Através de amigos, colegas de trabalho ou outros	18	28,6
Através do sindicato	7	11,1
No local de trabalho	38	60,3
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

2. Fatores motivadores para a realização do curso, facilidades e dificuldades

Passando agora para os fatores motivadores que levaram os inquiridos a realizarem a formação, importa começar por esclarecer que se tratava de uma questão de resposta múltipla, na qual cada inquirido podia escolher até três opções de resposta, tendo-lhe sido indicado que selecionassem as três mais importantes.

Da análise das respostas dadas (Tabela 11), é possível perceber que o principal motivo que os levou a frequentar o curso se prende com a intenção de melhorar a sua atuação profissional – opção que colheu 42 respostas, apresentando um peso de 84,0% entre os inquiridos. Sendo profissionais de carreira, estabilizados, no entanto revelam não estar acomodados à sua situação específica demonstrando interesse em melhorar sua atuação profissional buscando uma qualificação. De seguida, são apresentadas razões que se prendem com a obtenção de uma certificação técnica: 54,0% dos casos. Uma certificação técnica no Brasil significa abrir oportunidades no mundo do trabalho, os cursos técnicos são reconhecidos em todo o território nacional e por se tratar de uma

certificação via Institutos Federais, há um grande diferencial, os institutos são hoje os responsáveis nessa formação profissional.

A terceira opção mais escolhida, em 24 casos (48,0%), prende-se com a procura de conhecimento como forma de inclusão, também nos faz entender que essa categoria, embora estejam diariamente convivendo e servindo as escolas e seu público, ainda sentem um distanciamento deles por isso, o desejo de estarem inclusos em todos os sentidos na comunidade escolar.

Dando continuidade, 32,0% das referências em relação à possibilidade de um aumento salarial como incentivo maior – está garantido esse aumento após a qualificação no plano de carreira dessa categoria; 22,0% apontaram que a motivação maior era estudar por meio das novas tecnologias, esse interesse nos parece claro que além do aprendizado comum, as tecnologias sejam também um diferencial atrativo desafiante pois através delas muitas barreiras são demolidas e os sujeitos passam a interagir em um novo mundo, o do conhecimento virtual.

Ainda, 18,0% dizem que foi a motivação da gestão escolar, o que é de registrar, quando parte da gestão esse incentivo significa que os gestores estão de fato dirigindo um espaço com vistas à democracia, pois numa gestão democrática todos são igualmente importantes e responsáveis pela educação da sua comunidade independente da função que desempenham; 16,0% apontaram a opção onde o incentivo veio da família, essas afirmações nos levam a compreendermos quão importante é essa instituição chamada família. Fazendo um recorte até então do que já fora mencionado nas tabelas anteriores, fica explícito que estas pessoas com a maturidade que possuem diante das referidas idades, ainda tem na família um referencial de apoio, por isso aparece aqui como porto seguro responsável pela sua autoestima.

Em pé de igualdade, em 10.0% dos casos são indicadas duas opções de resposta: os que nomearam como incentivo serem reconhecidos na comunidade escolar – para estes, fica evidente que o reconhecimento da comunidade é muito importante, por isso, fazer essa qualificação desafiando vários obstáculos tem um significado maior, fazerem parte de fato da sua comunidade escolar como um agente educador capaz de intervir e propor mudanças necessárias; e o incentivo do sindicato – que nesta categoria tem ações diversas de difusão da informação (através de visitas às escolas, reuniões ordinárias, informativos escritos, como jornais próprios, e ainda através do canal de televisão).

Por último, 3 referências (6,0%) que sinalizaram como incentivo motivador realizar o sonho de voltar a estudar, percebe-se então que para estes, estudar ainda é um sonho possível, por isso, escolheram um curso, se matricularam e concluíram o curso.

Tabela 11 – Fator Motivador

Motivos para fazer o curso	Respostas	
	N	Porcentagem
O incentivo da escola	9	18,0
O incentivo do sindicato	5	10,0
O incentivo e apoio da família	8	16,0
A melhoria da minha atuação profissional	42	84,0
Ser reconhecido na minha comunidade escolar	5	10,0
Realizar o sonho de voltar a estudar	3	6,0
Ter uma certificação técnica	27	54,0
O aumento salarial	16	32,0
Adquirir novos conhecimentos como forma de inclusão	24	48,0
Vencer os desafios de estudar por meio de novas tecnologias	11	22,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Nota: Pergunta de escolha múltipla, a soma das parcelas não tem, assim, de corresponder a 100%

As Tabelas 12 e 13, referem-se, igualmente, a perguntas de escolha múltipla nas quais os inquiridos poderiam selecionar três opções de resposta (as que tivessem maior importância para si). Através da leitura da Tabela 12, podemos conhecer as facilidades pessoais indicadas pelos inquiridos como significativas para a realização do curso e na Tabela 13 as dificuldades sentidas para a realização do mesmo.

No que respeita às facilidades apontadas, 70,8% afirmou que as facilidades pessoais é se sentirem capazes de aprender apesar da idade. Esse fato nos parece extremamente relevante por se tratar de pessoas com uma idade mais avançada conforme já vimos em tabelas anteriores. No entanto, é um traço marcante, revela o contrário, o que poderia ser uma dificuldade, torna-se uma facilidade. Pois acreditam que apesar da idade, os desafios serão vencidos, com isso podemos compreender que para esse grupo a idade não seja um impedimento. Esse grupo se comprometeu com o novo, abraçando as oportunidades que até então não havia sido possível.

Outra resposta muito importante nesse quadro, com um peso de 64,6%, refere ao fato, positivo, de possuir computador e internet em casa. Sendo o curso a distância com peso de 80% não presencial, esse fator nos parece realmente ser válido e um contributo muito importante. A disponibilidade de tempo foi a facilidade escolhida em 43,8% dos casos, é sabido que o fator tempo faz uma diferença se considerarmos as adequações e mudanças para essa nova etapa de estudos e aprendizagem, uma nova rotina para quem já estava longe da sala de aula há muito tempo como eles. Em seguida, como opção escolhida, surge 41,7% a referir o apoio familiar como facilidade – quer nas conversas informais que foram decorrendo, quer do nosso conhecimento pelo acompanhamento ao curso e aos formandos, este apoio pode ser em vários aspectos: leituras e interpretação de um texto, levar ou buscar no polo nos encontros presenciais, postagens das atividades no Moodle, na pesquisa do projeto final, na confecção do banner ou mesmo como apoio moral onde o indivíduo é valorizado pelo seu esforço considerando todas as dificuldades que poderiam surgir nesse percursos.

Ainda, 35,4% dos casos apontaram como facilidade o apoio dos colegas, daí a reflexão, como as boas relações são importantes e benéficas em um grupo. Esse apoio registrado aqui nos confirma como os laços de confiança e apoio podem mudar

positivamente, encorajar e beneficiar pessoas fortalecendo sua autoestima para galgarem outros patamares com êxito. Em seguida, 27,1% sinalizaram o fato de terem conhecimentos prévios de informática, isso é um diferencial facilitador no processo diante do perfil dos inquiridos. Essa facilidade expressa por eles nos remete ao entendimento que as pessoas que já tinham essas habilidades com o computador e suas ferramentas puderam avançar com maior rapidez no curso e na realização das atividades no AVA. Apesar de, maioritariamente, a formação se desenvolver na modalidade a distância, tinha também uma componente presencial o que justifica que 16,7% tenha salientado a proximidade entre a sua casa e o pólo.

Tabela 12- Facilidades Pessoais

Facilidades pessoais	Respostas	
	N	Porcentagem
Apoio familiar	20	41,7
Disponibilidade de tempo	21	43,8
Apoio dos colegas	17	35,4
Casa próxima ao pólo	8	16,7
Possuir computador com internet em casa	31	64,6
Possuir conhecimento prévio de informática	13	27,1
Me achar capaz de aprender apesar da idade	34	70,8

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Nota: Pergunta de escolha múltipla, a soma das parcelas não tem, assim, de corresponder a 100%

Quanto às dificuldades apontadas pelos cursistas no processo de realização dos cursos (Tabela 13), a falta de tempo acompanhado do cansaço físico foram as maiores dificuldades encontradas, referidas por 64,6% dos casos; podemos relacionar esse resultado diante dos conhecimentos já citados nas tabelas anteriores, o cansaço físico é atribuído em função do próprio trabalho que desempenham nas escolas e também compreendemos que a idade colabora para esse cansaço; do nosso conhecimento no acompanhamento dos cursos, temos que conhecimento que muitos têm uma jornada

tripla de trabalho e que ao chegarem em casa inicia-se um outro turno: os trabalhos domésticos.

Em segundo lugar, 58,1% das respostas apontaram para a falta de conhecimentos prévios em informática, o desconhecimento dessas habilidades são fatores impeditivos iniciais no processo de formação. Como terceiro aspecto mais referido surgem duas dificuldades com igual número de ocorrências, 51,6% referindo-se: uma, à falta de acesso à internet, relacionando-se com as dificuldades de captação de sinal nomeadamente no que diz respeito a moradias longe, as cidades satélites/administrativas mais distantes passam por várias dificuldades e a falta de redes com cabeamento que dão acesso à internet é uma delas; a outra dificuldade com o mesmo peso, diz respeito ao fato de morar longe do polo, para ir aos encontros presenciais torna-se difícil, dificuldade que se relaciona desde logo com a rede de transportes públicos na cidade, que é insuficiente para a demanda sendo a necessidade de veículos próprios quase condição obrigatória; na falta da habilidade como condutor, ou na falta de veículo de transporte próprio tal torna-se um constrangimento.

A seguir surge citada por 45,2% dos casos a dificuldade relacionada com o peso da idade, seguida da falta de apoio dos colegas referida (16,1%) e, por último, (9,7%) se sentiram desamparados pelos familiares.

Tabela 13- Dificuldades Pessoais

Dificuldades pessoais	Respostas	
	N	Porcentagem
Falta de apoio familiar	3	9,7
Falta de tempo e cansaço físico	21	67,7
Falta de apoio dos colegas	5	16,1
Casa distante do pólo presencial	16	51,6
Pouco acesso à internet	16	51,6
Não possuir conhecimento prévio de informática	18	58,1
O peso da idade	14	45,2

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Nota: Pergunta de escolha múltipla, a soma das parcelas não tem, assim, de corresponder a 100%

As dificuldades profissionais correspondem a outra ordem de dificuldades consideradas. Os resultados apurados coincidem com as queixas dos cursistas quando concluíram os cursos.

Embora agora sejam técnicos com diversos conhecimentos específicos em suas áreas de atuação, as queixas dos mesmos se dão pelo fato de não aplicarem na prática o que foi aprendido na parte teórica: os respondentes foram 52, o que representa 82,5% dos casos. Em segundo lugar, 10 pessoas, ou 15,9%, disseram possuir dificuldade para irem aos encontros presenciais por falta de liberação dos gestores. Ressaltamos que o sindicato da categoria vem trabalhando com essa questão informando e esclarecendo a todos sobre o direito desses cursistas de frequentarem os encontros presenciais normalmente. Também, o Governo do Distrito Federal assinou uma portaria que libera os funcionários para irem os encontros presenciais no dia e horário, cabendo aos gestores liberar seu ponto naquele dia, sem nenhuma sanção para o servidor. A portaria encontra-se publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (Portaria nº 99, de 28 Julho de 2011).

Tabela 14- Dificuldades Profissionais

Dificuldades profissionais	Respostas	
	N	Porcentagem
Não liberação da escola para participação nos encontros presenciais	10	15,9
Não ter oportunidade para aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos no curso	52	82,5
Não respondeu	1	1,6
Total	63	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

No que respeita a questões pedagógicas, apresentadas de seguida na Tabela 15, surge de forma significativa e clara apontada em primeiro lugar a importância atribuída pelos cursistas ao acompanhamento tutorial, isso reforça a necessidade e o significado dos encontros presenciais e da figura do Tutor; é graças aos tutores, com seus olhares atentos para fazerem as mediações e intervenções é que as dificuldades e necessidades de cada cursista vão sendo superadas. Assim, 20 pessoas, o que representa 33,3%, responderam o quanto é imprescindível esse acompanhamento presencial com os

tutores; em segundo lugar, 13 respostas 21,7% apontam que os encontros presenciais semanais também são essenciais, a par da qualidade do material didático. Para 9 pessoas, 15,0%, o material oferecido gratuitamente também é um diferencial positivo.

Reforça-se aqui a percepção da importância da dimensão presencial nesta formação, como já se referiu anteriormente que há dificuldades relacionadas com a modalidade de ensino a distância, nomeadamente no acesso à plataforma pela dificuldade em obter sinal de rede. Apenas três inquiridos, 5,0%, registraram o apoio para aquisição de novas habilidades tecnológicas. Considera-se esse aspecto importante, o fato de estarmos vivendo um período completamente regido pela tecnologia a necessidade de conhecimento e a inserção desses no mundo digital, dá novas possibilidade de aprendizagem, pelo que esta será uma componente do curso a ser desenvolvida futuramente.

Duas pessoas, ou seja 3,3%, mencionaram a possibilidade de apresentar seus trabalhos finais, a Prática Profissional Supervisionada (PPS). No final do curso foi realizado um evento em 30 de junho de 2014/2015, nomeado de *I Mostra de Banner*, todos os projetos interventivos das PPS, foram resumidos e apresentados pelos alunos, deste evento surgiu como produto final um resumo expandido o que culminou como encerramento do curso.

Tabela 15 - Facilidades pedagógicas no curso

Facilidades pedagógicas	N	Porcentagem
Acompanhamento presencial com tutores	20	33,3
Encontros presenciais semanais	13	21,7
Livros impressos oferecidos pelo curso	9	15,0
Material didático de qualidade	13	21,7
Poder apresentar meu trabalho no evento ao final do curso	2	3,3
Ser apoiado no curso para a aquisição de habilidades tecnológicas	3	5,0
Total	60	100,0
n/r	3	

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

3. Impactos da formação na vida profissional e pessoal

Tentaremos, agora, conhecer alguns dos impactos da formação percebidos pelos inquiridos nas suas vidas profissionais e pessoais.

Ao analisar a tabela 16, relativa a mudanças nas suas funções após a realização do Profuncionário, vemos que 42 dos inquiridos que responderam a esta questão (três não respostas), com um peso relativo de 70%, afirmaram não terem assumido novas funções na escola após o curso ocasiona-se várias hipóteses: uma escola pequena onde não há espaço para troca de funções com certa frequência; gestores que não tomaram conhecimento da qualificação destes servidores; a qualificação não deu embasamento necessários para esses servidores; a política da direção não dá espaço conforme há registro de servidores que há muitos gestores ainda não executando a política de uma escola democrática. Para 30,0%, deu-se o inverso, tendo a observação realizada permitido perceber o fator motivacional do funcionário e do gestor, ao valorizar um funcionário recém-qualificado. No entanto, é válido ressaltar que reconhecimento e valorização de um servidor após uma qualificação torna-se afetivo na vida pessoal e profissional, quando este é aproveitado com seus novos saberes nota-se que seja importante que as escolas acolham estes profissionais pelo menos com uma menção honrosa em seu retorno reconhecendo sua dedicação e esforço durante o longo período do curso que é de dois anos.

Tabela 16 – Novas funções na escola após o curso

Assumiram:	N	Porcentagem
não	42	70,0
sim	18	30,0
Total	60	100,0
n/r	3	

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Essa pergunta continha a possibilidade de resposta aberta onde era solicitado um exemplo, somente 45 pessoas opinaram: 15 em relação às respostas negativas e 12 em relação às respostas positivas.

Da análise feita aos conteúdos das respostas dadas, foi possível identificar as dimensões que se apresentam de seguida. Nas respostas negativas, encontramos espelhada a falta de oportunidade: seja atribuída a ausência de novas funções disponíveis nas escolas, seja associada à falta de vontade e de visão dos gestores em proporcionarem novas oportunidades aos recém formados, seja, ainda, por falta de fiscalização por parte do sindicato. Nas respostas positivas, foram indicados os novos locais de trabalho (gerência de recursos humanos, área administrativa, treinamentos na secretaria, passar para a Biblioteca e passar a trabalhar junto da direção) e foi referido também que antes do curso já era desenvolvida uma função reconhecida.

Outra questão importante no exercício da profissão, prende-se com as alterações salariais. Essa categoria pelas funções realizadas, possuem menores salários; como visto, o aumento salarial decorrente da conclusão com sucesso da formação também se torna um estímulo para a realização do curso, e, esse aumento, está garantido de forma automática de acordo com a Lei nº 5.106, de 3 de Maio de 2013(SAE-DF).

Responderam à questão relativa au aumento salarial 62 inquiridos. Destes, 48 egressos o que representa 77,4% do total, indicaram que já receberam aumento salarial, tem nesse aumento um reforço na autoestima e o sentimento de reconhecimento de fato, gozando desde já os novos saberes e as compensações. Os 14 respondentes (22,6%) que disseram que ainda não receberam o aumento, se o aumento é automático e estes ainda não receberam, tal pode dever-se a ainda não terem buscado os seus certificados nos registros acadêmicos dos polos ou, também, porque não deram entrada no processo de reconhecimento pela Secretaria da Educação do GDF. Sabemos do volume de processos

que geralmente estes departamentos tem para reconhecimento, aprovação e expedição do Diário Oficial do GDF, pelo que é possível que, à data da inquirição, tal processo ainda não tivesse obtido despacho – sendo uma questão prevista na lei, todos os que concluíram o curso com sucesso irão receber a compensação salarial prevista.

Tabela 17 – Aumento salarial, mudança de salário

Aumentado:	N	Porcentagem
não	14	22,6
sim	48	77,4
Total	62	100,0
n/r	1	

De um ponto de vista mais pessoal, procuramos investigar sobre a autoestima dos cursistas após o curso. Dos 63 inquiridos, dois não responderam a esta questão, assim todos os que o fizeram indicaram que a sua autoestima aumentou após a conclusão do curso. Considerando o que há de registros anteriores sobre o perfil destes cursistas, há um fácil entendimento se considerar quem são de onde vieram e todo o percurso que os conduziu até aqui. O fator motivador aqui foi expresso como algo significativo pois esses técnicos enfrentarão alguns desafios, um deles é a tomada de consciência como técnico, é a nova identidade que desperta para a criticidade como educador, gestor, profissional, cidadão e humano. Percebe-se que a auto estima destas pessoas foi o alicerce base para continuarem no curso. É importante lembrar que um dos objetivos da criação do programa, era tornar estes sujeitos inclusos no processo educacional, uma vez a autoestima aflorada, a motivação para continuarem aos novos desafios é um diferencial.

Tabela 18 - Fortalecimento da autoestima

	N	Porcentagem
sim	61	100,0
n/r	2	
Total	63	

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Pedimos ainda que indicassem a sua percepção quanto a alguns itens da vida pessoal após a realização do curso.

Relativamente a ter tido o efeito de mobilizar para continuar a estudar, 48 inquiridos responderam que sim (78,7% das respostas dadas). Pode considerar-se que ao pretenderem continuar estudando, isso mostra a efetividade e o desafio que o programa atinge na vida dos cursistas; as pessoas a partir do momento que sentem-se incluídas, compreendidas e acreditadas por alguém, sentem-se mais confiantes e este programa tem esse objetivo, essa categoria em que antes eram considerados excluídos no processo de educação percebeu que são capazes através de vários fatores e atores a galgarem rumo a outros saberes além dos que já possuem.

O reconhecimento no seio familiar como alguém esforçado e bom profissional foi assinalado positivamente por 55 dos 62 inquiridos que responderam à questão, ou seja, 90,2%.

O resultado mais significativo foi o daqueles que indicaram ter passado a acreditar mais em seu potencial: todos os que responderam (62 inquiridos) à questão responderam afirmativamente.

Contudo, embora com menos respostas positivas mas ainda assim muito significativo, 85,2% ou, em termos absolutos, 52 respondentes, é o item relativo ao uso das tecnologias, assinalado como maior acesso a facilidades do mundo virtual (fazer pesquisas, interagir nas redes sociais, acessar a conta bancária pela internet).

Tabela 19 – Efeitos após o curso na vida pessoal

Efeitos na vida pessoal	N	Porcentagem
Me incentivou a seguir estudando e a fazer outros cursos	48	78,7%
Fui reconhecido na família como alguém esforçado e um bom profissional	55	90,2%
Passei a acreditar mais em meu potencial	61	100,0%
Depois que aprendi a lidar com as tecnologias, pude ter acesso a facilidades do mundo virtual (fazer pesquisas, interagir nas redes sociais, acessar minha conta bancária pela internet)	52	85,2%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

As respostas sobre autonomia e independência com as tecnologias, após o curso, levam a perceber que se sentem inclusos no mundo digital, aptos a navegarem na internet e possuindo maior domínio sobre as ferramentas tecnológicas, hoje com capacidade para interagir em redes sociais, trocarem emails, entrarem no facebook, fazerem pesquisas e até consultarem o contracheque online.

Estas respostas trazem à tona as lembranças e comentários destes cursistas no ato das matrículas e na semana de ambientação. A maior inquietação deles era o temor da modalidade a distância, como fazer as atividades, postarem nos repositórios (AVA), enviar as respostas aos professores pesquisadores e aos tutores. Diante disso, percebe-se que todos estes temores do mundo virtual foram vencidos. Complementando as respostas, que haviam espaço aberto para justificativas dentro desta pergunta, eis alguns comentários: “Hoje faço levantamento de preços do material da limpeza através da internet, estou fazendo um curso superior, me faz renascer, me defender do bullying e assédio moral.” Outros disseram que nada mudou, “Não posso usar computador nas escola, os diretores não dão oportunidades.”

Outra resposta interessante é a seguinte:

“Consegui ingressar na faculdade de Direito, graças a Deus e ao meu esforço, pois vou ser uma boa jurista e operadora do direito para fazer muito mais, pois os servidores merecem ser tratados como gente, a escola é preconceituosa em relação ao

servidor! Diretoras acham que são donas das escolas e que o servidor público é seu empregado. Isso precisa mudar, bulling é crime e assédio moral também”.

No entanto, para 10 pessoas, embora seja um número pouco expressivo, carece atenção, o que nos leva a entender como pouca habilidade adquirida durante o curso, ou que não possuem motivação para o mundo virtual e/ou outros fatores como a falta de computador em casa, o desgaste diário como falta de tempo para interagirem.

Quanto à percepção quanto aos efeitos no curso no âmbito profissional, em termos de participação e reconhecimento, apresentamos de seguida a tabela sistematizadora.

Tabela 20 – Efeitos após curso na vida profissional

Efeitos após curso na vida profissional	N	Porcentagem
A comunidade escolar passou reconhecer como um técnico educacional	25	42,4%
O próprio passou a se reconhecer como um técnico educacional	49	83,1%
Conseguiu realizar alguma intervenção na escola seja junto aos alunos, familiares ou equipe	23	39,0%
Sente-se apto a dialogar no ambiente de trabalho, defendendo as técnicas e métodos que aprendeu no curso	52	88,1%
Passou a ser a ser mais respeitado profissionalmente em seu ambiente de trabalho	40	67,8%

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Relativamente ao reconhecimento da comunidade escolar como técnico educacional, apenas 25 inquiridos afirmaram que isso aconteceu. Mais de 50% dos inquiridos parece não ter sentido que a visão sobre si e sobre suas novas potencialidades foram reconhecidas. O que merece uma reflexão mais aprofundada. Evidentemente, podemos questionar se o não reconhecimento desses se dá pelos gestores ou pela equipe e comunidade e, ainda, saber o que os cursistas apresentaram como mudança de comportamento, atos e atitudes que merecessem uma atenção por parte da sua comunidade escolar.

Contudo, a imagem de si próprio parece ter mudado para mais cursistas; 49 inquiridos, ou seja, 83,1% dos que responderam à questão, afirmaram que se passaram a reconhecer a si próprios como técnicos educacionais. É perceptível, também, a confiança em si próprios com as novas aprendizagens, as novas habilidades e conhecimentos adquiridos através do curso: 52 inquiridos, equivalendo a 88,1%, respondeu afirmativamente quanto a sentir-se apto para dialogar no ambiente de trabalho, defendendo as técnicas e métodos que aprendeu no curso. Depreende-se, portanto, uma percepção de nova identidade capaz de enfrentar novos desafios e fazer a diferença, de acordo com os objetivos do programa. Também nos contactos pessoais foi possível perceber junto de vários cursistas que eles se reconhecem, se sentem aptos para novas responsabilidades, e revelaram que o curso lhes trouxe grandes conhecimentos, e através deles, hoje se sentem outras pessoas, mais confiantes para falar, para dar idéias, interagindo. Hoje conseguem compreender novas falas, pensadores, códigos e nomenclaturas que antes não eram compreendidos por que não faziam parte da sua vivência. Contudo, salienta-se mais uma vez, que para 10 cursistas este objetivo não é reconhecido pelos próprios como tendo sido alcançado (um dos inquiridos não respondeu à questão) o que deverá conduzir a especial atenção em próxima edição do programa de formação.

Parece existir alguma dualidade de visão, o auto reconhecimento, quando o próprio funcionário se reconhece e o reconhecimento da escola e da gestão, a escola que ainda não os reconhece. Diante disso, considera-se pertinente uma avaliação direcionada para estes dois pilares, o do funcionário e o da escola.

Quanto à realização de alguma intervenção na escola, no âmbito das aprendizagens feitas, quer seja junto de alunos, familiares ou equipe, apenas 23 inquiridos responderam afirmativamente. Portanto, mais de 60,0% disseram que não

ocorreram mudanças, eles continuam como antes, os mesmos servidores, sem voz sem oportunidade de interação, intervenções e opiniões, ou seja: continuam no anonimato. Os objetivos do programa são claros e precisos, é através dessas mudanças que estes técnicos ao finalizarem essa qualificação, sejam inseridos nas escolas, nas equipes como pessoas capazes de intervenções tanto práticas como de ações, atitudes, falas, mediações, observações, são estas intervenções que fazem a diferença em sua nova identidade como técnicos educacionais.

Temos ainda que 40 inquiridos, ou seja, 67,8% dos que responderam à questão, consideram que houve um novo olhar com mais respeito e confiança neste novo servidor técnico e educador. Com isso é perceptível a diferença de uma comunidade de educação frente a novas posturas e com ela o necessário incentivo de suporte para que cada vez mais seus funcionários se qualifiquem, para tornarem-se parceiros e fazerem a diferença na comunidade em que servem.

Uma vez que os cursos não mensuram notas, a Prática Profissional Supervisionada(PPS) é a avaliação final do curso, onde os alunos apresentam um projeto interventivo baseado nas necessidades ou não da sua escola também, levando em consideração a carga horária que é de 300 horas. Estas práticas são relevantes para os alunos como certificação das teorias, são elas que fazem a diferença nas escolas uma vez aplicadas.

Sistematizada a informação na Tabela 20, é possível perceber que 38 inquiridos, 61,3%, disseram aplicar parcialmente o que aprenderam, podemos interpretar como positivo, pois as práticas podem ser desde uma mudança no tratamento com pessoas, operacionalização de uma máquina ou mudança no ambiente físico, portanto

consideramos positivo esse número de respostas. Apenas 8 cursistas (12,9%) afirmou aplicar totalmente na prática o que aprenderam no curso.

Consideramos preocupante que 16 pessoas (25,8%) afirmem que não apliquem de todo o que aprenderam no curso.

Tabela 21 – Aplicação prática (PPS)

Aplica na prática as técnicas de trabalho que você aprendeu no curso	Frequência	Porcentagem
Não	16	25,8
Parcialmente	38	61,3
Totalmente	8	12,9
Total	62	100,0
n/r	1	

Fonte: Inquérito por questionário aplicado

Considerando a possibilidade de justificarem a razão porque não aplicam, obtivemos como respostas a indicação que foi por falta de oportunidade. Fazendo uma conexão com o que já se referiu anteriormente, quando foi perguntado sobre as dificuldades profissionais, grande parte dos inquiridos já haviam respondido que não puderam aplicar nenhuma intervenção como práticas advindas da teoria por falta de oportunidade e há referências diretas, em ambas as questões, ao fato de os gestores não darem espaço para novas práticas trazidas por estes profissionais.

Alguns dos cursistas que indicaram aplicar totalmente ou parcialmente também exemplificaram. Referiram-se à realização de alguns concertos na escola, consciência de aproveitamento de recursos, aprender a poupar energia “ligando menos luzes durante a noite”, maiores competências no que respeita à higienização, ao cultivo de hortas na escola, ao aproveitamento integral dos alimentos; também a aprendizagem de como fazer arquivo, lidar com legislação e escrever memorandos; dialogar com alunos e com colegas e interagir na comunidade. Há também referência à aprendizagem no uso de plataformas de ensino a distância, o que levou já uma das cursistas a inscrever-se em novo curso em EAD por considerar que ficou mais adaptada à rotina de uma formação nesta modalidade.

Esta questão da aplicabilidade dos conhecimentos merece atenção para futuras intervenções no programa pois, as intervenções são propícias para que se cumpra com efetividade as mudanças necessárias dentro da escola, nas equipes, na construção democrática da gestão e também na percepção do novo técnico agente educacional.

Esta qualificação que versa sobre várias temáticas nos seus eixos pedagógicos e específicos, traz aos alunos assuntos temáticos do passado e do presente, assim como preparação para o futuro, como forma de instigar, desafiar, crescer, se conhecer, redescobrir. Os resultados apurados, ainda que não de forma generalizada, nos levam à compreensão que estes sujeitos a partir de agora, já se apropriaram de um novo entendimento sobre essa caminhada que foi essa formação, e isso os estimulou, por um lado, a desejarem continuar; por outro, ao dotar os cursistas de confiança em si próprios, ficam mais aptos para o exercício da sua cidadania e, a partir dela, eles poderão galgar outros espaços, dentro e fora do contexto profissional.

A formação, para alguns casos, foi o ponto de partida que indicou novas possibilidades, podendo fazer carreira dentro da própria escola desempenhando novos papéis como cidadão, educador, profissional e gestor nas escolas ou em outros órgãos de ensino.

Diante de todas as perguntas do questionário e respostas dadas, voltamos ao objetivo principal da pesquisa que era conhecer os impactos que o programa causou na vida pessoal e profissional dos inquiridos após os cursos. Nos parece claro o impacto que teve em ambas as dimensões da vida dos cursistas, principalmente ao considerarmos o perfil pessoal dos inquiridos, percebem-se grandes mudanças e um peso positivo nesse aspecto, se olharmos o histórico completo.

A estes homens e mulheres brasileiros (as), trabalhadores (as) nossa admiração e respeito.

Capítulo IV –Considerações finais e contributos para uma proposta interventiva

Considerações Finais: retomando a tecelagem da qualificação dos sujeitos em busca de uma nova identidade para melhor atuação profissional

Em nosso percurso metodológico, na execução do programa dialogando com instituições, gestores, equipes formadoras e os cursistas e entrelaçando nossos conhecimentos teóricos com as leituras onde pudemos perceber uma trajetória de busca e de superação, na vida e no trabalho, pudemos definir a nossa questão da pesquisa: Identificar e compreender os Impactos do Programa Proffuncionario-DF na vida pessoal e na vida profissional dos egressos contribuindo para uma avaliação da efetividade dos objetivos socioeducativos do programa(da Tuma de 2014/2015).

Nestas considerações finais nos propomos a mencionar um breve resumo e a trajetória como uma linha do tempo tracejada de forma horizontal podemos avaliar os diversos e diferentes momentos históricos que estes sujeitos vivenciaram no e com o mundo e com as /os outras/os, portanto, permanentemente se educando inserindo-se em outra realidade para transformá-la.

A necessidade de ampliação das escolas deu-se ao fato das próprias políticas e da legislação que garantia e exigia a presença da população cada vez maior nas escolas.

As mudanças ocorridas na sociedade após a Revolução Industrial trouxeram novas necessidades para a população. O fator migração do campo para as cidades o êxodo rural, também foram responsáveis pelo crescimento habitacional gerando um fluxo migratório de ordem econômica e de mudanças, em função da carência e de melhores condições sociais, essas mudanças contribuíram significativamente para crescimento das cidades.

Para acompanhar esse crescimento, foi necessário uma ampliação em todos os setores, inclusive as escolas. A escola que antes era composta por professores e alunos agora necessitava de um corpo de apoio administrativo que fosse capaz de atender as demandas correlacionadas à educação, daí a inserção de novas funções tais como: Merendeiras, porteiros, secretárias, conservação e limpeza e auxiliares de laboratórios.

Nesse sentido, cabe mencionar o histórico e os momentos políticos pelos quais o Brasil passou. Após o período de ditadura, que durou mais de 20 anos, a população brasileira seus trabalhadores tiveram reconhecidos e ampliados seus direitos através da nova Constituição de 1988, devolvendo-lhes muitas garantias. Através da redemocratização no país os servidores públicos puderam se organizar em sindicatos em busca de novas conquistas. Diante disso, muitas ações advindas das políticas públicas foram pensadas, discutidas e implementadas para darem um empoderamento a milhões de cidadãos através de qualificações e ao mesmo tempo redimirem-se de uma dívida histórica no Brasil com seus filhos dependentes de amparo governamental. Para isso, houve grandes lutas, ainda assim, foi moroso e dependente de outras interferências para sua formatação final. As classes trabalhadoras percebendo a necessidade de fortalecimento, uniram-se pelo senso comum, filiando-se em sindicatos para fortalecerem-se e, dessa forma, ganharem maior robustez nos campos políticos e sindicais. Essa percepção uma vez transformada em ações tornou-se possível a essa classe de trabalhadores da educação através de sindicatos, tornando-se reconhecidos e com direitos garantidos. Através dessa sindicalização advinda da Associação dos Profissionais da Educação que congregava os educadores das escolas públicas na educação básica, transforma-se em sindicato: o Simtep/MT.

Nesse sentido, percebe-se que o enquadramento social ganha um destaque diferenciado pelo fato que no presente estudo, a centralidade está nas pessoas e os

mesmos são produtos de uma sociedade excludente e marginalizada pelo preconceito de uma classe trabalhadora, que sempre existiu, os trabalhadores não-docentes chamados de auxiliares ou de apoio, agora buscam na escola uma retratação solidária enquanto espaço de formação e mudança. Esse reconhecimento foi contemplado através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 LDB hoje Técnicos Administrativos da Educação.

Os trabalhadores da educação básica após essa conquista compreenderam a necessidade de estudar mais, em nível fundamental e médio, e também de se profissionalizarem sendo certificados como técnicos de nível médio.

Assim, para melhor compreensão dessa trajetória e através dela podemos compreender esse processo de luta, da caminhada e da realização pessoal e profissional dessa categoria nos diferentes momentos, concatenar esses esforços agora nos parece pertinente fazê-lo da seguinte forma: Trajetória inicial pessoal, Atuação profissional, Desafios enfrentados e vencidos, Projeção para o futuro. Dessa forma, com esse olhar globalizado, acreditamos mapear e entender o propósito na busca da identidade profissional e a preparação para o exercício da cidadania na totalidade desse trabalho.

Trajetória Inicial Pessoal – O público alvo ou seja, a categoria dos não-docentes são homens e mulheres e na maioria mulheres, arrimos de famílias que buscam por dias melhores e para isso enfrentam diariamente um pesado e desafiador trabalho, estão inseridos nesse processo educacional onde a maior parcela de trabalhadores são professores, pedagogos e gestores com uma qualificação superior a sua em conhecimentos acadêmicos. O perfil da categoria perpassa pela idade que é sempre superior aos demais, como pano de fundo tem uma história de vida de migração, superação e sobrevivência distante da sua terra natal e dos seus familiares, com poucas oportunidades de escolarização em período apropriado para os estudos fundamentais.

Esses homens e mulheres possuem uma capacidade uma força de vontade e resistência como pouco se tem notícias ultimamente no mundo contemporâneo.

Os desafios propostos pela vida, exigiram deles não somente o desafio de um trabalho pesado pouco valorizado e mal remunerado, mas acima de tudo, viver e conviver em um ambiente onde lhes seja possível maior e melhor atuação profissional, competências para enfrentar os desafios e projeção para o futuro.

Considerando que este trabalho é de âmbito educacional, a linha de apontamentos será de cunho didático pedagógico, sem perder de vista os princípios norteador das instituições responsáveis como pensantes e executantes do Programa Profucionario.

Como instituição pensante sua base legal está fundamentada na:

-Constituição Federal

-LDB

-Decreto nº 5.154/2004

-Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação.

Como instituição executante: Entre diversas questões advindas do passado que interferiram diretamente na educação, novas perspectivas para a educação e mudança na vida dos trabalhadores foram repensadas. Nesse sentido citamos os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia que hoje são uma referência na educação brasileira, tendo como linha principal a educação profissional seus vieses e objetivos.

A proposta de sugestões para um projeto interventivo surgiu a partir das análises dos resultados da pesquisa sobre o impacto que os cursos do Profucionáriogeraram na vida e no trabalho dos funcionários das escolas públicas do Distrito Federal. O objetivo é apontar os pontos frágeis detectados através das respostas dos questionários, cujo

objetivo geral foi conhecer os impactos que os cursos do Profucionario geraram na vida pessoal e profissional dos funcionárias da carreira assistente das escolas públicas do Distrito Federal.

Como análise da visão pedagógica da supervisão do programa que visaa atuação dos cursistas nas escolas como cidadãos, inclusos na atuação efetiva como colaboradores educadores, espera-se que esses tenham alcançado além da formação técnica, outros aprendizados capazes de desenvolver a criticidade, a criatividade e que os possibilite a repensar em sua nova identidade.

A proposta vem ao encontro às necessidades que precisam ser fortalecidas nos pontos frágeis detectados. Diante dos resultados, necessita-se refletir sobre esse processo da qualificação desses sujeitos, avanços e descasos.

Comparamos a escola a um grande guarda-chuva, e sob ele, elencamos diversos atores e processos que estão diretamente ligados a degradação das relações humanas e seus tecidos sociais fragilizados e é nesse contexto que se encontra uma camada dentro da classe social escolar. Profissionais de carreira assistente que há muito tempo realizam trabalhos com funções específicas e pouco reconhecidas, para serem considerados dentro do contexto educacional, como educadores. Esta fragmentação que faz a divisão desse reconhecimento em função das atividades realizadas tornam estes indivíduos excluídos dentro do próprio espaço de trabalho.

No Brasil, a mola propulsora que desde sempre esteve a mover novas perspectivas no campo da educação foi a própria história de educação e trabalho regidos sob a submissão do neoliberalismo. Há autores que afirmam queo ciclo neoliberalmarca a sociedade contemporânea. Nesse contexto, usaremos como paradigma a política educacional a partir de 2003 quando deu início a implementação na área educacional a políticas que se contrapõemàs políticas neoliberais abrindo espaço para milhões de

trabalhadores, jovens e adultos, homens e mulheres ampliando oportunidades através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Escola Técnica do Brasil, E-Tec Brasil, amplia vagas e modalidades(EaD) para que possa atingir o maior número de pessoas possível, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec, MEC) também contribui com a criação de programas específicos para qualificar e incluir pessoas com o compromisso da inserção social. Para exemplificar esta afirmação, citamos como exemplo o Programa Profucionario criado a partir destas políticas com objetivos específicos de qualificar pessoas no próprio ambiente de trabalho.

Esse processo, planejado para atender uma categoria em especial, foi pensado nos contributos condizentes com as necessidades de valorização social que busca contribuir com a qualidade do processo educacional, de produção técnica, do conhecimento, mudanças de hábitos e nova identidade na categoria sem perder de vista a qualificação que iria capacitar e habilitar os profissionais da educação não docente para atuarem como parte do processo educativo.

No Instituto Federal de Brasília no núcleo daEaD, onde é operacionalizado todo processo desta formação com os alunos dos cursos do Profucionário,cabe-nos com um olhar de Educador Social,fazer um acompanhamento filtrando o perfil destes sujeitos durante o curso para que estes se adaptem ao novo ambiente como discentes e consigam ultrapassar as barreiras advindas de uma educação tradicional.

Durante este processo que é de dois anos, estes egressos mencionados na pesquisa, turma 2014/2015,foram os respondentes desta pesquisa através de questionários, e, foram através de suas respostas que chegamos a seguinte conclusão:

Propor em forma de um projeto interventivo ações direcionadas que deverão ser repensadas portodos osenvolvidos na equipe gestora, de modo que, as fragilidades e necessidades apontadas aqui sejam minimizadas.

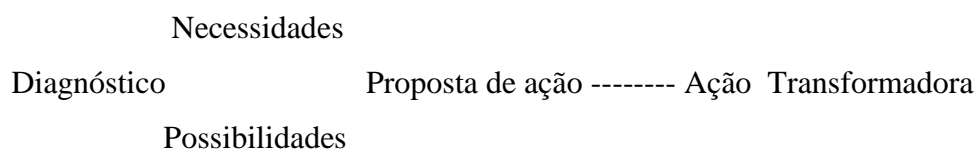
Na centralidade desta proposta interventiva, temos como apontamentos três eixos a saber:

- 1- Acompanhamento Pedagógico;
- 2- Acompanhamento Tutorial;
- 3- Uma estreita relação entre instituições e o acolhimento dos gestores das escolas públicas(pistas).

Como Pedagoga avaliamos que o trabalho pedagógico é um trabalho reconhecido por sua atuação e, se assim podemos definir, é um trabalho verticalizado, pois está presente em todas as esferas educacionais, independente do nível e da modalidade, prestando assistências aos docentes e discentes no seu cotidiano. Seu objetivo principal é constituir uma leitura da realidade para que a partir dela, sejam pensados novos planejamentos com intervenções pertinentes possíveis.Para favorecer estas ações, nesse sentido é necessário que a gestão direcione à equipe pedagógica a criar algumas ações de acompanhamento ainda na fase preventiva,o diagnóstico, para que posteriormente durante o acompanhamento do processo, a equipe pedagógica possa sanar as dificuldades e necessidades encontradas durante o processo.

Para sugerir açõespedagógicas como propostas interventivas nessa fase inicial direcionadas ao Programa Profucionário, foi necessário avaliar os resultados da pesquisa em questionários respondido pelos alunos, e a partir deles, verificar as necessidades e fragilidades demonstrado pelos alunos. Como ponto de partida, daremos início as propostas interventivas começando pela primeira proposta:

1. Acompanhamento Pedagógico, primeiro eixo



Considerando o perfil dos funcionários da carreira assistente que estão numa faixa etária de maior maturidade, concluíram o ensino médio em escolas públicas, EJA, Supletivo, pouco letramento e desconhecimento do mundo digital, estes perfis precisam de um cuidado e acompanhamento pedagógico mais apurado, a saber:

Chamamos atenção para este acompanhamento desde a recepção quando esses cursistas chegam no Instituto para se matricularem, mesmo as matrículas estando disponibilizadas no site, o edital explicativo e o link na página principal, eles não se sentem seguros para efetuarem suas matrículas. Procuram o Instituto para se certificarem dos menores detalhes dos cursos. Para este início, que nomeamos de acolhimento, ressaltamos a importância deste primeiro contato, é nesse momento que o cursista entra pela primeira vez na Instituição, um lugar que chama atenção pela sua imponência e para muitos, um lugar dos sonhos em serem alunos dessa instituição. Dando continuidade ao trabalho neste diagnóstico, nas primeiras semanas que chamamos de semana de ambientação, é importante que a coordenação pedagógica faça visitas aos polos onde os alunos estão matriculados, é nessas visitas que conhecemos os alunos, podemos ouvi-los, saber dos seus anseios, seus medos e expectativas. Consideramos como um momento rico essa troca e a equipe pedagógica precisa estar embasada nos Referenciais Teóricos do Programa e dos cursos para dar respostas aos alunos amenizando suas ansiedades repassando segurança aos alunos.

Por isso recomendamos:

- Um calendário de visitas aos polos;

- Uma estreita relação com os coordenadores de polos, de curso e tutores;
- Fazer encontros periódicos com os alunos;
- Criar semanas de capacitação focado nas dificuldades dos alunos;

- Trazer palestrantes com conhecimentos específicos do programa.
- Criar encontros entre alunos, gestores e autores dos materiais didáticos.
- Encontros periódicos com os tutores;
- Fazer encerramento dos semestres.

A insegurança inicial dos alunos nessa fase é natural, por isso, recomendamos que a equipe pedagógica esteja bem presente como sustentação dos saberes pedagógicos e dos valores humanísticos onde devem ser cultivados a solidariedade, a fraternidade e a hospitalidade.

2 – Acompanhamento tutorial, segundo eixo

Dando sequência as sugestões nesse projeto interventivo, apontamos o segundo eixo nomeado de acompanhamento tutorial, levando em consideração os conhecimentos prévios destes cursistas. Neste item, relembremos de algumas situações na semana de ambientação quando informamos aos alunos de forma esclarecedora quanto à modalidade do curso, porque essa modalidade a distância, requer algumas estratégias e recursos a serem trabalhadas para a eficiência do programa e a novas habilidades dos alunos. O programa não exige que os conhecimentos tecnológicos sejam pré-requisitos prévios para os alunos, e sim que esta modalidade venha quebrar barreiras, tornando-os alunos inclusos no mundo digital. Ao tratar da modalidade a distância, ambientes virtuais, uso das ferramentas que a modalidade dispõe (AVA) isso inicialmente inibe e assusta muitos alunos. Nessa etapa, é necessário que a equipe gestora e pedagógica faça

intervenções motivadoras e esclarecedoras mostrando a evolução dos processos educacionais. Que a cultura herdada por eles, onde a presença frequente de um professor em sala de aula era obrigatório, na metodologia a distância, existem algumas diferenças, isso graças às mudanças e novas práticas pedagógicas. Hoje, eles fazem parte de um outro processo e estão vivendo novos aprendizados, é nesse momento que entram em cena outros atores, os tutores e os professores e ou pesquisadores. No entanto, estamos falando de educação e apesar das peculiaridades e necessidades específicas a figura de um mediador nesse processo de aprendizagem é fundamental, estes alunos, mesmo sendo adultos e com muitas experiências de vida como pessoas e profissionais, ainda demonstram uma certa dependência dos mediadores, sentem-se mais seguros para realizarem suas atividades usando a tecnologia com a presença e acompanhamento nos encontros semanais.

Percebe-se que essa interação entre tutor e aluno cursista é o que motiva a aprendizagem, seja pelo material didático, pelo significado atribuído aos conteúdos, pelo planejamento articulado entre os módulos, ou mesmo pela realização das atividades e postagens no Moodle. É notório um rendimento diferenciado quando essa confiança é estabelecida nessa relação de troca.

O Tutor é um mediador, por isso, atribuímos que as mudanças, avanços e o sucesso dos cursistas quando há esta interação, são eles que dão suporte aos alunos nos laboratórios e gerenciam o manuseio corretamente dos recursos tecnológicos.

Como indicadores de atividades nesse eixo, sugerimos algumas pistas que servirão de embasamento teórico para que posteriormente as práticas referentes as ferramentas em EaD sejam trabalhadas sem maiores dificuldades.

- Na primeira semana fazer reuniões com os cursistas para uma sondagem dos conhecimentos prévios referentes a educação a distância e parte tecnológica prática.

- Fazer reuniões por cursos para apresentação dos laboratórios e do caderno de informática.

- Montar oficinas para apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as demais informações pertinentes tais como: Moodle; Texto On-line; Wiki; Fóruns; Workshop; Chat; Links; Práticas e Atividades.

Estas são as principais ferramentas que os alunos precisam conhecer para desmistificarem os medos iniciais do processo da modalidade à distância.

3- Uma estreita relação entre instituições e o acolhimento dos gestores das escolas públicas (pistas), terceiro eixo .

Em se tratando de educação, a exemplo da educação brasileira, sua herança secular, onde houve uma dualidade inicial e uma segregação pela separação de classes, o momento hoje é de superação. É hora de refletir quais prejuízos este histórico trouxe para os homens e mulheres deste país e de que maneiras poderemos criar mecanismos unindo esforços para propiciar mudanças cuja essência ultrapasse os saberes acadêmicos, o letramento, a decodificação digital, mas sobretudo, atingir o processo de humanização.

Para tratar desse assunto, com a evolução trazida por novos conhecimentos e com uma necessidade de sanar rupturas é que hoje o IFB trabalha em parcerias. As parcerias são arranjos entre duas ou mais partes e estabelecem acordos para atingir interesses comuns.

Como um exemplo bem sucedido de parcerias, podemos citar instituições educacionais como o Instituto Federal de Brasília, o MEC, a Setec, e a Secretaria de Educação do Governo de Brasília. Os interesses comuns destas instituições estão em oferecer oportunidades de qualificação/formação para milhões de pessoas.

Com isso, as mudanças vão além da formação técnica, aumenta a confiança, alarga as estratégias fortalecendo a comunicação dos arranjos sociais dos quais fazem parte equipes gestoras e os alunos, otimizando assim os conhecimentos que são apropriados por eles durante essa formação. Em relação a uma maior aproximação entre as instituições envolvidas, podemos apontar algumas pistas que nos parecem significativas para a concreta realização dos objetivos nos cursos ofertados e também a apropriação do reconhecimento e valorização destes alunos/funcionários ao finalizarem os cursos.

Nesse sentido, apontamos algumas pistas tais como:

-Reuniões mensais da EaD do IFB com o Diretor e o Pró-Reitor de Ensino;

-Reuniões bimensais entre as instituições, seus gestores;

-Reuniões setoriais por Regionais de Ensino, com os coordenadores de polos que fazem parte daquela regional.

-Reuniões semestrais para avaliação geral do semestre para todos os cursos.

Como primeira pista - faz-se necessário que a equipe gestora onde se ofertam os cursos, deva manter um diálogo aberto, próximo e esclarecedor junto aos gestores das escolas onde os alunos trabalham. Essa aproximação deixará mais transparente a forma que o IFB trabalha na execução do programa, como se dá o processo pedagógico dos cursos, como os alunos são atendidos e orientados, os objetivos que se pretende alcançar com esta qualificação, como os alunos se comportam antes e durante o curso, os desafios enfrentados por eles, e finalmente como se preparam na etapa final no momento da execução da Prática Profissional Supervisionada (PPS), onde a escola deveria ser o observatório dessa prática.

Nesse sentido percebe-se que há uma necessidade dos gestores em acompanharem com maior proximidade estes cursistas e os que desconhecem o

processo dessa qualificação, não terão condições necessárias para reconhecerem seus funcionários e torná-los seus aliados no retorno à escola depois dessa formação.

Como segunda pista – Conforme foi dito anteriormente sobre nossa herança cultural herdada, ainda hoje em pleno século XXI, há resquícios das famosas frases: sabe quem manda aqui, quem você pensa que é, sabe com quem está falando, entre outras ainda são pronunciadas. Estamos falando vivendo e respirando “educação” portanto, esse tipo de comportamento não tem mais espaço em nosso meio. Abominamos qualquer tipo de preconceito e lembramos que a escola é responsável pela formação...

Como terceira pista– O perfil destes alunos/cursista que fazem parte de uma grande parcela da invisibilidade profissional nas escolas mesmo com a intensidade e volume de trabalho nas escolas, esse grupo vivem o isolamento social presente nas escolas.

Para uma inserção coletiva comunitária é necessário que sejam fortalecido os vínculos entre a equipe gestora, a equipe executora, os docentes, os discentes, pais e comunidade como um todo. Para o fortalecimento desses laços e a inclusão destes sujeitos, recomenda-se um acolhimento no retorno destes alunos/cursistas. O curso dura dois anos, um encontro semanal onde os funcionários naquele dia não vão ao trabalho, isso deve ser visto como algo positivo e não punitivo, como ainda temos ouvido relatos sobre essas posturas. Uma garantia para que eles possam estudar é uma portaria que está no Diário Oficial do Distrito Federal. Portaria nº 99, de 28 Julho de 2011.

Independente dessa garantia, acredita-se que os gestores devem ser os maiores incentivadores para estas políticas públicas de qualificação, ela está recheada de significados no processo de aquisição de novas habilidades, e o contexto em que é realizado para melhor desempenho das atividades e a eficácia com satisfação de um

novo funcionário. Todavia, este acolhimento está ausente nas escolas, muitos gestores não tomam conhecimento do processo final dos cursos, não veem nas reuniões e eventos que o IFB promove, não participam das formaturas dos alunos, não fomentam momentos de recepção e boas-vindas aos cursistas, não fazem reuniões para oportunizar e ofertar novas oportunidades e mudança de cargos, ou seja: a falta dessa motivação por parte dos gestores é um alerta quando pensamos em novos funcionários, aptos para atingir seus objetivos pessoais e profissionais agora como técnicos em educação.

Sem um espaço de reconhecimento para esses funcionários e a falta dessa parceria com os gestores, pouco se há de fazer para o sucesso total de um programa educacional de cunho social tão importante e necessário em nosso país.

Referências Bibliográficas

Azevedo, Fernando. Fernando de Azevedo: História de Minha Vida. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1971.

Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social* 1ª edição Porto.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução nº 04 de dezembro de 1999*. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf

_____. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer nº 01/2002, de janeiro de 2002*. Responde a consulta sobre interpretações dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0011.pdf>.

_____. Conselho Nacional de Educação. (2005). *Parecer nº 16/2005*. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para Área Profissional do Serviço de Apoio Escolar. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf

_____. Conselho Nacional de Educação. (2005). *Resolução nº 05 de novembro de 2005*. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Brasília, 2005. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/33/pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. (2010). *Parecer nº 09, maio de 2010*. Aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5369-pceb009-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, agosto de 2010*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192

_____. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. *Lei Nº 12.014, de 06 de agosto de 2009*. (2009). Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm

_____. *Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. (2001). Altera dispositivos da Portaria nº Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm.

_____. *Portaria MEC nº 25, de maio de 2007*. (2007). Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de

- Ensino Público – Profucionário e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/34/pdf>
- _____. *Portaria MEC nº 1.547, de outubro de 2011*. (2011). Altera dispositivos da Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1547-2011_234644.html
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede*. vol.1 Trad. Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- Delors, J. (2003) *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Dereymez, Jean-William. (1995). *Le Travail-Histoire, perspectives*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Fonseca, Celso Suckow. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (1ª Edição, 1992).
- _____, P. (1979). *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Educação e Comunicação.
- _____. P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- Gadotti, Moacir (2012). *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, Moacir. (2012). *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*, p. 1. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>.
- Garcia, Sandra Regina de Oliveira. (2000). O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Ghiraldelli Júnior, Paulo. (2001). *História da educação brasileira*. 2a. ed. São Paulo: Cortez, p. 19-20. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).
- _____. (2009). *História da educação brasileira*. 4a. ed. São Paulo: Cortez, p. 44.
- Knoll, Joachim H. *A história das conferências internacionais da Unesco sobre educação de adultos*. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>
- Kuenzer, Acácia Z. (org). *Ensino Médio: contruindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Legislação brasileira sobre educação [recurso eletrônico] / Câmara dos Deputados. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação ; n. 176)Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/legislacao-brasileira-sobre-educacao>> Acesso em: 11/06/2016
- Manfredi, Silvia Maria. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Meksenas, Paulo. (1988). *Sociologia da Educação*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (2005). *Educação e Sociedade*. Santa Catarina: Editora UFSC.

- _____. (1995). *Sociologia da educação*. 7a edição. 112p. São Paulo: Edições Loyola.
- Miranda, Margarida. (2009). *Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Campo Grande: Esfera do Caos.
- Monlevade, João A. C. (2001). *Funcionários das escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* Ceilândia, DF: Idéia Editora.
- _____. (2013). *Teses sobre identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação*. Ceilândia, DF: Idéia Editora.
- _____. (2013). *Curso superior de tecnologia em processos escolares. Projeto de curso para concluintes dos cursos técnicos do programa pró-funcionário e para a demanda social (minuta)*. Curitiba: IFPR.
- _____. (2014). *Profissionalização ou Terceirização? Passado, presente e futuro dos funcionários técnico-administrativos da educação básica pública no Brasil*. Brasília, Edição do Autor, 2014.
- Nicola, José. Novo tempo: livro de alfabetização. São Paulo: Scipione, 2003, p.32.
- Orientações Gerais / 4. ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.
- Pacheco, Eliezer. (2010). *Os Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, p. 7.
- Quintana, J.M (1995). Trabajo Social y Pedagogía Social: relaciones entre SUS campus y competencias profesionales. Madrid: UNED.
- Silva, M. A. (2005) Educadores e educandos : tempos históricos / elaboração:. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 106 p. : il. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário ; 2 Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- Vieira, M. C. (2008). *As CONFINTEAS e as políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o lugar da sustentabilidade*. Revista Alfabetização Solidária, Vol. 7, nº 7, 2007. São Paulo: Marco.

ANEXO1

Dê sua opinião sobre o programa Profucionário

Olá pessoal, sou Delzina Braz!

Conforme já havíamos conversado em nossos últimos encontros estou realizando uma pesquisa sobre o programa Profucionário. Envio aqui o questionário para saber a opinião de vocês sobre os cursos do Programa Profucionário. Fiquem à vontade para dar suas respostas, conforme o que julgam verdadeiro, pois independente da opinião de cada um, nenhuma implicação será gerada para vocês. Inclusive o questionário não é nominal. A identidade de todos será preservada. O questionário é simples e rápido de responder. Agradeço o esforço de todos e todas em colaborar com a pesquisa.

Um abraço

Del.

Anexo 2 – Inquérito por questionário

Qual seu sexo?

Masculino

Feminino

Qual sua idade?

Anos

Você é natural da região:

Norte Sul Nordeste Sudeste Centro-Oeste

Você concluiu o ensino médio há:

Menos de cinco anos Mais de cinco anos

Mais de 10 anos Mais de 20 anos.

A conclusão foi realizada em:

Rede particular Rede estadual EJA Supletivo

Você é arrimo de família?

Sim

Não

Antes do Profuncionário você já havia realizado outro curso de qualificação profissional?

sim. Qual? _____

não

Você é servido da carreira assistente há quanto tempo?

Menos de 5 anos

Mais de 5 anos

mais de 10 anos

mais de 20 anos

No Profuncionário, qual curso você realizou?

- Alimentação Escolar
- Infraestrutura Escolar
- Multimeios Didáticos
- Secretaria Escolar

Como você tomou conhecimento dessa formação?

- panfletos do IFB
- através de amigos, colegas de trabalho ou outros
- pela mídia local
- no local de trabalho
- através do sindicato

Enumere na ordem crescente os três principais motivos (marcando de 1 a 3) que te levaram a fazer este curso:

- o incentivo da gestão da escola
- o incentivo do sindicato
- o incentivo e apoio da família
- a melhoria da minha atuação profissional
- ser reconhecido na minha comunidade escolar
- realizar o sonho de voltar a estudar
- ter uma certificação técnica
- o aumento salarial

() adquirir novos conhecimentos como forma de inclusão

() vencer os desafios de estudar por meio de novas tecnologias

Durante o curso, quais foram as maiores dificuldades e as maiores facilidades que você enfrentou(escolha as principais dificuldades marcando de 1 a 3)

PESSOAIS	
Dificuldades pessoais	Facilidades Pessoais
() falta de apoio da familiar	() apoio familiar
() falta de tempo e cansaço físico	() disponibilidade de tempo
() falta de apoio dos colegas	() apoio dos colegas
() casa distante do pólo presencial	() casa próxima ao pólo
() pouco acesso à internet	() possuir computador com internet em casa
() não possuir conhecimento prévio de informática	() possuir conhecimento prévio de informática
() o peso da idade	() me achar capaz de aprender apesar da idade

PROFISSIONAIS	
Dificuldades	Facilidades
() não liberação da escola para participação nos encontros presenciais	() liberação da escola para participação nos encontros presenciais
() não ter oportunidade para aplicar no meu trabalho os conhecimentos adquiridos	() ter oportunidade para aplicar no meu trabalho os conhecimentos adquiridos no

no curso	curso
----------	-------

PEDAGÓGICOS	
Dificuldades	Facilidades
() o curso ser a distância	() encontros presenciais semanais
() adaptação na rotina como estudante	() livros impressos oferecidos pelo curso
() pequeno acompanhamento presencial aos alunos	() acompanhamento presencial com tutores
() As ferramentas tecnológicas (Moodle) geram muitas dificuldades	() Ser apoiado no curso para a aquisição de habilidades tecnológicas
() Muitas leituras e teorias	() Material didático de qualidade
() PPS muito difícil	() Aplicação do projeto de intervenção na própria escola
() Fazer o <i>banner</i> de final de curso	() Poder apresentar meu trabalho no evento ao final do curso

Quais são os efeitos que este curso gerou em sua vida?

- **me incentivou a seguir estudando e fazendo outros cursos**

() Sim () Não

- **fui reconhecido na família como alguém esforçado e um bom profissional**

() Sim () Não

- **passei a acreditar mais em meu potencial**

() Sim () Não

- **depois que aprendi a lidar com as tecnologias, pude ter acesso a facilidades do mundo virtual (fazer pesquisas, interagir nas redes sociais, acessar minha conta bancária pela internet)**

() Sim () Não Cite um exemplo: _____

Quais são os efeitos que este curso gerou em sua profissão?

Participação e reconhecimento

- Após o curso, a comunidade escolar passou a te reconhecer como um técnico educacional?

() Sim () Não

Cite um exemplo que comprove sua resposta: _____

- Após o curso você se reconhece como um técnico educacional?

() sim () não

- O curso permitiu que você ocupasse novas funções na escola?

() sim () não Cite um exemplo _____

- A partir do curso você conseguiu realizar alguma intervenção na escola seja junto aos alunos, familiares ou equipe?

() sim () não

- após o curso, você se sente apto a dialogar no ambiente de trabalho, defendendo as técnicas e métodos que você aprendeu no curso?

() sim () não

- após o curso, você a ser a ser mais respeitado profissionalmente em seu ambiente de trabalho?

() sim () não

Salário

– Houve um aumento salarial após o curso

() *sim* () *não*

Práticas

Você aplica na prática as técnicas de trabalho que você aprendeu no curso

() *Parcialmente*

() *totalmente*

() *não* Cite um exemplo: _____

Anexo 3

Prezados Diretores,

Sou Delzina Braz da Silva, aluna do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Santarém, coordenado pelo professor Doutor Paulo Dias, cuja conclusão pressupõe a apresentação de uma dissertação.

Como Orientadora deste processo, tenho o acompanhamento da professora Doutora Perpétua Santos Silva.

No momento, encontro-me em fase das abordagens de coleta de dados junto aos pólos onde ofereceram no ano de 2014/2015, o Programa Profucionário.

Com o objetivo geral de conhecer os resultados e o impacto que a qualificação em serviço gerou nos funcionários das escolas públicas após o curso, solicito autorização para:

- Consultar os Registros Acadêmicos dos pólos onde efetuaram as matrículas destes alunos e ter acesso aos documentos dos mesmos que se encontram em arquivos nestes pólos tais como:

- Número de matrícula
- RG
- CPF
- Conclusão do Ensino Médio
- Endereço Residencial
- Comprovação de atuação na escola
- Data de conclusão.

Com o objetivo de contribuir em uma investigação acadêmica, onde o avanço do conhecimento sobre a carreira assistente III, importa perceber a trajetória destes cursistas após sua conclusão nos cursos do programa Profucionário. Reitera-se o pedido de autorização, garantindo desde já e sob compromisso de honra, o anonimato e

a confiabilidade da informação obtida, que não será usada para quaisquer outros fins que não os mencionados neste pedido de colaboração.

Salienta-se que, como produto esperados desta investigação, além da dissertação a submeter à Escola Superior de Educação de Santarém, no quadro do mestrado em que é realizada a investigação é nosso objetivo proceder à difusão de resultados nos *fora* próprios com a apresentação de comunicações em encontros científicos relevantes na área de especialidade e ou submeter artigos para publicação em revistas científicas, sendo que em todas as situações em que, eventualmente, este trabalho possa ser mencionado em público constará a identificação, clara e inequívoca, do apoio e colaboração dos pólos (campis) do Instituto Federal de Brasília (IFB), que receberá no gabinete do Reitor um exemplar deste trabalho.

Grata pela atenção e na expectativa de uma resposta positiva, com os melhores cumprimentos.

Delzina Braz da Silva

Brasília, -----/-----/-----.

Visto e aprovado.

A Orientadora,

Perpétua dos Santos Silva.

Anexo 4

Fotos tiradas pela supervisora do programa PROFUNCIÓNÁRIO e autora desta dissertação. Brasília, DF, 2015.



